

A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: TORNAR-SE PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

AMBROSETTI, Neusa Banhara – UNITAU / PUC-SP – nbambrosetti@uol.com.br

ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de – PUC-SP – patricia.aa@uol.com.br

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Nas atuais tendências investigativas sobre a docência, a constituição da profissionalidade do professor vem emergindo como uma temática relevante, que tem como referência os contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor. O conceito de profissionalidade sugere uma nova perspectiva na abordagem da profissão docente, superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional, para compreendê-la em sua complexidade, como uma construção social.

Investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade, sua vida e sua profissão. Como destacam Tardif e Lessard (2005, p.38) os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *peçoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

Assim, no presente trabalho, tem-se por objetivo investigar a construção da profissionalidade de professoras de Educação Infantil, buscando compreender os diversos elementos que interagem no processo de *tornar-se professor*.

A opção pela docência na Educação infantil como campo de investigação levou em conta que esse é um segmento cujas referências profissionais estão pouco claras. Como observa Kramer (2005), as atividades do magistério infantil têm sido associadas à condição feminina, ao cuidado e socialização da criança. Com ênfase na dimensão afetiva, é considerado um trabalho que requer menor qualificação e remuneração. No entanto, a partir das novas diretrizes legais que situam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a legislação enfatiza a dimensão educativa e define que o profissional para atuar nesse nível de ensino é o professor com formação específica.

Estamos, portanto, nos defrontando com a construção de um novo grupo profissional, num processo que mobiliza a constituição de novos significados pelos

diferentes grupos sociais envolvidos na educação da criança. Entendemos que é relevante, neste momento, investigar e buscar compreender esse processo.

Trabalho docente e profissionalidade

O desenvolvimento e a consolidação dos estudos sobre o professor e a atividade docente levam, a partir das décadas de 80 e 90, a um movimento de profissionalização do ensino. Com origem nos Estados Unidos, mas estendendo sua influência a diversos países, inclusive o Brasil, esse movimento defende a necessidade de construir um repertório de conhecimentos específicos da docência como fonte de afirmação e legitimação profissional. Essa tendência vai inspirar também propostas de formação de professores e uma série de reformas educacionais em vários países (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

As discussões em torno da profissionização apontam para a natureza complexa da profissão docente e para a necessidade de compreendê-la com suas características próprias, a partir da análise da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho, no cotidiano escolar.

Nessa ótica a atividade docente não pode ser analisada a partir de um conjunto de características definidas a priori, mas deve ser entendida como uma construção social:

Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais mas sociohistóricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela acção dos actores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos actores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 11).

A compreensão da docência como construção social mobiliza novas perspectivas de análise, que recolocam, como destaca Tardif (2002), a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-os como sujeitos ativos, produtores de saberes específicos do seu trabalho.

E é nesse contexto que o termo profissionalidade aparece nas pesquisas sobre os professores. A discussão em torno da profissionalidade docente e de seus desdobramentos implica um esforço no sentido de melhor compreender esse conceito.

Esse termo é uma derivação terminológica de profissão. Outras derivações freqüentemente utilizadas são: profissionalização, profissionalismo. São termos

polissêmicos, que assumem significados diferentes em função dos contextos, países e referências teóricas em que são utilizados (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004; CONTRERAS, 2002).

A expressão profissionalidade pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 65).

Altet (2003), com base em Bourdoncle e Mathey-Pierre (1995), esclarece que o termo “profissionalidade” foi criado do modelo italiano *professionalità*, que significa “caráter profissional de uma atividade” e que recupera as “capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade” de uma profissão. No Brasil, esse termo foi introduzido pela influência francesa (LÜDKE; BOING, 2004), em que a noção de profissionalidade está associada ao conceito de competências.

Contreras (2002, p. 74), a partir das definições de Hoyle e de Gimeno, conclui que a profissionalidade refere-se “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Para o autor, o conteúdo desse conceito possibilita considerar que falar de profissionalidade, não só descreve o desempenho do trabalho de ensinar, como também expressa valores e pretensões que se pretende alcançar e desenvolver.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalidade diz respeito a uma dimensão do conceito de profissionalização que se articula com o profissionalismo. São dimensões complementares e constituem um processo dialético de construção de uma identidade social: a *profissionalização*, como processo interno entendida como a construção de uma *profissionalidade*, onde o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes; e a *profissionalização*, como processo externo que se refere ao *profissionalismo* e, envolve a reivindicação de *status* dentro da visão social do trabalho, que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas.

Apesar de algumas diferenças nessas abordagens, poderíamos entender que, a profissionalidade e profissionalização mantém uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da *profissionalidade* dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de

profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

A idéia de *profissionalidade* recupera, na discussão sobre a profissionalização dos professores, a dimensão pessoal e subjetiva, freqüentemente desconsiderada nas teorizações sobre a questão, que têm enfatizado as competências operativas e técnicas, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar idéias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, na instituição escolar (GATTI, mimeo, s/d).

A idéia que subjaz às expressões *profissionalidade* e *profissionalização* é a da docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, a formação profissional, e, principalmente a organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão nesse exercício profissional. Esse processo envolve uma relação dialética entre, por um lado, as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e, por outro, as formas de viver e praticar a docência desenvolvida pelos professores, individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto escolar.

Caminhos Metodológicos da Pesquisa

Tendo em vista o propósito de investigar a construção da profissionalidade de professores de Educação Infantil, optou-se por utilizar, no âmbito das abordagens qualitativas, a técnica do grupo focal.

Gatti (2005, p.11) explica que a pesquisa com grupos focais possibilita, aos participantes que tenham vivência com o tema a ser discutido, manifestar diferentes pontos de vista e processos emocionais decorrentes do próprio contexto de aproximação e interação favorecendo o conhecimento “[...] das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado”.

Para os objetivos do presente estudo, esta técnica demonstrou grande potencial por ser coerente com os propósitos da pesquisa. Como a constituição da

profissionalidade docente está intimamente ligada às experiências pessoais e profissionais e essas trajetórias são marcadas pelo contexto social e pelas relações de trabalho, o grupo focal foi tido como uma possibilidade de captar os processos e conteúdos de natureza cognitiva, emocional, ideológica e representacional numa dimensão mais coletiva e menos individualizada.

No caso da pesquisa ora apresentada, o grupo focal constitui-se de sete professoras de Educação Infantil. A composição do grupo baseia-se em algumas características homogêneas: todas as participantes cursaram o magistério no ensino médio e são alunas de um curso de Pedagogia noturno; a carga de trabalho diária é de oito horas, sendo que apenas uma das participantes trabalha seis horas diárias. Já as variações são em relação ao tempo de exercício docente (entre dois e dez anos) e experiências diferenciadas no que diz respeito as instituições de ensino em que lecionam. Seis participantes atuam em escolas públicas municipais de duas cidades do interior paulista, sendo que quatro são professoras efetivas, e apenas uma trabalha em escola particular de pequeno porte.

Com a intenção de criar um ambiente de confiança e descontração foi proposto, inicialmente, a construção de uma história coletiva com o seguinte título: “Um dia na vida do professor”. A proposta era que uma das participantes iniciasse e as demais dessem continuidade à história. Depois desse primeiro momento de aquecimento, a pesquisadora apresentou uma questão problematizadora, a partir da qual as participantes falaram livremente: gostaria que cada uma de vocês contasse como aprendeu a ser professora, como se tornou a professora que é hoje. Foi elaborado um roteiro para orientar o processo de discussão e o aprofundamento do tema.

Durante a discussão do grupo uma das pesquisadoras procedeu o registro das interações. Essas anotações são necessárias para detectar o contexto das falas, registrar trocas e monólogos, expressões corporais, dispersões, etc.

A transcrição da discussão e os registros das interações possibilitaram proceder a análise dos dados que ora apresentamos. No processo de preparação de todo o material obtido foi necessário ater-se aos significados e sentidos contidos nos registros e nas verbalizações, na tentativa de identificar relações e inferências a respeito das trajetórias profissionais.

O que dizem as professoras de Educação Infantil

Na análise dos registros e verbalizações emergiram questões pertinentes à constituição profissional do professor da Educação Infantil que ajudam a compreender alguns aspectos no processo de constituição de sua profissionalidade.

As especificidades do tornar-se professor que emergiram nos dados e se constituíram em unidades de análise dizem respeito aos saberes e espaços na aprendizagem da docência, à identificação com a profissão, às concepções e sentimentos sobre a docência, e o cotidiano do trabalho docente.

1. A aproximação da docência e os anos iniciais

Referindo-se a questão “como se tornou a professora que é” as participantes recuperam a trajetória que as levou à docência.

Ser professora não parece ter sido uma escolha para a maioria das participantes. Das sete, apenas duas se referem à intenção de se tornarem professoras. É o que se nota nessa fala:

“[...] No primeiro momento meu, da minha vida de professora, que foi aquela coisa impulsiva, da questão da família que incentiva, da mulher, a mulher tem que ser professora, porque quatro horas de trabalho você dá conta da casa, então tive muito disso, toda a minha família é professora, minhas primas e então como eu não podia ser?” (P 3)

Para as demais participantes a docência aconteceu como uma possibilidade de formação e de trabalho mais acessível, face às dificuldades de colocação em outras atividades profissionais mais valorizadas.

“O meu foram dois impulsos na verdade, porque eu terminei o colegial, não fiz o normal, não fiz magistério, aí eu prestei vestibular, na época eu não tinha condições de estar fazendo faculdade, e ficar parada também não tem como - E então, vou fazer magistério! Aí fiz dois anos de magistério e gostei, mas eu pensava em trabalhar em comércio, falava: não tem nada a ver comigo! [...]” (P 4)

As professoras que se referem à intencionalidade da escolha profissional fundamentaram essa escolha no incentivo do contexto familiar, que se deve a uma visão idealizada da profissão, considerada adequada à mulher, por permitir conciliar vida pessoal e profissional.

Essa idealização da docência é um aspecto comum nos diferentes relatos, bem como o “choque de realidade” (TARDIF, 2002, p. 85) ao perceberem os desafios e dificuldades do exercício profissional. Ao relatarem os primeiros contatos com a sala de aula esse estranhamento fica explicitado. Note-se o que diz uma das participantes:

“[...] não tinha ninguém pra me ajudar, as orientadoras vão muito pouco, né, na creche e, então, é tipo assim: entrou na sala, se vire! Então fiquei desesperada, até que eu fui aprendendo com quem já estava na rede, que foram dando dicas e fui, assim, aprendendo a gostar da profissão, porque quando eu entrei foi um choque muito grande [...] eu achava lindo e de repente eu entrei e levei um choque, mas agora eu gosto, acho que aprendi bastante, a cada dia que passa estou aprendendo mais com essas pessoas que me ajudam muito na minha prática, e é isso. Agora eu gosto!” (P2)

Rocha e Fiorentini (2005, p.8) explicam que “[...] a constituição profissional docente, nos primeiros anos de carreira, provém de múltiplas e complexas interações [...]” ocorrendo uma passagem complexa que envolve sentimentos ambíguos, desafios e aprendizagens sobre si próprio e sobre o ser professor.

As falas evidenciam a sensação de despreparo e desamparo. As professoras percebem que os conhecimentos da formação profissional não são suficientes para o desafio da complexidade e multiplicidade de situações envolvidas na prática docente. Nos relatos das participantes essas dificuldades impulsionam a busca de outras fontes de conhecimentos que permitiriam superar esses desafios. Nesse momento emerge como elemento importante a existência ou a falta de apoio da equipe escolar ou de colegas mais experientes.

2. Os saberes e espaços na aprendizagem da docência

Ao relatarem “como aprenderam a ser professoras”, as participantes destacam o papel da experiência, que para elas é fundamental. Indicam também outras fontes de aprendizagem que se articulam à experiência e assumem importância diferente na trajetória profissional de cada uma delas.

Em alguns casos a maior ou menor importância atribuída à experiência está relacionada às possibilidades de reflexão sobre a própria prática que as professoras têm no decorrer da carreira. Note-se o que diz uma professora:

“Puxa vida! Eu aprendo mais com os meus erros, sabe, com que não deu certo, aquilo dói na minha cabeça, aí eu vou buscando, eu vou procurando, sabe, porque que deu errado, porque que pra todo mundo deu certo e pra esse aqui não deu, e aí eu vou atrás, o que deu certo eu fico feliz, mas não marca, não vou atrás depois, mas minha atuação foi buscando mesmo, aí eu passei a gostar, eu vi que era isso mesmo que eu queria. É que deu certo, né”. (P5)

As outras fontes de aprendizagem da docência mencionadas pelas professoras, são decorrentes dos conhecimentos provenientes da formação acadêmica, da própria equipe de trabalho e das atividades desenvolvidas com os alunos.

A referência aos conhecimentos de natureza teórica está relacionado ao momento de formação que vivenciam no ensino superior. Note-se uma situação de diálogo entre as participantes:

__ [...] antes eu não percebia isso, porque eu fazia pelo “achismo”, eu achava que era assim, eu achava que era melhor assado, mas eu não tinha essa questão da base da teoria como, assim, um aliado a minha carreira, sabe, hoje eu vejo ela como uma aliado (P3).

__ Também acho que a teoria é a base (P5).

__ O que a gente conhece, a gente trabalha melhor (P6).

__ Eu sinto diferença de quando eu estava no primeiro ano de Pedagogia e agora no terceiro, eu noto uma diferença (P2).

__ Estava acostumada a pegar aqueles livros, pegava atividades, livros didáticos e copiava, colocava no mimeografo e rodava e dava e aquela coisa que não entendia nada, agora, você lendo sobre os pensadores (P7).

Esse diálogo sugere que a atividade docente em concomitância ao curso de Pedagogia para o Magistério tem se constituído um aspecto importante na formação profissional dessas professoras, pois o aprendizado da docência, ao que parece, pode ser favorecido quando construído na interlocução entre o conhecimento acadêmico e a experiência proveniente da prática.

Uma das participantes, ao abordar a relevância da formação acadêmica evidencia uma atitude crítica em relação as teorias e conhecimentos discutidos no curso de formação.

“A experiência vem pra confirmar ou pra negar algumas teorias, sabe, algumas posições. Eu acho que a experiência serve também pra isso, né, porque muitas vezes quando nos deparamos, muitas vezes, com conhecimentos novos aqui na faculdade, nós falamos assim: Nossa! Eu já fazia isso antes! Olha que legal! Olha, nem tinha consciência de que isso já era uma proposta, mas eu já tinha feito, por quê? [...] Mas ela também serve pra negar algumas coisas que se colocam como verdades pra nós, não, olha minha experiência tem mostrado que não dá certo, de jeito nenhum, isso aqui não se torna possível. Eu acho que nesse sentido ela (a formação teórica) é muito importante”. (P 3)

Se considerarmos que essa professora é bastante experiente e parece também mais segura em relação ao próprio trabalho, podemos concordar com Tardif (2002) quando afirma que a experiência atua como um filtro por meio do qual os demais saberes são avaliados e validados.

Desse modo as possibilidades de discussão, trocas de experiência e busca de reflexão teórica, encontradas no próprio contexto de trabalho, em contato com os pares, constitui-se em importante fonte de apoio especialmente no início da carreira. Esse apoio, em muitos casos, ocorre de maneira informal por meio da partilha de

conhecimentos. Entretanto, a verbalização de uma das participantes aborda uma situação diferente:

“[...] depois de formada, comecei a trabalhar, eu tive a oportunidade de estar dentro da prefeitura num sistema organizado, sai daquela escola particular pequenininha que não tinha toda a sistematização do ensino é que eu aprendi a construir a minha prática. Então, a minha prática, ela foi construída nesse processo de estudo realmente, foi quando eu comecei a estudar sobre, nos HTPs, quando eu comecei a estudar sobre o desenvolvimento infantil e discutir sobre ele, quando nós começamos a pensar realmente quais atividades mais adequadas e porque, qual a importância da rotina do trabalho [...]”. (P 3)

Essa participante atua num sistema municipal mais organizado onde parece haver melhores condições de apoio ao trabalho dos professores. No entanto, uma situação relatada pela própria professora destaca diferenças de gestão nas unidades escolares do mesmo município:

“[...] Eu trabalhei quase cinco anos com uma comunidade onde eu estou hoje e resolvi vir para mais perto. Ah! vou mudar, era mais perto -. Eu acredita que sala de aula é sala de aula em todos os lugares, eu vou ter que exercer minha profissão em todos os lugares, o que vai fazer diferença? Foi uma grande surpresa [...] Entrei nessa escola onde o grupo era completamente fechado ninguém partilhava nada, um grupo extremamente egoísta na partilha. E eu vinha de uma comunidade completamente oposta. Uma coordenadora extremamente autoritária, então, os HTPs eram assim: eram imposições, não eram discussões. entrei em pânico [...] resumindo desencadeou um stress emocional, uma depressão profunda e fiquei afastada um ano. Quando retornei agora pra minha comunidade que é onde eu me sinto muito à vontade, onde o trabalho é completamente oposto, onde nós partilhamos, nós somos muitos unidos, existe essa questão do respeito, da cooperação e eu vejo que o trabalho flui porque, assim, nós aceitamos a opinião do outro, um está ali para ajudar o outro, então nós não temos medo de nos expor, sabe que ninguém está ali para punir”. (P3)

Os relatos sugerem a importância do espaço escolar na construção da profissionalidade do professor. Observa-se a importância do ambiente de trabalho e o exercício da reflexão coletiva em torno das questões concretas da escola, entendida como ambiente formador, bem como as dificuldades na construção dessas condições.

Outros depoimentos das participantes, quando se referem as diferentes realidades escolares em que atuaram, explicitam essa importância:

[...] eu estava primeiro na escola particular que é difícil de trabalhar, os professores eram muito desunidos, a coordenação também não tinha um apoio assim efetivo e, então, o trabalho ficava realmente difícil, então, não fluía muito bem o trabalho, não. Tanto é que eu me sentia sufocada quando ia trabalhar. Agora eu estou na rede municipal e lá é muito bom (P 5).

Lüdke e Boing (2004, p.1174) destacam a importância do contexto institucional no processo de socialização dos professores: “[...] não se pode falar de

profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino”. Segundo os autores, embora os professores atuem dentro de um sistema regulado pelo estado, que estabelece as normas e impõe limites à sua autonomia, cada escola é um microcosmo onde interagem professores, alunos, funcionários, pais, e que influencia a atuação dos profissionais que nela trabalham. Na constituição desse ambiente, os aspectos relacionais e afetivos apresentam-se como fundamentais.

3. A identificação com a profissão: concepções e sentimentos sobre a docência

Ao discutirem a questão envolvendo a dupla dimensão “como vêem a profissão e como acham que as outras pessoas vêem a profissão”, observa-se significativa mobilização do grupo ocorrendo, em alguns momentos, sobreposição de falas e uma certa agitação. Os comentários das participantes são compartilhados por todos do grupo, há um consenso quanto aos sentimentos de valorização e desvalorização da profissão docente.

No decorrer da discussão as professoras deixam clara a diferença entre a importância atribuída por elas à condição profissional e a forma como são vistas pelos outros. Notem-se alguns depoimentos:

“Em casa também, entendeu: Nossa, eu não criei filha minha pra ser professora! Meu deus do céu! Não foi isso que eu pensei pra você! Sabe, é isso mesmo que você quer? Ainda dá tempo de mudar! Você fica trabalhando toda hora, você não para, não dorme, vai dormir de madrugada! Você não faz isso, não faz aquilo, sabe. É meu marido também que fica falando na minha cabeça, que isso não é profissão [...]” (P 5)

“Eu me sinto muito desvalorizada, sabe, perante a família [...] E, assim, de maneira geral as pessoas: Ah! Você é Professora! Do infantil! Ah! Você limpa bunda de criança! Ah! Não é melhor você trabalhar no comércio, não? Menina, você vai daqui até São José, que loucura! Mas compensa? Professor ganha tão mal!” (P 3)

É interessante observar que no caso específico dessas professoras, atuar na Educação Infantil parece ser um fator adicional para a desvalorização profissional. Note-se outra fala que evidencia essa situação:

“[...] às vezes eu me vejo, assim, numa roda e todo mundo lá Eu sou administrador! Eu sou..! E você fala assim meio engolindo: Sou professora (fala baixinho, momento de descontração no grupo). Só não pergunta de que nível que eu sou, porque se eu falar que sou de educação infantil! O que salva um pouquinho é que eu sou de São José! Entendeu! É muito doido isso! Me dói demais porque eu amo o que eu faço, eu acredito na profissão, acredito na necessidade da existência!” (P 3)

Se considerarmos que há uma identificação entre vida e profissão, podemos considerar que as professoras são fortemente afetadas por essa desvalorização atribuída a elas pelo grupo familiar e social mais próximo.

Como observa Dubar (1997), nas situações de conflito entre a identidade atribuída pelo outro, que me diz quem eu sou e a identidade singular, construída por mim através do olhar do outro, mas articulada à minha história vivida, é possível recusar essa identificação e definir-se de outra forma. Ao que parece, as professoras entrevistadas resistem à desvalorização social percebida por elas. As falas sugerem que um elemento importante nessa afirmação profissional é o desenvolvimento dos saberes inerentes à profissão.

“[...] eu acredito que todo mundo se sente capaz de exercer essa profissão. Isso me incomoda demais [...] Sabe, ser médico, ser dentista ninguém pode, mas professor a coisa mais fácil do mundo! E provar isso com a competência profissional é uma das coisas mais difíceis. E é uma necessidade, é uma postura que nós temos que assumir, sabe, colocar isso na família, dentro da escola, fazer esse trabalho com a comunidade, é essencial para esse resgate porque eu não vejo a valorização. É a escolinha, a escolinha particular, esse diminutivo não é no sentido de agrado, mas é exatamente pela desvalorização [...] eu sou professora, ninguém pode me substituir, a não ser um outro colega, entendeu, não dá para ser mãe e professora porque essa questão vai ficar muito complicada, super complicada!”. (P3)

Quando o grupo discute sobre como elas próprias percebem a docência emergem verbalizações como:

“E eu acho assim, a meu ver eu acho que a escola é a base da sociedade. E a criança quando ela entra desde os dois aninhos no infantil I ali, você é responsável por aquela criança, tudo o que ela receber vai ser você que está dando. Eu acho que além do meio cultural que ela tá a capacidade que ela vai ter que desenvolver é você que vai dar pra ela. Acho que é bem isso. O professor que entra numa escola sem nenhum compromisso, sem ter aquela coisa: é uma criança que depende de mim [...] Eu dou muita importância para o que eu faço [...] (P 7)

É interessante observar, nesse caso, que a valorização da profissão está ancorada na afirmação da dimensão educacional da Educação Infantil e no compromisso moral com a formação da criança. Essas observações remetem a Formosinho (2005) que afirma que o conceito de profissionalidade na Educação Infantil diz respeito aos conhecimentos e competências do professor e também à dimensão moral da profissão.

4. Cotidiano, vida e profissão

Como descrito nos procedimentos metodológicos, a discussão iniciou-se com a construção de uma história coletiva com o título: “Um dia na vida do professor”. Quando a pesquisadora propôs que iniciassem a história, uma das participantes começou

descrevendo sua própria rotina de trabalho enfatizando um cotidiano marcado por uma intensa atividade antes, durante e depois do período de aula. Essa abordagem inicial estimulou as demais participantes a relatarem o próprio dia e a verbalizarem sobre como percebem o trabalho do professor. Nesses relatos destaca-se uma posição comum a todas:

“Eu acho que o dia do professor não é só o período que a gente está dentro da sala de aula, né, a gente carrega isso para além da escola, né, além da sala de aula. [...] e além disso a gente trás pra casa e fica pensando como eu faço pra estar resolvendo isso, pra solucionar o problema, né, e muitas vezes a gente não acha solução não, é difícil [...]” (P1)

A relação entre vida e profissão está explicitada nos depoimentos. Observa-se a intensa mobilização social, cognitiva e afetiva exigida pela docência; ser professor é uma condição existencial, a atividade profissional é uma tarefa de tempo integral, que vai além do tempo cumprido na escola. A reflexão sobre a ação e o planejamento da ação docente perpassam as demais atividades cotidianas, ocupando boa parte do tempo das professoras, o que nos leva a concordar com Tardif (2002, p. 168), quando diz que a atividade docente é “[...] uma espécie de roda viva cotidiana e anual”. As verbalizações evidenciam a questão do tempo como um aspecto essencial na carga de trabalho dos professores. Note-se o que uma professora diz a respeito:

“No meu caso, como professora, a minha vida é muito agitada, em todos os momentos, assim, e todo momento é voltado para a sala de aula, por exemplo, na faculdade à noite, o que a gente discute na faculdade, eu penso na minha sala de aula o tempo todo, que são dois períodos, enfim, o dia inteiro. [...] Eu acho assim, o professor é 24 horas, porque no final de semana você sai e vê uma coisa e pensa: nossa, eu poderia levar para minha sala - [...] então é o tempo todo professor!”. (P4)

Na discussão sobre o cotidiano docente as verbalizações apresentam indícios de que essa “invasão” da vida pessoal pela atividade profissional incomoda as professoras. Durante essa discussão as falas foram sucessivas e emergiram, também, os conflitos, as dificuldades da prática e o questionamento sobre os limites da atuação profissional.

“[...] o professor tem muito desafio, e outra, a realidade do professor é outra, ele não é só professor ali, entendeu, no meu caso eu exerço várias funções: eu sou um pouco mãe, sou um pouco babá, sou um pouco psicóloga. Então, assim, acho que hoje em dia depositou muito, muito no professor, principalmente o professor de educação infantil, que é o meu caso, então, o meu dia é muito agitado eu já acordo pensando no que eu vou enfrentar, enfrentar num bom sentido”. (P4)

“[...] a situação atual faz com que a gente fique sobrecarregada, então, os problemas estão vindo todos para a escola, para o professor praticamente resolver isso”. (P 1)

As falas retratam que os limites da função docente não estão bem definidos para as professoras e também para os demais atores da comunidade educativa (pais, funcionários etc.). A análise do trabalho diário dos professores é complexa, porque além de existir uma grande variedade entre os sistemas de ensino no que diz respeito às condições de trabalho, número de horas trabalhadas, tamanho das turmas, etc., trata-se de uma “[...] atividade baseada em relações humanas que exigem um envolvimento pessoal do trabalhador, principalmente no plano afetivo” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 112). Isso significa que nem todos os aspectos do trabalho docente são quantificáveis, é uma atividade de “[...] limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias [...]” (loc.cit.).

No caso das participantes da presente pesquisa, percebe-se que a carga horária diária cumprida na escola é apenas uma pequena parte da atividade profissional. Entendemos que caberia, na análise das atividades relatadas pelas professoras, a idéia de “carga mental de trabalho” proposta por Tardif e Lessard (2005, p. 114) referindo-se àquelas “tarefas invisíveis” que demandam a afetividade e o pensamento dos professores. No caso dessas professoras, o trabalho com crianças pequenas requer exigências específicas que afetam a carga de trabalho.

Considerações finais

No processo de tornar-se professora emergem questões importantes que constituem a especificidade do *ser professor*, e nesse caso, do *ser professora* de Educação Infantil. As considerações apresentadas a seguir destacam alguns desses aspectos, que consideramos especialmente relevantes.

A constituição da profissionalidade docente está fortemente apoiada na experiência. Não se pode entender essa experiência, no entanto, como um processo individual e espontâneo de aprendizagem do trabalho, que leva à construção de um repertório de estratégias e soluções utilizadas nas atividades cotidianas (TARDIF, 2005). Referenciando-se em Dubet, o autor destaca a noção de *experiência social* para analisar esse processo por meio do qual a experiência individual é modulada pelo conhecimento social: “[...] se a experiência de cada docente que encontramos é bem

própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições“ (ibidem, p. 52-53).

Os dados mostram que o aprendizado da docência, desde os primeiros anos, implica num processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, que impulsiona a busca por fontes de conhecimento e requer a existência de apoios articulados à experiência e espaços onde as práticas possam ser discutidas e partilhadas. É, portanto, uma experiência construída socialmente, em diferentes contextos de socialização.

Dentre esses espaços destacam-se o contexto familiar e o grupo social mais próximo, o contexto de trabalho na instituição escolar e o contexto de formação profissional no curso de Pedagogia. Esses espaços são permeáveis, fontes dos diversos conhecimentos, práticas, valores, crenças, motivos, que vão se configurando na construção da docência.

Evidencia-se uma articulação dos referenciais teóricos discutidos no curso de Pedagogia e o exercício profissional no espaço escolar, tornando possível um duplo movimento: o crivo da prática permite uma apropriação mais reflexiva dos conteúdos trabalhados na universidade, ao mesmo tempo que os conhecimentos teóricos favorecem uma consciência crítica sobre a própria prática.

Parece-nos que o aspecto mais importante nesse processo é a possibilidade de discussão e partilha de conhecimentos, favorecida no curso universitário, mas nem sempre nas escolas. É interessante notar que, embora os dados apontem o papel importante das colegas de trabalho mais experientes, especialmente para aquelas que estão iniciando a carreira, na maior parte dos casos essas trocas ocorrem de maneira informal, por iniciativa das professoras. Quando a troca de experiências ocorre no espaço institucional, permeada pela discussão teórica e alimentada pela riqueza das experiências cotidianas como fonte de estudo e reflexão, a escola se torna um contexto privilegiado de trabalho e formação, essencial na constituição da profissionalidade docente.

Os dados também evidenciam a importância dos elementos relacionais e afetivos envolvidos na constituição da profissionalidade. Na aprendizagem da docência “[...] os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais” (GATTI, 2003, p.192). Essa afirmação torna-se especialmente válida na Educação Infantil. A análise mostra sentimentos ambivalentes e contraditórios em

relação à docência. As professoras são particularmente afetadas pela maior ou menor valorização atribuída ao seu trabalho pelo grupo familiar e pela frágil legitimidade social de uma atividade ainda não reconhecida como profissão. As fontes de apoio e gratificação estão nas relações afetivas com os alunos e no compromisso moral com a formação da criança.

A dimensão relacional da docência manifesta-se também fortemente no contexto escolar, nesse caso permeada pelas relações de poder. A forma como a docência é vivida e significada no espaço escolar relaciona-se às possibilidades de participação nas decisões da escola, à valorização do trabalho e autonomia no exercício profissional.

Os dados analisados permitem entender a constituição da profissionalidade do professor como um processo dinâmico e contínuo, que envolve as dimensões cognitivas, sociais e afetivas, desenvolvido ao longo da vida e da carreira, nos diversos contextos sociais, institucionais e culturais que permeiam o exercício do magistério.

Referências Bibliográficas

ALTET, M. Qual (ais) profissionalidade (s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto, 1997.

FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre o saber e o mundo. In: MACHADO, M. L. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005 (Série Pesquisa em Educação; 10)

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p. 191-204, julho, 2003.

_____. O papel da experiência na constituição da profissionalidade do professor. Mimeo, s/d.

GAUTHIER, C.. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, nº 89, p. 1159-1180, set-dez, 2004.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROCHA, L. P.; FIORENTINI, D. O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência. **28ª Anped GT: Educação Matemática**. Caxambu, 2005.

SACRISTÁN, J. G.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 25, n. 89, set-dez, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD E GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: Rés editora, 2001.

_____.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.