

PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E AVANÇOS

Rosemary Pereira Costa e Barbosa

Danuza Roberta Pereira Lima (orientadora)

RESUMO

A profissionalidade se institui como o conjunto de atributos que permite diferenciar uma profissão de outros tipos de atividade, sendo que estes atributos são constituídos socialmente. Este artigo objetivou trazer considerações sobre a profissionalidade dos docentes que atuam na Educação Infantil buscando entender os desafios para sua construção e os avanços já consolidados neste processo. Utilizou-se, como metodologia, a Revisão Sistemática de Literatura, foram pesquisadas no Portal Capes, teses e dissertações do período de 2017 a 2019 com os descritores: profissionalidade, Educação Infantil e desafios. Selecionou-se uma tese e três dissertações. A análise do material foi feita baseada nos descritores de profissionalidade propostos por Roldão (2005). Percebeu-se como desafios: a necessidade de repensar a feminização da Educação Infantil; a dificuldade de inserção do docente masculino nesta etapa de ensino; ressignificar o cuidado, como ação fundante da docência na Educação Infantil; discutir as condições de trabalho tanto no que tange aos aspectos estruturais quanto ao relacionamento com a direção; refletir sobre a partilha do cuidar e educar com as famílias; caracterizar o envolvimento intencional como uma ação própria ao trabalho docente e transformar a formação docente (inicial e continuada) fomentando o papel da coletividade. Foram ainda demarcados alguns avanços nesta construção, embora de forma incipiente. Conclui-se acerca da importância em aprofundar os estudos sobre a profissionalidade docente na Educação Infantil, visto que a mesma é um paradigma que intervém sobre a formação desenvolvida durante toda a vida profissional e pessoal do docente e pode intervir na construção de políticas públicas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desafios. Elementos da profissionalidade docente.

Introdução

A Educação Infantil (EI) no Brasil foi assegurada pela Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 1996 fundamentou-se como primeira etapa da Educação Básica, assim, pode-se considerar que o sistema educacional brasileiro já contou com 25 anos para se equipar e dar respostas a esta realidade criada pela legislação. E nesta perspectiva, é preciso romper com os lugares sociais cunhados para a profissão de docente na EI e refletir sobre a profissionalidade das professoras que atuam nesta etapa da Educação Básica.

Assim, este artigo objetiva trazer considerações sobre a profissionalidade dos docentes que atuam na Educação Infantil buscando entender os desafios para sua construção e os avanços já consolidados neste processo. Entende-se profissionalidade, neste trabalho, a partir do conceito descrito por Roldão (2005), que a institui como o conjunto de atributos que permite diferenciar uma profissão de outros tipos de atividade, sendo que estes atributos são constituídos socialmente. Utilizaremos ainda na análise dos resultados desta pesquisa os descritores apontados pela autora para a construção da profissionalidade docente, que serão apresentados posteriormente.

Pensando neste conceito, algumas questões emergem em relação à prática docente na Educação Infantil, pois, esta historicamente esteve muito mais ligada a uma cultura assistencialista e doméstica do que propriamente a questões pedagógicas. Então, é importante indagar como se constitui a profissionalidade dos docentes que atuam na Educação Infantil. Quais os desafios enfrentados pelos profissionais no processo de constituição da sua profissionalidade docente na Educação Infantil? Quais os avanços podemos demarcar neste processo? Cabe ressaltar que entendemos o termo desafio, neste contexto, como a capacidade de superação, de ir além de um obstáculo na busca por construir algo novo.

A motivação para a escolha desta temática se justifica por questões pessoais, uma vez que, a docência sempre fez parte de minha história familiar ecoando o mito da docência na Educação Infantil como uma profissão apropriada às mulheres. E também por questões acadêmicas, visto que se faz importante para nós pedagogos historicizarmos a docência nessa etapa da Educação Básica para melhor entender as rupturas e desafios propostos para esta neste momento. E também demarcar os avanços que já se conseguiu construir até o momento.

Docência na Educação Infantil: ontem e hoje

É importante retomar a origem da docência na Educação Infantil porque apesar das legislações atuais sobre a educação e a criança instituírem um novo olhar sobre a infância e sobre esta etapa de ensino, a educação é interativa e o discurso social sobre o lugar do (a) professor (a) que cuida e educa das crianças neste período de vida, continua sendo produzido. E estes discursos ainda reproduzem a visão estereotipada do docente que atua neste campo.

Arce (2001) nos aponta a inexistência da história da formação docente para a Educação Infantil no Brasil e também se depara com a feminização da profissão em nosso país. Ela se volta então, com o objetivo de encontrar respostas para estes achados, ao estudo da história da mulher e da criança na sociedade ocidental a partir do século XV.

A autora descreve, então, a existência de um mito relacionado à figura da mulher e a imagem dos (as) profissionais que atuam na Educação Infantil:

Trabalhando com essa acepção de mito, constatei, [...] que a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância (ARCE, 2001, p. 170)

Arce (2001) fundamenta esta afirmação pautando-se na obra de três autores clássicos na área da educação, a saber, Rousseau, Froebel e Montessori. Ela pontua que Rosseau concebe a mulher como a educadora nata, a primeira para a criança. Froebel denomina a professora na primeira infância como a jardineira e assevera que esta seria como uma substituta para a mãe e deveria ter qualidades educativas de uma mãe para atender às demandas das crianças. E Montessori agrega a estas ideias a cientificidade da Psicologia do Desenvolvimento, mas não profissionaliza o (a) professor (a) da primeira infância, ao contrário, faz desta a mestra (como a denomina) que manipularia o ambiente para fazê-lo propício à aprendizagem infantil. Mas, ao criar este ambiente adequado, deveria praticamente desaparecer permitindo à criança explorá-lo.

É perceptível que estes autores criam uma ambiguidade entre o mundo doméstico e o mundo científico (Psicologia do Desenvolvimento) que em nada auxilia na profissionalidade docente na Educação Infantil, que ainda hoje é denominada de “tia” ou “professorinha” em algumas instituições.

Arce (2001), Batista (2013) e Batista e Rocha (2018) demonstram que esta lógica também é encontrada nos primeiros documentos oficiais sobre Educação Infantil no Brasil. Rocha (2012), citada por Batista (2013) e Batista e Rocha (2018) comenta a partir de pesquisas em artigos da Revista *Amã de família*, onde se encontra publicado o primeiro artigo sobre a creche no Brasil, que trazem publicações com temáticas semelhantes e convocam as mulheres abastadas junto aos médicos para propiciar os cuidados às crianças pobres, de forma caritativa, filantrópica e com um cunho bastante higienista.

Arce (2001) também aponta que nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura – MEC até a década de 1980 trazem como cerne o mito da mãe/mulher como a educadora nata, sendo meros receituários de como lidar com as crianças de 0 a 6 anos, sem expor a teoria que os embasa. Outro ponto a ser demarcado é a busca por mão de obra voluntária para o cuidado com a criança, onde a boa vontade valia como qualificação (um exemplo é o Programa de Assistência ao Pré-escolar – Proape de 1977, onde as mães eram voluntárias e o espaço era sempre cedido pela comunidade).

Arce (2001) cita os manuais do MEC da década de 1970 que apontam o perfil para o educador da Pré-escola (como passa a ser denominado).

O educador da pré-escola necessita ser uma mulher/mãe, possuidora de conhecimentos de psicologia do desenvolvimento, nutrição e saúde e que exerça a função de orientadora, facilitadora e/ou auxiliar, não necessitando ser especializada na área, pois o trabalho voluntário é bem-vindo (ARCE, 2001, p. 180).

Pode-se observar pela citação de Arce (2001) que os primórdios da Educação Infantil, no Brasil, realçam além das questões de gênero impostas pelo patriarcado e pela cultura europeia, a feminização da Educação Infantil ao se observar, segundo Batista e Rocha (2018), que muitos Jardins de Infância no Brasil tinham religiosas (freiras e senhoras evangélicas) como professoras. Às mulheres alijadas de exercer cargos na hierarquia das religiões, era destinado o cuidado às crianças e doentes.

Assim, pelas nuances da cultura com o mito da mãe como educadora nata, cunhado nas filigranas do poder patriarcal e do poder financeiro (não utilizar recursos com a educação infantil) a educação das crianças foi sendo destinada às mulheres, que não necessitavam profissionalizar-se para exercer a função, segundo esta visão.

Foi somente nas últimas décadas do Séc. XX que a formação das professoras da Educação Infantil (0 a 5 anos) começou, efetivamente, a ser debatida no Brasil.

Esta mudança ocorreu porque a Educação Infantil foi introduzida na legislação brasileira, uma vez que, o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas se tornou um direito público subjetivo assegurado pela Constituição Federal de 1988. Atendendo a Constituição de 1988, as creches e pré-escolas foram incorporadas ao sistema educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de

20 de dezembro de 1996) que define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Com a inserção da Educação Infantil na legislação torna-se necessário pensar a formação docente para esse nível de ensino, no sentido de romper com o cunho assistencialista e doméstico que perfazia a realidade dos cuidados e práticas educativas desenvolvidas nas creches e pré-escolas no Brasil. Porém, como afirmam Peroza e Martins (2016) contrariando todos os debates e anseios dos profissionais de educação e organizações civis, a Lei nº 9.394/96 ainda prevê, em seu artigo 62, a possibilidade de profissionais de Ensino Médio atuarem neste nível de educação, como se observa no texto da lei:

A legislação (art. 87 da Lei nº 9.493/96) previa, no entanto, que a partir de 2007 todos os professores deveriam ter formação de nível superior, ficando os cursos normais de nível médio restritos às regiões que tem déficit de profissionais qualificados. A tentativa era fazer com que os professores que já estavam inseridos na sala de aula buscassem formação superior. Ainda pela legislação, os profissionais que já estavam no mercado de trabalho antes de 2007 poderiam continuar em atividade, a obrigatoriedade de ensino superior inclui somente o professor que ingressou no mercado de trabalho após 2007 (MENEZES E SANTOS, 2001).

É importante frisar que a importância do curso superior se reforça no Plano Nacional da Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que estabeleceu em sua meta 15 que todos os professores e professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Observa-se pela pesquisa desenvolvida por Souza e Gouveia (2011) que o perfil dos docentes em relação à escolaridade tem mudado. O percentual de professores com formação somente em nível médio se reduziu no período de 1997 a 2007 e o percentual de professores com nível superior teve um aumento. Esta tendência também é demonstrada nos relatórios do Dieese de 2014, segundo as autoras. Porém, a meta 15, proposta pelo PNE ainda não foi cumprida integralmente.

Além da pressão da legislação, pode ainda ter influenciado na melhora no nível de escolaridade dos professores, os planos de carreira docente que incorporam a formação do docente para progressão e melhor remuneração na carreira e ainda, não menos importante, a pressão social pela qualidade do ensino (SOUZA E GOUVEIA, 2011).

Em se tratando da formação de professores da Educação Infantil, também cabe comentar a discussão acirrada sobre quais os cursos que deveriam ser a base de formação destes professores. Paiva (2006) aponta a coexistência de três possibilidades, segundo a Lei nº 9.394/96 a tradicional Escola Normal, o Curso Normal Superior e a Pedagogia. O primeiro e o segundo se encontram praticamente extintos, mas o curso de Pedagogia continua sendo o mais procurado por quem deseja ser professor da Educação Infantil. Vale destacar que hoje já existe a licenciatura em Educação Infantil na Universidade Federal de Viçosa, que se configura como uma nova possibilidade de formação na área.

É importante ressaltar que os cursos de Pedagogia devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Este documento pressupõe que a formação docente possibilite aos profissionais o trabalho com os alunos para que os mesmos adquiram as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC-Educação Básica e ainda, estabelece a formação dos professores em três dimensões que se complementam: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional (BRASIL, 2019).

Mas ainda há de se pensar que a formação docente vai além das exigências da legislação vigente, pois, é imprescindível reconhecer que a formação docente é estratégica, pois, coloca em questão o projeto de sociedade que se almeja para o país, uma vez que, o contato com o professor constrói gerações. Paiva (2006) salienta que neste sentido, é preciso tomar a educação como ciência e a formação do professor como mediadora desta ciência, para ele somente dentro desta concepção o professor receberá a valorização necessária. Ele relembra que a educação hoje é um locus, onde diversas profissões querem adentrar, mas sem passar pela formação pedagógica necessária e assim a formação do docente se vê banalizada.

É importante então, vislumbrar os desafios para a formação do professor da Educação Infantil, se Paiva (2006) nos traz a importância do campo científico, é fundamental segundo Guimarães (2019) avaliar os saberes experienciais, mas sem se restringir a estes. Para a autora, é importante discutir essa construção da formação e profissionalização do docente da Educação Infantil de forma coletiva, pois, só quando os saberes da experiência são debatidos coletivamente, eles ganham objetividade e podem ser avaliados de forma reflexiva e crítica.

Logo, a formação dos professores da Educação Infantil deve fugir dos modelos prescritivos e informativos recheados de metodologias rígidas. A formação do professor

deve levá-lo a ter noção de sua responsabilidade social com as gerações futuras, então deve necessariamente focar sua formação cultural.

Guimarães (2019) pontua:

No que se refere à educação infantil, essa reflexão é importante, tendo em vista a urgência de enfrentar formas de trabalho pedagógico historicamente construídas; ou seja, os modelos domésticos, de cuidados automatizados e serializados, por um lado, e os modelos instrucionais, preparatórios, de outro lado. Como afirma Micarello (2005), em pesquisa no campo da formação de professores de educação infantil, é fundamental repensar as relações entre teoria e prática na formação, constituindo na formação inicial momentos em que as práticas sejam focalizadas, provocando reformulação delas e reconstrução das teorias, considerando condições concretas de trabalho crítico e reflexivo, além do foco na infância como construção social. Trata-se de criar um agir formativo ético, implicado com o coletivo, compromissado com as crianças, promotor da autoria e autonomia dos professores, ao mesmo tempo que com o conhecimento já produzido (GUIMARÃES, 2019, p. 22)

Pode-se refletir a partir da problemática que tange à formação do professor de Educação Infantil que o que se coloca neste debate mais do que cursos de graduação ou especialização é a construção da profissionalidade destes docentes.

Profissionalidade docente e Educação Infantil

Por que é importante debatermos a profissionalidade docente na Educação Infantil? Pode-se começar a responder esta questão citando a pesquisa realizada por Alves e Côco (2018) onde as pesquisadoras indagam aos familiares de crianças que irão ingressar na Educação Infantil sobre os sentidos para a docência neste momento e como este sentido impacta sobre o trabalho e formação destes docentes. As autoras observam que os familiares apontam a grande preocupação com o cuidado e atenção que o docente deve ter com a criança. Atribuindo a estes, características como ser paciente, amoroso, bondoso e também prezar o contato físico com a criança. Percebe-se que no imaginário deste grupo pesquisado, o docente da Educação infantil ainda se apresenta como maternal e vem fazer uma suplência da família para a criança.

As autoras apontam o quanto esta etapa é nova para a população e afirmam que a desconstrução deste imaginário social está ligada à qualificação do trabalho na Educação Infantil e que este só se dará com o fortalecimento da docência. Esta reconstrução da Educação Infantil e de seu corpo docente é desafiadora e toca diretamente aos conceitos de profissionalização e profissionalidade docente.

É preciso fazer uma distinção destes termos. Pode-se entender por profissionalização ou movimento de profissionalização (como vem sendo denominado por alguns autores (Morgado, 2011; Roldão, 2005) “como um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente” (MORGADO, 2011, p. 796). A autora aponta ainda que a profissionalização é um processo onde um sujeito se transforma em profissional, adquirindo competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional. Para ele a profissionalização promove o desenvolvimento da profissionalidade.

Não existe consenso sobre o conceito de profissionalidade docente, mas podemos apontar alguns elementos deste conceito como abarcando as características elencadas no conceito de profissionalização e agregando a este a dimensão social e pessoal do docente, bem como, sua responsabilidade individual e comunitária e seu compromisso ético e político (GORZONI E DAVIS, 2017).

Para ampliar o entendimento sobre profissionalidade docente discutiremos este conceito, demarcando divergências e pontos comuns entre diversos autores (quadro 1), utilizando a revisão de literatura desenvolvida por Gorzoni e Davis (2017).

Quadro 1 – Conceitos de profissionalidade docente (literatura nacional e internacional)

Autor	Definição	Características do conceito
Contreras (2012)	A profissionalidade docente relaciona-se ao desempenho, valores, intenções que conduzem o processo de ensinar, bem como, os objetivos propostos que pretende alcançar no desempenho da profissão. Ou seja, a forma como o professor concebe seu trabalho concreto.	<ul style="list-style-type: none"> - Obrigação moral (ética; reconhecimento do valor do aluno); - Compromisso com a comunidade (adequar currículo ao contexto; mediar conflitos; lidar com questões sociopolíticas que interferem no fazer como professor); - Competência profissional (habilidades, técnicas, reflexão e análise da prática profissional).
Gimeno Sacristán (1995)	A profissionalidade docente faz-se na relação dialética entre o conhecimento, as habilidades etc e a prática. Está articulada a um conhecimento e desempenho específico.	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperar a ideia do professor “artesão”; - Ênfase no saber / saber-fazer do professor (traduzida na ação do professor na sala de aula).
Roldão (2008)	A profissionalização docente se dá na formação inicial do docente, enquanto a profissionalidade é a	Descritores de profissionalidade:

	construção progressiva que o professor faz durante sua vida ativa como professor.	<ul style="list-style-type: none"> - A especificidade da função (natureza específica, utilidade e reconhecimento social); - O saber específico (saber profissional); - O poder de decisão (controle e autonomia com a consequente responsabilidade social e pública); - O pertencimento a um corpo coletivo (pertença e reconhecimento pelo coletivo profissional).
Morgado (2011)	A profissionalidade docente é uma construção profissional progressiva e contínua das competências e identidade profissional.	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia curricular; - Competência profissional; - Identidade profissional.
Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004)	A profissionalidade docente refere-se ao processo de adquirir conhecimentos necessários (pedagógicos, disciplinares) ao desempenho de suas atividades profissionais.	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia: professor como produtor da profissão. - O desenvolvimento profissional constitui-se na relação dialética entre o desenvolvimento individual e o do grupo profissional;
Ambrosetti e Almeida (2009)	O conceito de profissionalidade destaca práticas educativas dos professores, a dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente, bem como o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência.	- A profissionalidade relaciona-se aos contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor: escolaridade básica; formação; organização escolar na qual o professor está inserido.
André e Placco (2007)	A profissionalidade docente está relacionada aos conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores do docente, bem como a construção de identidade profissional que sofre influência do contexto de trabalho do professor.	<p>Dimensões da profissionalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subjetiva (biografia, valores); - Institucional (processos formativos e práticas escolares); - Pedagógica (ensino, relação do professor com os alunos e o conhecimento); - Sociocultural (contexto sócio-político e cultural)
Libâneo (2015)	A profissionalidade docente refere-se ao conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades necessários para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, orienta a especificidade do trabalho docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Associa a profissionalidade e a identidade; - Limita a profissionalidade à formação inicial.

Fonte: A autora (adaptado GORZONI E DAVIS, 2017).

Segundo Gorzoni e Davis (2017) os autores diferem quanto ao período em que se inicia a profissionalidade e como ela se processa durante a vida profissional. Alguns como

Libâneo (2015) a delimita à formação inicial, já Morgado (2011) concorda com Libâneo quanto ao início, mas a estende por toda a carreira, para Roldão ela se estende por toda a vida ativa do professor.

Gorzoni e Davis (2017) comentam pontos comuns entre os conceitos dos autores: Libâneo (2015), Morgado (2011), André e Placco (2007), Ambrosetti e Almeida (2009) apontam uma relação entre identidade docente e profissionalidade, apontando ainda o contexto de trabalho como importante para cunhar a profissionalidade. Gimeno Sacristán (1995) e Roldão (2008) apresentam aspectos comuns em suas definições de profissionalidade docente quando a consideram a construção social da profissão em correlação com as habilidades técnicas da profissão docente. Roldão (2008) e Contreras (2012) elencam indicadores para a profissionalidade docente que interagem.

Então, a partir da análise destes autores, Gorzoni e Davis (2017) asseveram:

Partindo desses autores, podemos afirmar que a profissionalidade está associada a um tipo de desempenho e conhecimentos específicos em constante reconstrução, de acordo com o cenário histórico e social predominante, pressupondo ainda o pertencimento a um corpo coletivo (GORZONI E DAVIS, 2017, p. 1408).

Observa-se a partir deste conceito elaborado pelas autoras, que é um denominador comum dos conceitos trabalhados até aqui, a importância do contexto histórico e social para a construção da profissionalidade docente, fato que nos reporta ao imaginário social sobre a docência na Educação Infantil como já citado no início deste tópico, acerca da pesquisa de Alves e Côco (2018).

Retomamos aqui os descritores/ caracterizadores de profissionalidade, propostos por Roldão (2005) por entender que os mesmos nos permitem visualizar os elementos básicos para compreender o conceito de profissionalidade utilizado neste artigo e reconhecer sua importância como categorias de análise para a discussão acerca dos desafios e avanços já consolidados pelos docentes da Educação Infantil na construção de sua profissionalidade. Roldão (2005) aponta os seguintes descritores:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade;
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma- se evidenciando pelo controle de sua atividade e autonomia do seu exercício;

- **pertença a um corpo coletivo** que partilha, regula e defende que o exercício da função e o acesso a ela, bem como, a definição de um saber necessário que resulta em um reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p.109).

Roldão (2005) discute os descritores associando-os: poder de decisão sobre a ação com a construção da pertença a um corpo coletivo e a especificidade da função ao saber específico, como demonstrado a seguir.

A autora salienta que os docentes têm pouca autonomia sobre o currículo (o que efetivamente tem de ensinar) e sobre a organização do trabalho, pois, é o Estado que detém este poder. Essa limitada autonomia dificulta a construção da profissionalidade, visto que a orientação da atividade foge às mãos dos profissionais.

Ela aponta que o poder do professor está limitado às cercanias de sua sala de aula, fazendo uma analogia com a pseudo - liberdade das mulheres no patriarcado onde podem dominar a casa, mas não podem agir socialmente. Neste sentido, o poder do professor se individualiza em sua sala de aula e não é legitimado ou regulado pelos pares. Esta ação é para a autora a anti-profissionalidade, pois, além de limitar o poder do professor sobre sua ação, impede a construção do coletivo de pares. É o coletivo que regula internamente a atuação, a ética, os saberes necessários e o acesso a profissão, mas também é ele que deve posicionar-se frente às demandas e cobranças da sociedade.

Roldão (2005) ao discutir a função específica do docente a articula ao saber específico para a função. Ela considera, o saber específico, o elo mais fraco da construção da profissionalidade docente. Ela indaga:

Que é o saber profissional do professor? Que relação tem com a função de ensinar, definidora da atividade? Como é visto o ato de ensinar pelos próprios que o desempenham? Que tipo de saber requer? E como se constitui, ou não, esse saber no fundamento legitimador da ação docente?... (ROLDÃO, 2005, p. 114)

Pode-se ponderar que Roldão demonstra que a função específica de ensinar, que é atribuída ao docente, e que se sustenta no saber deste é muito mais complexa do que se apresenta no imaginário popular. Segundo ela, o senso comum avalia que para ser professor é necessário somente saber o conteúdo da disciplina e ter controle sobre os alunos. A autora aponta o equívoco que esta noção revela e assevera que para ser professor é necessário ter um amplo saber, que demonstra toda a complexidade do trabalho docente.

Para ela, o saber do docente não deve se ater somente ao conhecimento e sua natureza (capacidade de questionar e transformar) é preciso ainda que se desenvolva a capacidade de analisar, distanciando-se do objeto e fazer autocrítica. O docente deve transformar seu conhecimento tácito em um saber que pode ser compartilhado com seus pares e discutido por e com estes. Só assim os docentes irão fortalecer o coletivo do qual participam, podendo se reconhecer como produtor de saber e empoderar-se para decidir sobre suas ações.

Roldão (2005) aponta que o docente

[...] é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (ROLDÃO, 2005, p. 117).

Ressalta-se que a profissionalidade do docente é reforçada quando se observa que este saber em jogo no ensino não é meramente conteudista e que outro profissional mesmo o detendo e o aplicando de forma meramente conteudista não irá obter êxito, pois, na atuação do docente existe uma intencionalidade que faz com que a especialidade de sua função não se dê somente pelo conteúdo que expõe, mas pelo “saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do ato de ensino” (Roldão, 2005, p.117).

Silva (2018) operacionaliza os descritores propostos por Roldão (2005) para a docência na Educação Infantil lembrando que estes profissionais apresentam semelhanças e diferenças com os demais profissionais docentes. Ela aponta que o primeiro descritor “Reconhecimento social da especificidade da função” demanda profissionais com a capacidade de cuidar e educar as crianças, bem como atender aos objetivos propostos para a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

O segundo descritor “saber específico” para a autora é o que permeia o planejamento, execução e avaliação das atividades do docente desta etapa de ensino e deve ser sustentado pelo conhecimento das características das crianças. Para ela o saber específico, rompe com o que tradicionalmente se demandava do docente de crianças pequenas.

O “poder de decisão e responsabilização social e política” implica em tomar decisões sobre suas ações e se responsabilizar pela educação das crianças observando o

contexto social e político, é resguardar o direito das crianças à Educação Infantil. Ela aponta este descritor como a prestação de contas do docente do trabalho realizado junto às famílias das crianças e a sociedade.

O quarto descritor “pertença a um corpo coletivo” para ela é revelado diante da análise, reflexão e tomada de decisão a partir do compartilhamento de saberes específicos da profissão.

A autora ainda argumenta que a constituição da profissionalidade pelo docente da Educação Infantil configura-se como um novo paradigma que deve ter consequências tanto para a formação dos professores quanto para as políticas públicas que regulamentam esta etapa de ensino, pois a mesma se desenvolve durante toda a vida profissional e pessoal do docente.

Metodologia

Para operacionalizar o objetivo proposto no artigo de entender os desafios enfrentados pelos docentes da Educação Infantil na construção de sua profissionalidade e apontar os avanços já consolidados nesta construção, optou-se por fazer uma Revisão Sistemática de Literatura. Segundo Galvão e Ricarte (2019) a revisão de literatura é um tipo de pesquisa que segue formato específico e busca dar logicidade a um corpo teórico de documentos respondendo a questões específicas. Sua lógica busca resguardar a reprodutividade da mesma por outros pesquisadores, assim, ela deve apresentar: a delimitação da questão a ser tratada na revisão; a seleção das bases de dados bibliográficos para consulta e coleta de material; a elaboração de estratégias para busca; a seleção de textos e sistematização de informações encontradas; e como serão apresentados alguns aspectos sobre a composição da equipe para elaboração da revisão.

A questão de pesquisa a ser tratada na revisão foi formulada tendo em vista a problematização acerca da questão da profissionalidade docente e a docência na Educação Infantil: Quais os desafios enfrentados pelos profissionais no processo de constituição da sua profissionalidade docente na Educação Infantil e quais os avanços podemos demarcar neste processo?

Tendo delimitada a questão a ser investigada optou-se por abordar nesta revisão somente dissertações e teses, avaliando que o nível de discussão apresentado nestes trabalhos é mais aprofundado e por serem trabalhos vinculados a programas de Pós-graduação *stricto sensu* já foram debatidos por um grupo de pesquisadores com expertise

no assunto. Para buscar estes trabalhos fez-se uma procura no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores “profissionalidade” e “desafios”. Os dados foram refinados utilizando os filtros: período de 2017 a 2019; área de conhecimento: Ciências Humanas; área de conhecimento: Educação e área de concentração: Educação.

Os resultados obtidos relativos a estes descritores foram selecionados buscando-se o descritor “Educação Infantil” no título dos trabalhos. Após esta seleção foram excluídos os artigos que trabalhavam as temáticas específicas da Educação Infantil (educação física; artes, ludicidade...) e passou-se à análise das palavras-chave dos trabalhos, sendo selecionados trabalhos com as palavras-chave: profissionalidade e Educação Infantil. Assim, selecionou-se 1 tese e 3 dissertações como apontam os quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Seleção de Teses pelos descritores “profissionalidade” and “desafios”

Ano	Número de teses	Descritores no título	Seleção por palavras – chave: profissionalidade; Educação Infantil
2017	707	- Educação Infantil: 25 - Profissionalidade: 0 - Desafios: 21	0
2018	670	- Educação Infantil: 21 - Profissionalidade: 1 - Desafios: 13	1
2019	508	- Educação Infantil: 20 - Profissionalidade: 3 - Desafios: 11	0

Fonte: A autora, 2021.

Quadro 3 - Seleção de Dissertações pelos descritores “profissionalidade” and “desafios”

Ano	Número de Dissertações	Descritores no título	Teses escolhidas por palavras chave
2017	1649	- Educação Infantil: 95 - Profissionalidade: 8 - Desafios: 41	3
2018	1583	- Educação Infantil: 109 - Profissionalidade: 2 - Desafios: 29	0
2019	1106	- Educação Infantil: 79 - Profissionalidade: 37 - Desafios: 2	0

Fonte: A autora, 2021.

A interpretação e análise dos resultados apresentados na tese e nas dissertações selecionadas foram sustentadas nos descritores de profissionalidade propostos por Roldão (2005), a saber, a especificidade da função; o saber específico; poder de decisão (controle e autonomia com a consequente responsabilidade social e pública) e o pertencimento a um corpo coletivo. Buscou-se demarcar os desafios encontrados na construção da profissionalidade pelos docentes da Educação Infantil, bem como os avanços que estes já efetivaram.

Resultados e Discussões

Avaliando o recorte proposto para esta revisão sistemática de literatura pode-se constatar que a pesquisa acerca da profissionalidade docente na Educação Infantil nos Programas de Mestrado e Doutorado, no país, nos últimos anos não são em grande número. Buscando os trabalhos que mais se aproximavam do objeto de análise deste artigo selecionamos dissertações e teses conforme mostra o quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Tese e Dissertações selecionados

Modalidade	Título	Autor	Instituição/ Programa	Ano
Dissertação	A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil	Leticia Marinho Eglem de Oliveira	Universidade de Brasília – UnB / Programa de Pós-graduação em Educação	2017
Dissertação	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na alfabetização	Fernando Santos Sousa	Universidade de Brasília – UnB / Programa de Pós-graduação em Educação	2017
Dissertação	Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil	Natalia Maria Pavezzi Dorta	Universidade Estadual Paulista - UNESP/ Programa de Pós-graduação em Educação	2017
Tese	O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil no	Rosangela Aparecida Galdi da Silva	Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Programa de	2018

	curso de pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão		Pós-graduação em Educação	
--	--	--	---------------------------	--

Fonte: A autora, 2021.

Após a leitura dos trabalhos, os mesmos foram analisados individualmente e em conjunto, buscando elencar e refletir sobre os desafios e avanços acerca da construção da profissionalidade docente na Educação Infantil apontadas pelos autores, levando em consideração os descritores propostos por Roldão (2005). Cabe ressaltar Oliveira (2018, p. 99) “a profissionalidade como um processo de constituição do ser docente, que agrega tanto à qualificação, a subjetividade, a técnica, a ética e a competência”, nem sempre ela se faz visível e apreensível, então, algumas nuances podem ter escapado aos pesquisadores e a nós também em nossa leitura dos trabalhos.

Com o intuito de situá-los acerca dos trabalhos analisados apresentaremos um breve resumo sobre as temáticas abordadas por cada um, bem como a metodologia utilizada nos mesmos e seus resultados e conclusões.

Oliveira (2017) no trabalho intitulado “A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil” utilizou uma abordagem quali-quantitativa com questionários e entrevistas, com professoras e professoras iniciantes do magistério da Secretaria de Educação do Distrito Federal, objetivando compreender o trabalho docente na inserção da carreira, caracterizar as dificuldades e descobertas do início da docência na Educação Infantil e identificar as especificidades da atividade docente nessa etapa a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético. A autora observou, no estudo empírico, que para analisar a construção da profissionalidade docente destas professoras iniciantes na Educação Infantil é preciso analisar o que é ser professor na etapa considerando a formação inicial, sua atuação e seu processo de proletarização. Identificando ainda aos conhecimentos específicos para a atuação profissional e como esta se coloca em relação às condições objetivas de seu trabalho, suas descobertas e dificuldades que fazem com que ela tenha a cada dia mais domínio de sua atividade profissional.

Na dissertação “A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na alfabetização”, Souza (2017) teve como questão central: Quais elementos constituem a construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino na Educação Infantil e nos

três primeiros anos da alfabetização no momento de inserção à docência? Para investigar esta questão o autor utilizou-se de abordagem qualitativa e entrevistas semiestruturadas com professores iniciantes/ ingressantes, do gênero masculino, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Como resultados Souza (2017) apontou as reações contraditórias no processo de construção da profissionalidade entre a afirmação de uma autoridade da função docente e uma autoridade de gênero. Estes profissionais sofrem uma dupla vulnerabilidade profissional, a saber, a necessidade de se afirmar como professor por ser iniciante e de se fazer reconhecido como capaz de atuar na Educação Infantil por sua condição de gênero. Os entrevistados diante desta segunda condição apresentavam paradoxalmente a negação do cuidar-educar, um dos pilares da docência na Educação Infantil. A autora demarca, em sua conclusão, a importância de se observar a construção da profissionalidade docente considerando as relações de poder relacionadas ao gênero na sociedade patriarcal e capitalista que vivemos.

Dorta (2017) em sua dissertação intitulada “Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil” se propõe a investigar os modos pelos quais professoras da Educação Infantil percebem e definem os saberes que, mobilizados em suas práticas cotidianas, se vinculam mais diretamente à dimensão relacional do trabalho docente nessa etapa educativa. E também, discutir o lugar de saberes dessa ordem para a constituição de uma profissionalidade docente por parte dessas professoras. Ela utilizou uma abordagem qualitativa e utilizou como técnica de investigação entrevistas e observações participantes alicerçadas nos princípios da etnografia. Os sujeitos de pesquisa foram 2 professoras da Educação Infantil do Município de Rio Claro/SP. A autora apontou nos resultados dois eixos importantes na construção da profissionalidade: demandas relacionadas ao ensino – aprendizagem das crianças, onde deve-se colocar em relevo o ouvir, o observar e a linguagem e, ainda, as demandas relacionadas à partilha da educação das crianças com outras instâncias para além da família. Ela aponta a intencionalidade no fazer do professor como elemento importante deste contexto e ainda alavanca discussões sobre o atravessamento da desvalorização das professoras que trabalham nesta etapa de ensino devido à naturalização das funções ligadas ao educar-cuidar da criança como tarefa de mulheres e, por isto, desvalorizadas socialmente. Ela conclui apontando a importância da construção da profissionalidade baseada na formação no interior das instituições de ensino e ancorada no coletivo. Dorta (2017) vislumbra nesta formação uma possibilidade de um engajamento onde o docente da Educação Infantil possa assumir um compromisso político e profissional.

Em sua tese de Doutorado intitulada “O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil no curso de pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão”, Silva (2018) teve como objetivo geral pesquisar a contribuição da formação inicial para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente. Ela utilizou uma abordagem qualitativa, onde utilizou como técnicas de investigação a pesquisa documental relativa aos documentos do Curso de Pedagogia em questão, questionários e entrevistas, que foram aplicados nos alunos do 4º ano do curso de Pedagogia (turma 2011 – 2015). Ela observou que o curso de Pedagogia tem contribuído de forma incipiente para a construção da profissionalidade docente de seus egressos, fazendo uma formação pautada na lógica da racionalidade prática e de uma concepção de profissionalidade docente reflexivo-produtivista. Ela enfatiza, em seu trabalho, que o desenvolvimento profissional pode ser construído por meio de projetos de formação e de supervisão apoiados pelas instituições de formação, supervisão de ensino e escola.

Observa-se que todos os trabalhos apontam, em seu escopo, os descritores apontados por Roldão (2005) acerca da profissionalidade docente. Deve-se ter claro que estes descritores se interpenetram e se complementam e, às vezes, não é possível separá-los nitidamente, porém tentaremos observá-los e delimitá-los nos resultados dos trabalhos. É importante identificar os desafios encontrados pelos professores da Educação Infantil pesquisados para a construção destes descritores e, observar que avanços ocorrem na consolidação da profissionalidade destes docentes, decorridos 25 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 1996, que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A especificidade da função e o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade

Os trabalhos empíricos pesquisados nos levaram a perceber que a profissionalidade docente ainda é fragmentada e que os professores têm de lidar com muitos desafios para sua constituição.

O primeiro desafio que se apresenta em todos os trabalhos estudados se configura como uma questão de gênero. A docência no Brasil tem gênero e na Educação Infantil este fato é ainda mais evidente que este gênero é feminino. É necessário romper com este

dado cultural e histórico que ainda habita o imaginário popular, pois, ele traz reflexos para a constituição da profissionalidade deste grupo de profissionais e tem graves desdobramentos.

Observa-se como aponta Oliveira (2017) segundo o Censo Escolar de 2014 a cada 10 docentes 8 são mulheres e na Educação infantil estes números se intensificam chegando a 97,7% de mulheres atuando e 2,3% de homens. Atualizando os números percebe-se que a discrepância entre homens e mulheres persiste e de acordo com o último Censo Escolar (INEP, 2020), entre os docentes que atuam na Educação Infantil brasileira 96% são mulheres e 4% são homens. Podemos perceber um lento aumento da presença masculina na docência da Educação Infantil, mas que ainda não se apresenta como significativa.

Mas é necessário se perguntar como ocorreu a feminização do magistério. Souza (2017) relata que foi por volta do ano de 1889 com a instauração da República no Brasil, que houve uma ampliação da rede pública de ensino com a abertura de trabalho para docentes de ambos os sexos. Nesta época, era a Escola Normal que preparava as mulheres para a docência. Também nesse período, os homens começaram a deixar a docência e trocá-la pelos trabalhos nas fábricas que eram melhor remunerados, apesar de exigirem mais horas de trabalho. Assim, as mulheres começaram a ocupar este reduto que era, até então, um universo masculino. Elas tiveram de enfrentar muitos preconceitos, inclusive um salário que já era inferior ao que os docentes homens recebiam. Mas para elas naquele momento assumir a docência representava uma conquista, era exercer uma atividade na vida pública sem manchar sua reputação na vida pessoal. Assim, a docência que era tipicamente masculina se feminizou. Mas se feminizou sujeitando a um salário menor; dupla jornada (vida pública e privada); sem valorização e com crescente acúmulo de tarefas e exploração.

Resolveu-se a questão da falta de docentes com um corpo de profissionais que não buscavam salário como meta principal e começou a se instituir no imaginário social a ideia da mulher como educadora nata, resgatando o discurso da vocação pautado no amor, no assistencialismo e não nas recompensas materiais. Como o Estado não se comprometeu em assumir e ampliar a educação, observou-se um gradativo desprestígio social da profissão docente o que tornou desonroso para os homens serem professores, principalmente, nos anos iniciais.

E pelos trabalhos empíricos estudados observa-se que a ideia dos cuidados da criança serem atribuídos às mães e depois às professoras persiste, como demonstra a fala emblemática de uma professora entrevistada na pesquisa de Oliveira (2017, p. 158))

Acho que é ser mãe, é muito ser mãe é... Trabalhar com educação infantil o porquê você está ali... **Você não está em um espaço só pra você compartilhar teoria e conhecimento, você está ali par educar mesmo pra...** [...] De colocar valores, trabalhar valores para depois colocar outras coisas que também faz parte do currículo, **então eu acho assim que tem que ser mãe**, tem que ser criança, você tem que entender o lado da criança, tem que voltar né, quem não tem filhos ou tem filhos maiores tem que voltar mesmo assim na infância para ser um pouquinho mais é mais sensível e perceber se colocar naquele mundinho, naquele espaço(Prof. Lara, entrevista 2016 apud Oliveira 2017, p. 158). **Grifos da autora**

Oliveira (2017) nos faz perceber a permanência do entrelaçamento ainda existente entre ser mulher/mãe e docente da Educação Infantil. A identidade da profissional ainda se liga a da imagem tradicional da professora como a mulher doce, generosa, mãe que deve transmitir valores para formar o caráter da criança, em detrimento da competência profissional do educar/ cuidar que tem caráter formativo, mas não é da natureza feminina. Nesse sentido, se os docentes não enfrentarem este desafio de romper com este lugar a profissionalidade do docente da Educação Infantil pode se ver esvaziada.

É importante ainda demarcar três outros desafios articulados a este primeiro: a inserção de docentes masculinos na Educação Infantil; o cuidado como algo negativo e romper com a ideia do trabalho como docente na Educação Infantil como vocação em detrimento da formação.

Em relação à inserção de docentes masculinos na Educação Infantil, Souza (2017) nos alerta que esta só se dará de forma amena quando se clarificar a função docente e desnaturalizar a mulher como docente nata na Educação Infantil. A pesquisa empírica do autor com docentes masculinos apontou que estes têm construído sua profissionalidade em meio a paradigmas e estereótipos. Eles passam por um duplo ritual de passagem ao ingressarem na profissão, têm de sair da posição de alunos e se tornarem professores e, ainda e talvez mais difícil, têm de demonstrar às famílias e aos pares que podem exercer a docência na Educação Infantil, enfrentando as desconfianças da comunidade escolar sobre sua postura moral diante das crianças. Souza (2017) afirma

O questionamento da competência profissional passa assim pelo estranhamento ocasionado pela condição de gênero desses professores.

Todo esse processo de provação e auto provação, também pode resultar na desistência da profissão e na perda de importantes descritores que compõem a profissionalidade (SOUZA, 2017, p. 160).

Nas entrevistas realizadas pelo autor com os docentes masculinos eles relatam se abster dos cuidados corporais da criança e reduzir demonstrações de afeto demandadas por elas por medo de serem mal interpretados em suas ações. Eles ainda relatam outro fato que faz reafirmar a noção patriarcal que tem imperado na docência desta etapa, os docentes masculinos são incentivados a assumirem cargos de direção que os afastem da sala de aula e dos cuidados diretos das crianças.

Mas a esfera do cuidado na Educação Infantil, é um pilar importante nesta etapa e um direito das crianças, não é rechaçada só pelos docentes masculinos, as docentes mulheres também a negam. Os homens o fazem, muitas vezes, para se resguardarem as mulheres por entendê-lo como reportando ao mito da maternidade arraigado à Educação Infantil (OLIVEIRA, 2017; DORTA, 2017; SOUZA, 2017).

Devemos entender que a principal especificidade da ação docente é o ensinar, mas um ensinar envolto em intencionalidade que propicia que o outro aprenda efetivamente. E na Educação Infantil esta especificidade implica no binômio educar/ cuidar. Então o cuidar na Educação Infantil não pode ser tomado como uma ação equivalente às relações familiares. O cuidar na Educação Infantil deve ser embasado no afeto e na confiança, mas deve se ter uma intencionalidade pois ele é constituidor da identidade humana. O cuidado deve se constituir como uma relação sujeito-sujeito e não uma relação sujeito-objeto, a segunda promove a formação, mas só a primeira promove formação e humanização, neste sentido ela é indispensável ao trabalho de docentes femininos ou masculinos (SOUZA, 2017). Esta relação de cuidado deve construir a autonomia e independência das crianças. Ela não pode ser rechaçada em nome da profissionalidade, uma vez que ela é um elemento fundante da mesma nesta etapa de ensino.

Observa-se, então, uma confusão dos docentes quanto à especificidade da função e saber específico da profissão de docente, pois, elas desconsideram um saber necessário à profissão como, se ao fazê-lo, afirmassem a profissionalidade, o que se torna um equívoco e expõe a deficiência no saber teórico acerca da infância e do pedagógico, fundamentais para a atuação docente.

Desta forma se apresenta um outro desafio para os docentes da Educação Infantil, o trabalho com a infância não pode ser considerado como fruto da vocação, ele exige formação. E, neste sentido, temos de avaliar tanto a formação inicial, adquirida nos cursos

de Pedagogia quanto a formação continuada, que deve ser realizada preferencialmente nas escolas junto aos pares. A valorização da formação dos docentes é uma forma de romper com o mito da maternidade ligada à Educação Infantil.

A deficiência da formação aparece em todos os trabalhos pesquisados, seja dificuldade que os docentes relatam em fazer o planejamento pedagógico, seja em executá-lo, ou ainda, em se deparar com a necessidade de conhecer as teorias sobre a infância.

Oliveira (2017) comenta

Ao analisarmos os depoimentos percebemos contradições nos relatos das professoras, pois ao mesmo tempo em que possuem experiência com a educação infantil e demonstram identidade com a etapa, ao chegar em sala de aula se sentem perdidas e com dificuldades para desenvolver o trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2017, p. 120).

Observa-se por esta colocação da autora que as docentes começam o trabalho na Educação Infantil com pouco domínio e conhecimento de como atuar como docentes nesta etapa. O imaginário de que gostar de crianças se sustentaria por si só (a naturalização do dom feminino para cuidar de crianças) se desfaz diante da realidade da sala de aula.

Silva (2018) ao analisar o currículo do curso de Pedagogia estudado assevera que o mesmo é construído para atender mais as demandas da alfabetização e do Ensino Fundamental. Ela assevera que a existência de outros cursos de Pedagogia que também apresentam este viés. Afirmarções sobre a deficiência dos cursos de Pedagogia também aparecem nas obras de Dorta (2017); Oliveira (2017) e Sousa (2017). Silva (2017) complementa que as especificidades e características da profissionalidade docente da Educação Infantil aparecem de forma irregular, não contribuindo para a formação dos docentes desta etapa.

A contribuição do Curso de Pedagogia se caracteriza por uma concepção de profissionalidade docente reflexivo-produtivista, pautada na racionalidade prática, em que o futuro professor possui autonomia limitada para deliberações necessárias à sua formação e a prática educativa como professor de Educação Infantil, o que compromete a sua emancipação profissional (SILVA, 2018, 251)

Nesta perspectiva, a Educação Infantil é secundária no curso de Pedagogia e dificulta o desenvolvimento da profissionalidade docente por tratá-la de forma parcial e

priorizar um ensino que prima mais pela formação de um professor pautado em uma racionalidade prática que reflete sobre a prática sem contextualizá-la, prejudicando o desenvolvimento de sua profissionalidade docente e emancipação profissional, uma vez que esta depende de uma postura autônoma e consciente.

Este desafio se consolida, então, em buscar construir currículos para o curso de Pedagogia que levem em consideração as especificidades e os indicadores de profissionalidade da docência na Educação Infantil e que busque “formar professor como profissional intelectual capaz de pensar e estruturar o trabalho docente para transformar o ensino” (SILVA 2018, p.262). Vale acrescentar aqui a importância dos estágios, da supervisão formativa e projetos e parcerias no sentido de ampliar as possibilidades de uma imersão no campo de trabalho e a reflexão e debate sobre o mesmo.

A formação ainda coloca mais um desafio que é a necessidade de se criar uma cultura institucional formativa. Esta expressão cunhada por Dorta (2017), diz respeito a formação com os pares, discussão de casos, momentos coletivos onde o fazer docente pode ser construído e ressignificado. Seria a constituição do descritor que Roldão (2005) denominou “pertença a um corpo coletivo”.

Colocados estes desafios que emergiram das leituras dos trabalhos selecionados e que se relacionam à função e saberes específicos da profissionalidade docente na Educação Infantil, é necessário indagar se é possível demarcar avanços nesta construção.

Pode-se observar que, ao mesmo tempo que o gênero é um desafio para a Educação Infantil, ele também demarca um avanço. Lentamente os homens têm retornado para a docência nesta etapa de ensino. Seja por questões econômicas estruturais, que tem levado os mesmos a buscarem novas alternativas de trabalho ou por desejo, o certo é que alguns têm resistido e permanecido na docência, demonstrando que educar e cuidar de crianças não é reduto de ação feminina.

o cuidar vai além da atenção aos aspectos físicos e educar é muito mais do que garantir à criança acesso a certos conhecimentos. São ações e intenções indivisíveis, que também podem ser ampliadas para a análise que em todas as relações humanas pressupõem a necessidade do cuidado, assim os processos educacionais implicam cuidar (Currículo em movimento da educação básica, educação infantil, 2014, p.36 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 150).

Outro avanço importante é a percepção das crianças pelos docentes como sujeitos de direito, que devem ter suas necessidades e direito de aprendizagem respeitadas. Esta

percepção faz com que o professor desta etapa de ensino perceba que precisa de formação. Percebe-se que ele se sente incomodado com a posição que ocupa no imaginário popular da professora/ mãe e tenta romper com este lugar, apesar de em alguns momentos não saber como, mas nota-se que eles tendem a buscar parcerias e formação ainda que de forma incipiente.

O poder de decisão, a responsabilização social e pública e a pertença a um corpo coletivo

Ao analisarmos a postura dos docentes, nos trabalhos pesquisados, em relação às decisões tomadas, responsabilidade social com suas ações educativas e a construção de atitudes pautadas nos saberes construídos pelos seus coletivos profissionais evidenciaram-se diversos desafios que estes profissionais ainda enfrentam. Dentre estes desafios pode-se salientar: as condições de trabalho tanto no que tange aos aspectos estruturais quanto ao relacionamento com a direção; a partilha do cuidar e educar com as famílias; o envolvimento intencional.

Palavras e frases como: estressante, falta de recursos, muita criança, muito decepcionante, triste, uma direção que não te apoia, gestões muito difíceis, zero comprometimento, desconfiança, deslegitimando, ambiente adoecedor, violações e desvalorização ilustram altos níveis de insatisfações das iniciantes, sendo possível afirmar que essas dificuldades podem ser transformadas em processos de desistência da profissão, pois possuem as características (OLIVEIRA, 2017, p. 140).

As palavras com as quais Oliveira (2017) caracterizam as percepções das docentes iniciantes na Educação Infantil, na verdade, são também uma realidade para as veteranas. A maioria dos docentes entrevistados apontam a falta de informação sobre o funcionamento e as condições de trabalho e ainda um distanciamento da gestão em relação aos professores que não condiz com uma gestão democrática. É como se a falta de apoio fosse naturalizada. Estes elementos relacionais tão importantes para se estabelecer a pertença ao grupo, descritor importante na profissionalidade, se perdem. A questão que se coloca para estes professores é como acolher as crianças quando não se sentem acolhidos em seu local de trabalho e por sua equipe? Esta configuração das relações de trabalho dificultam a construção da profissionalidade docente na Educação

Infantil e podemos dizer nas outras etapas de ensino, assim se configura como um desafio repensar a acolhida e condições estruturais de trabalho, apesar de sabermos que alguns elementos fogem ao escopo da escola e configuram-se como reivindicações a serem feitas no âmbito coletivo das lutas por melhores condições de trabalho na educação, mas é relevante lembrar que estas também consolidam a identidade do docente e constituem sua profissionalidade.

Outro desafio muito marcante nos trabalhos estudados é a partilha do cuidar e educar com as famílias, esta é uma fronteira bastante tênue e que traz desdobramentos e consequências para a constituição da profissionalidade docente. Percebe-se que na maioria das vezes o professor tem mais receio do julgamento dos familiares das crianças sobre o seu trabalho do que dos seus pares. Devemos nos indagar porque os professores buscam a legitimidade e reconhecimento de seu trabalho nas famílias dos alunos e não nos pares. Dorta (2017) aponta que a dependência que os professores da Educação Infantil têm em relação à aprovação das famílias das crianças, pode estar ligada ao próprio histórico de criação desta etapa da educação, que segundo a autora era cuidar e educar para a sobrevivência e a condição de trabalho reprodutivo imposta à mulher, mesmo mediante atual universitarização e profissionalização do magistério.

Os professores se veem enredados em uma relação com a família onde não conseguem delimitar suas fronteiras profissionais e que, em alguns momentos, deságua para uma culpabilização destas famílias quando as mesmas não conseguem lidar e ajudar as crianças em dificuldades para além da escola. Nestes momentos, o professor se vê dividido em culpar as famílias ou se culpabilizar, num jogo de culpas conjuntas, onde o docente tenta se justificar por não conseguir resolver o problema da criança na sala de aula (algo que impedia o aprendizado) e em outros momentos desloca a culpa para um condicionante familiar, como se fosse coisa de família. Observa-se nesta postura do docente uma forma não intencional de agir que prejudica a constituição de sua profissionalidade.

Este então se configura como mais um desafio para a constituição da docência na Educação Infantil (mas também em outras etapas da docência, mas que atinge mais o docente desta etapa de ensino, por este lidar com a entrada da criança na escola, onde muitas deficiências são detectadas). Dorta (2017) aponta que nestes momentos o docente tem de decidir qual o seu escopo de intervenção. Ela percebeu em seu trabalho que os professores colocam esta questão como se tivessem de decidir entre um envolvimento pessoal e um distanciamento que chamam de profissional. A autora afasta-se desta disputa

e propõe o que ela denomina um “envolver-se de forma intencional” (DORTA, 2017, p. 135). Ela assevera que este envolvimento intencional, que é sempre um compromisso político e profissional, só se constrói mediante uma cultura institucional formativa na escola.

Partindo do exposto, sobre envolver-se de forma intencional, pressupomos que tal compreensão trata-se de uma questão a ser construída como parte de uma profissionalidade específica.[...] o contexto escolar, a forma como a escola (englobando principalmente a coordenação pedagógica e a gestão) organiza-se para lidar com questões que dependem diretamente das famílias e de outras instâncias de atuação (como assistência social ou o próprio conselho tutelar) influenciam diretamente na construção desse envolvimento. Pode colaborar para esta construção **envolvendo-se também de modo intencional**, criando uma cultura institucional que se seja um convite a construção do mesmo; proporcionando momentos formativos, por exemplo, momentos de discussão e debates entre os pares, proporcionando a discussão e estudo dos “casos difíceis” em grupos de estudos entre os pares entre outras possibilidades (DORTA, 2017, p.129).

Acolhendo a indicação da autora, apontamos aqui como último desafio na constituição da profissionalidade docente a necessidade de construção de momentos formativos coletivos. Observou-se nos trabalhos que a relação com os pares e ajuda mútua é um fator de permanência na profissão para os docentes e ajuda a suprir as dificuldades na formação inicial. Deve-se apostar na construção de ações que fortaleçam a noção de pertença a uma coletividade em oposição a um agir e uma busca de formação solitária. Só trilhando este caminho será possível os docentes da Educação Infantil cessarem com a busca de validação externa ao seu trabalho e se autorreferenciarem.

Na busca de demarcar mais uma vez os avanços na construção da profissionalidade, tomando como base os descritores apontados por Roldão (2017), devemos apontar o reconhecimento e valorização, ainda tímida, que os docentes fazem de seu trabalho ao observarem o desenvolvimento das crianças. A observação dos resultados do próprio trabalho implica em uma tomada de consciência sobre o mesmo que é benéfica à construção da profissionalidade docente destes profissionais.

Considerações Finais

A Educação Infantil no Brasil foi reconfigurada a partir da LDB nº 9394 de 1996 e, por isto, pode-se dizer que a profissão de professor de Educação Infantil está se reinventando e sendo construída. A construção da profissionalidade docente na Educação Infantil é uma conquista que vem sendo delineada paulatinamente ao longo destes 25 anos, desde que se tornou a primeira etapa da Educação Básica.

Deve-se ter claro que a profissionalidade docente pode ser vista como uma condição para uma atuação profissional autônoma e comprometida com a educação e cuidado das crianças. Mas, ainda se percebe que existem muitos desafios a serem trabalhados pelo corpo docente que atua nesta etapa de ensino.

Foi possível constatar, pela análise dos trabalhos de Pós-graduação *stricto sensu* apresentados nos últimos 4 anos no Brasil, relacionando-os com os descritores propostos por Roldão (2005) sobre a profissionalidade docente, os seguintes desafios: a necessidade de repensar com a feminização da Educação Infantil e seus corolários, a saber, a dificuldade de inserção do docente masculino na função docente desta etapa; ressignificar o cuidado, como ação fundante da docência na Educação Infantil; discutir as condições de trabalho tanto no que tange aos aspectos estruturais quanto ao relacionamento com a direção; repensar a partilha do cuidar e educar com as famílias; assim como, caracterizar o envolvimento intencional como uma ação própria ao trabalho docente; e, por fim, perpassando por todos os demais desafios, transformar a formação docente (inicial e continuada) fomentando o papel da coletividade buscando o sentimento de pertença a um grupo profissional.

Percebeu-se diante de tantos desafios (que se encontram em momentos diferentes de construção) que a profissionalidade docente na Educação infantil ainda é fragilizada e fragmentada.

Demarcaram-se alguns avanços nesta construção, embora de forma incipiente, como: a resistência de docentes masculinos que têm permanecido na docência desta etapa demonstrando que o cuidar é um elemento de construção de humanidade sem gênero e que deve e pode ser realizado por mulheres e homens. Outro avanço significativo que se instituiu é observar a criança como um sujeito de direito e que tem desejos, constrói sua autonomia e que, por isto, deve ser respeitada em seu direito de aprendizagem. E, por fim, mas não menos importante, é o prazer dos professores com o reconhecimento do sucesso

do próprio trabalho que tem consequências sobre a construção de identidade deste profissional e fortalece sua pertença ao grupo profissional.

Conclui-se que é importante aprofundar os estudos sobre a profissionalidade docente na Educação Infantil, uma vez que esta é um paradigma de formação que é desenvolvido durante toda a vida profissional e pessoal do docente e pode intervir na construção de políticas públicas.

Link do vídeo de apresentação: <https://youtu.be/mnDbFtmhvu0>

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 113, julho, 2001. p.167-184.

BATISTA, R. A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina: 1908-1949. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013. Disponível em:<
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122863>> Acesso 30 ago. 2020.

BATISTA, R.; ROCHA, E. C.. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 95-111, maio 2018. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p95>>.
Acesso 30 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa Do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso 29 abr. 2020.

BRASIL. LDB 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de nov. de 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br > Acesso 29 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP 2/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação **PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível:<
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.3>> Acesso 20 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar **2020 – Resultados**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em:<
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.3>> Acesso 25 abr.2021.

DORTA, N. M. P. **Saberes relacionais e profissionalidade docente na educação infantil**' 01/09/2017 180 f. Mestrados em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro. Disponível em:<
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152043#:~:text=Resumo,trabalho%20docente%20nessa%20etapa%20educativa.>> Acesso 15 mar. 2021.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTEI, L. M. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 15 set. 2019. Disponível:< <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>> Acesso 05 abr. 2021.

GORZONI, S.P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cafajeste. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, pág. 1396-1413, dezembro de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401396&lng=en&nrm=iso>. Acesso 09 out. 2020.

GUIMARAES, D. O. Formação de professores de educação infantil e o PIBID. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 76-99, Dec. 2019 Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100> Acesso 09 out. 2020.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes formação de professores. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/formacao-de-professores/>>. Acesso 18 de mai. 2020.

MORGADO, J. C.. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 19, n. 73, p. 793-812, oct. 2011. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/408>>. Acesso 11 out. 2020.

OLIVEIRA, L. M. E. DE. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil**' 31/03/2017 278 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23763>> Acesso 15 mar. 2021.

PAIVA, F. S. Formação do professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil: avanços ou recuos. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 5, n. 13, p. 41-67, jan./set. 2006.

PEROZA, M. A. de R; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 50, p. 809-829, jul. 2016. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2860>> Acesso 19 maio 2020.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

SILVA, R. A. G. DA. **O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de educação infantil no curso de pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão** 26/03/2018 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE), Presidente Prudente. Disponível em:<
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153934>> Acesso 15 mar. 2021.

SOUZA, A. R. e GOUVEIA, A. B. . Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais, **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 19 (35). (2011). Disponível em:<
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/860>> Acesso 17 maio 2020.

SOUSA, F. S.. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. 14/12/2017 208 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB. Disponível em:<
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/31583?> Acesso 01 abr.2020.