

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: a construção de um percurso formativo

Julice Dias¹

1 INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, uma série de ambiguidades e desafios, no que concerne à sua função social, sua organização e, destacadamente, à especificidade da docência no campo da educação da pequena infância, tem sido alvo de estudos e reflexões.

Desde então, a formação do professor que atua com esse nível da educação básica tornou-se um grande desafio, tanto para as instituições formadoras quanto para as Secretarias de Educação, pois ambas necessitaram reestruturar a lógica de ação que orientava a prática profissional com as crianças de pouca idade em espaços coletivos de Educação Infantil.

O direito da criança a uma Educação Infantil de qualidade, assegurado pela legislação, instaurou para os cursos de formação inicial de professores e também de formação continuada a necessidade de prover recursos teórico-metodológicos capazes de alcançar a qualidade propagada pelos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação. Tal necessidade gerou também estudos que resultaram em um extenso acervo de literatura acadêmica sobre a infância, a criança e sua educação no percurso

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Atualmente é professora do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: julice.dias@hotmail.com

da Educação Infantil. Contudo, a questão da prática pedagógica que respeite os direitos fundamentais das crianças particularmente tem ainda uma tímida expressão na atuação dos professores que atuam em creches e pré-escolas.

Tendo em vista esse contexto, nossa abordagem neste artigo está voltada a apresentar algumas reflexões que podem servir de indicadores para a formação continuada em serviço de professores de Educação Infantil que esteja pautada no trabalho voltado para a qualidade, mas que também respeite a autoria e a história dos profissionais em seu percurso formativo como docentes de crianças pequenas. Para tanto, abordaremos elementos concernentes à especificidade da docência no âmbito de unidades de Educação Infantil, bem como algumas demandas que consideramos imperativas para a formação continuada em serviço dos professores.

2 NOSSA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No cenário acadêmico há diferentes perspectivas sobre o que seja formação docente e o que seja qualidade no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças pequenas. De nosso ponto de vista, parece fundamental destacar, no início deste texto, o que entendemos por formação docente, tanto no nível inicial quanto na esfera da formação continuada em serviço.

Entendemos a formação como apropriação e (re)construção de modos de pensar, agir, sentir e viver a profissão docente. Constitui processo dinâmico e complexo que se materializa ao longo do desenvolvimento profissional do professor. Por desenvolvimento profissional entendemos

[...] um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque

diversificado de variáveis (PACHECO; FLORES, 2000, p. 45).

O desenvolvimento profissional envolve e mobiliza uma vasta gama de saberes que histórica e culturalmente foram constituindo o indivíduo primeiramente como criança, aluno ou aluna, professor ou professora em formação, mas também pessoa, cidadão ou cidadã, homens e mulheres contextualizados no tempo e no espaço. É a partir e na experiência da confluência desses saberes que o indivíduo vai significando a prática docente, e toma então decisões sobre o que e como fazer o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil.

Diante disto, entendemos ser de fundamental importância que esses modos de pensar, sentir e agir do professor sejam sistematicamente investigados e refletidos, não unilateralmente pela Academia, mas, sobretudo, em diálogo com os próprios professores, no âmbito do cotidiano institucional, no espaço da formação em serviço de cada unidade educativo-pedagógica. Para tanto, alguns aspectos são imperativos.

Desenvolvimento e aprendizagem da criança e a função social do professor de Educação Infantil

A especificidade da Educação Infantil, manifesta nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos desafia, como professores, a superar a herança moderna que concebe a criança como um **vir a ser**, como o **pai do adulto**. Entendida como um **todo indivisível**, que se constitui nas e pelas interações que estabelece no cotidiano com outras crianças, com os adultos e com a cultura, a criança na contemporaneidade é concebida como cidadã, sujeito de direitos. De modo muito singular, as crianças se apropriam do mundo que as cerca, atribuindo a ele sentido e significado. As crianças não são massa amorfa a ser modelada pelas mãos arbitrarias do adulto que, muito presunçosamente, por vezes ainda acredita que é o único a

socializá-las. A criança, assim como o adulto, reproduz e produz cultura – as culturas infantis, que são o produto, o resultado dos seus modos de viver, sentir, agir e pensar os objetos, os brinquedos, enfim, os artefatos culturais da sociedade em que vive.

Esta outra forma de conceber e compreender as crianças, desde a mais tenra idade, exige também outro professor de Educação Infantil. Não basta mais o cuidador, a mulher que gosta de crianças, que tem a vocação para a maternidade, o recreador infantil, a pajem. Hodiernamente, necessitamos nas instituições de Educação Infantil, adultos que sejam capazes de desafiar as crianças a irem ao encontro do inusitado, de desafiá-las a se expressarem usando diferentes linguagens. Adultos que consigam ampliar o repertório cultural das crianças no que tange à música, ao cinema, ao teatro, aos conhecimentos ambientais, tecnológicos, científicos, promovendo o desenvolvimento integral infantil. Necessitamos de professores de Educação Infantil que sejam capazes de repensar e reinventar o tempo e o espaço institucional, de modo que as crianças possam, além de brincar e interagir, fazer escolhas, tomar decisões, realizar experimentos com os quatro elementos da natureza, apropriar-se dos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade. Professores que sejam capazes de brincar junto com as crianças, de atuar em parceria com as famílias e a comunidade, de maravilhar-se com as peripécias e as singularidades das crianças, que sejam capazes de acreditar na potencialidade dos bebês. Professores capazes de trabalhar com as hipóteses infantis, de compreender que para a criança pequena não há fronteiras entre as figuras do imaginário infantil e a realidade do mundo que as cerca.

Esse tem sido o conteúdo central da formação continuada em serviço que temos empreendido no âmbito da Rede Municipal de Educação de Gaspar (SC), envolvendo profissionais da Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que sinalizamos aspectos desejados

para compor o perfil do profissional que atua com as crianças de 0 a 5 anos de idade nos CDIs municipais, reconhecemos também que são vários os desafios que se colocam no cotidiano das instituições para que se possa alcançá-los.

3 DESAFIOS E ANSEIOS FORMATIVOS PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando iniciamos o trabalho de pesquisa-ação no município, nos anos 2002, encontramos um cenário em que as crianças eram consideradas muito mais sujeitos passivos do que ativos e construtivos. As atividades rotineiras como sono, alimentação e higiene tomavam boa parte do dia a dia educativo. O planejamento das professoras orientava-se por lista de atividades, isoladas entre si, sem nenhuma transição. A rotina era homogênea, de forma que todas as crianças faziam as mesmas coisas ao mesmo tempo, no mesmo espaço, com os mesmos materiais e no mesmo agrupamento. As interações das crianças limitavam-se à sala referência, onde passavam boa parte da rotina diária. O parque era usado como válvula de escape, ou seja, ao final do período matutino ou vespertino, para **aliviar** as crianças das atividades rotineiras ou das atividades chamadas **dirigidas**. O tempo do relógio era o imperativo do cotidiano, e as crianças passavam longos momentos em tempo de espera. Nesse contexto, a forma escolar do Ensino Fundamental era forte inspiração para a organização do trabalho pedagógico para as crianças entre 4 e 6 anos e as práticas com função mais assistencialista para as crianças de 0 a 3 anos.

Envolver-se na formação continuada em serviço das professoras e, com e a partir delas, desenvolver um processo de pesquisa constitui teia relacional de grande complexidade. Atuar nesse cenário implica investigar como as professoras se constituem profissionais da Educação Infantil, compreendendo que cadeias, que elos de interdependência elas constroem nas relações sociais e

profissionais no interior da creche e da pré-escola. Isto significa encontrar no caldo cultural da formação e do trabalho docente saberes profissionais, crenças pedagógicas e cargas valorativas que engendram as relações de saber e de poder constitutivas das interações que se travam no cotidiano institucional.

No percurso desses dez anos de trabalho com a Rede Pública Municipal de Educação de Gaspar, fomos conhecendo regularidades e descontinuidades na prática pedagógica, na organização das instituições, no gerenciamento das políticas formativas.

Diante desse cenário um aspecto que consideramos basilar para a atividade de pesquisa foi considerar as ações das professoras no contexto de suas atividades profissionais e analisar os modos de ser, agir, pensar e viver a profissão no interior dos Centros de Desenvolvimento Infantil e no espaço coletivo da formação em serviço.

Ao tomar como referência pesquisadores como Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Perez Gomes (2000) entendemos que o professor não pode ser meramente considerado um técnico no exercício da profissão. O professor é, acima de tudo, sujeito em formação que, por seu inacabamento e pelo caráter desafiador e complexo da profissão, interage cotidiana e permanentemente com sua própria aprendizagem, com seu próprio desenvolvimento profissional, haja vista que não é possível homogeneizar o que não é uno e sim variável. Ou seja, a constituição profissional, o fazer-se professor, é muito peculiar, diverso para cada um dos profissionais que compõem o grupo que trabalha na mesma instituição ou em uma mesma Rede de Educação.

Acreditamos que a análise do que dizem, fazem, sentem e pensam os professores, no contexto institucional, permite conhecer e compreender os sentidos que eles atribuem ao seu próprio fazer docente, ao programa de formação em serviço, à aprendizagem que se faz na e pela profissão. Para dar conta de tal análise, criamos

contextos específicos, tempos e espaços sistemáticos para que os professores dessem visibilidade ao que fazem com as crianças, ao que reproduzem e produzem para e com elas, e a partir de provocações feitas pela pesquisadora, pudessem refletir sobre a prática pedagógica. Ou seja, privilegiamos espaços coletivos de discussão e manifestação crítica sobre o que vínhamos fazendo como profissionais da Educação Infantil. Diante de um vasto acervo de estudos, documentos oficiais e instrumentos normativos, que exigem construir e consolidar uma pedagogia de qualidade para a criança pequena em espaços coletivos de Educação Infantil, as professoras viviam situações de cotejamento das práticas executadas, e, também, de reconhecimento de conquistas e saltos qualitativos no trabalho para e com as crianças.

A defesa da constituição de um professor autônomo, que reflete sobre seu trabalho, não é recente. É possível afirmar que ela já se encontra no pensamento de Dewey, e ganha destaque, ainda que reelaborada conceitualmente, na década de 1980, sobretudo no Brasil, com o processo de redemocratização do país.

De acordo com Pérez Gómez (2000), no que concerne à formação de professores, é possível encontrar quatro perspectivas: a primeira é a que o autor denomina **perspectiva acadêmica**, segundo a qual o professor deve ser um especialista no conteúdo que ensinará às crianças. Sua formação, então, deverá estar vinculada ao domínio de tais conteúdos. Portanto, tal perspectiva concebe a formação docente de forma essencialmente teórica e desconsidera a existência de algum conhecimento que derive da prática profissional. A segunda, a **perspectiva técnica**, atribui um *status* mais científico à formação docente. Para essa perspectiva, o professor é como um técnico que domina e aplica o conhecimento científico produzido historicamente. Assim, de acordo com a racionalidade técnica, a atividade do professor é apenas instrumental. O **bom** professor seria aquele que aplica perfeitamente

tais técnicas validadas cientificamente. A terceira é **perspectiva prática**, que concebe a formação como aprendizagem a partir da prática, por meio de um enfoque reflexivo sobre a ação. Como alternativa às três perspectivas apontadas, Pérez Gómez apresenta ainda a **perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social**. Tal perspectiva concebe a docência como uma atividade crítica e o professor como um profissional autônomo. Desta forma, sua prática não é meramente técnica, e a reflexão não vem desarticulada de uma sólida formação teórica. Assim, tanto a formação como a atuação profissional devem estar baseadas em processos de pesquisa que caminham junto com o desenvolvimento profissional do professor.

4 O PERCURSO FORMATIVO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE GASPAR

Tendo como referência a perspectiva de **reflexão na prática**, no trabalho com professoras em formação continuada, e tomando por base as orientações teórico-metodológicas recentes para o campo da educação das crianças de 0 a 5 anos, notadamente as que compõem o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a, 2009b), temos encontrado no trabalho da pesquisa-ação, realizado com as profissionais da Rede Municipal de Educação de Gaspar, algumas necessidades que consideramos relevantes pontuar neste texto:

- o professor em formação, assim como a criança no dia a dia educativo da creche, precisa ser protagonista do seu percurso formativo. Se para as crianças as experiências cotidianas necessitam ser atrativas, desafiadoras, significativas, desafiando-as a pensar e construir, para os adultos e com eles não pode ser diferente. Deste modo, temos, ao longo do trabalho desenvolvido, organizado propostas, tempos e espaços, e temos explorado as diversas linguagens dos adultos, as quais os desafiam a posicionar-

se criticamente sobre o trabalho desenvolvido, a construírem argumentos consistentes sobre a organização do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, temos provocado as professoras em formação para desenvolverem a escuta e o olhar sensível, suas habilidades para atuar em equipe no exercício de planejamentos coletivos, institucionais e, sobretudo, sua segurança para tomar decisões e fazer escolhas;

- uma vez que a brincadeira é um dos eixos curriculares definidos pelas Diretrizes Curriculares, e considerando que a brincadeira é uma atividade cultural, portanto, aprendida, é necessário que os professores brinquem e sejam ensinados a brincar em seu percurso formativo, tanto na formação inicial quanto na formação continuada em serviço;

- é imperativo deslocar-se da formação do professor academicista e investir em recursos e procedimentos metodológicos que desafiem os adultos a pesquisar, comparar, estabelecer relações, desenvolver habilidades para a produção textual, construir hipóteses sobre como a criança aprende e se desenvolve;

- é necessário reconhecer que os professores apresentam domínio conceitual do que aprenderam ao longo da formação. Falam e argumentam acerca dos direitos das crianças, das linguagens, da zona de desenvolvimento proximal, da importância da brincadeira, do relacionamento com as famílias, do registro sistemático. Falam de projetos e de avaliação processual. Entretanto, o trabalho realizado indica que a fragilidade docente reside na articulação entre estes conceitos e o cotidiano vivido com as crianças. Ou seja, é a velha necessidade de articular teoria e prática que, por ficar muitas vezes descontextualizada no campo da formação inicial, parece não fazer efeito quando se mostra, na formação continuada, que essa dicotomia é uma fachada;

- identificamos também que o trabalho com variadas formas de registro no cotidiano institucional ainda é uma demanda que se

coloca para os profissionais da Educação Infantil. Na formação em serviço, quanto mais o formador desafia as professoras a trabalharem com diferentes equipamentos, mais ele potencializa as ferramentas para documentar pedagogicamente. Esse exercício começa com o ato do registro para refletir sobre a própria prática. Tendo o registro em mãos, a professora tem condições de dialogar com seus colegas de profissão, tem condições de se rever, de contra-argumentar, de pesquisar respostas para suas perguntas e de formular outras. Tem, em suma, condições de fazer sua própria história, na medida em que não só olha, mas enxerga criticamente seu próprio fazer pedagógico e, ao fazê-lo, encontra os sentidos de sua experiência docente e de sua aprendizagem e profissionalização;

- aprendemos que as professoras, assim como as crianças, também tem seu período de inserção. Tanto na carreira e na instituição em que trabalham quanto no grupo referência de crianças que assumem a cada ano letivo, e no processo de formação continuada;

- passamos a acreditar que viajar com as professoras, ir a outras cidades, conhecer museus, parques, praças, universidades, configura um espaço cultural excelente para cotejar o repertório cultural dos adultos em relação a outros contextos. Estas interações colaboram para a ampliação do repertório cultural das professoras e constituem profícua ferramenta pedagógica para enriquecer o trabalho da formação docente;

- percebemos o quanto é necessário mapear os dilemas, sentimentos ambíguos, ansiedades, desejos, frustrações e conquistas das professoras. Valorizando essas manifestações emocionais, as professoras sentem-se acolhidas e respeitadas, e isto muito ajuda os adultos na busca e no encontro consigo mesmos e com os outros, no que se refere às demandas e desafios do professor de Educação Infantil na contemporaneidade;

- é fundamental co-construir o percurso formativo com as professoras. Eis o grande achado do nosso trabalho em Gaspar: promover encontros em que as professoras discutem, partilham e registram as próprias caminhadas. A partir dos registros, planejam e replanejam o cotidiano vivido com as crianças no interior dos CDIs. Deste modo, as professoras tornam-se agentes, autoras, autônomas, responsáveis pela própria produção e defensoras do que acreditam e almejam para uma Educação Infantil de qualidade naquele município. Tal prática promove um sentimento de competência nas professoras; fortalece sua autoestima, como pessoas e profissionais; acolhe seus saberes; respeita seus conhecimentos, cuidando e educando tão afetuosamente quanto profissionalmente de adultos que precisam cuidar e educar afetuosamente as crianças de pouca idade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação continuada em serviço no contexto da Educação Infantil tem nos colocado no âmago de um movimento aprendente significativo, que tem apontado para a Rede Municipal de Educação de Gaspar saltos qualitativos no que concerne à organização do trabalho pedagógico para e com as crianças pequenas.

Destacamos, neste texto, a necessidade do trabalho formativo incluir os professores como protagonistas, como conhecedores de seu fazer docente, como co-construtores dessa prática, como sujeitos que aprendem permanentemente. Esta necessidade nos remete para a necessária revisão de muitas das ações institucionais que se voltam para formação docente, seja em nível inicial ou continuada, na medida em que, muitas vezes, os professores são silenciados e tratados meramente como receptores e executores de

propostas e políticas para as quais não foram convidados a participar, a debater, a colaborar ou sequer, a opinar.

Acreditamos que a articulação entre Universidade e Redes Públicas de educação tende a equacionar essas questões, uma vez que as atividades de pesquisa e de extensão podem, de forma dialógica, contribuir para que os processos formativos assumam outro caráter, integrando os saberes docentes aos acadêmicos em programas de formação que tomem os professores e seus modos de ser, sentir, pensar e agir na docência, como núcleo do processo.

Por fim, vale ressaltar que construir programas de formação que assumam esse viés requer vontade política, disposição para lidar com enfrentamentos e dissonâncias, com contradições e conflitos. Requer também tempos, espaços e condições estruturais que garantam a participação efetiva dos docentes em todas as atividades, tanto fora quanto no interior das instituições.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 9 dez. 2009a. Seção 1, p. 14.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 05/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 18 dez. 2009b. Seção 1, p. 18.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editorial, 1992.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO

SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 353-379.

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

Recebido em 26/09/2012

Aprovado em 16/11/2012