

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: questões sobre a identidade e a formação

ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INFANTIL: cuestiones sobre identidad y formación

TEACHING IN CHILDHOOD EDUCATION: issues about identity and training

Luci Carlos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(UFMS) - Campus de Aquidauana
luci.carlos@ufms.br

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a formação docente na perspectiva da construção da identidade das professoras que trabalham nos CEINFs busca fomentar e alavancar reflexões e discussões que visem colaborar especialmente com os objetivos da educação infantil local. Por considerar que um dos maiores desafios nessa área é a atuação docente e as ações pedagógicas desenvolvidas na educação da criança pequena.

A carência de debates educacionais sobre a formação docente, que efetivamente demonstrem sólidas mudanças, para o professor que atua no cenário da educação infantil, incide sobre a finalidade dos estudos em questão para contribuir com a qualidade de ensino nessa área ao trazer novos dados para as discussões no interior das instituições formadoras. E assim, ampliar o repertório de conhecimento dos acadêmicos em Pedagogia, colaborando com sua capacidade reflexiva e crítica, no sentido de direcionar seus interesses e buscas durante o processo de formação inicial e continuada.

É notório que a formação se processa via experimentação, inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e também por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas sob as diretrizes que orientam o trabalho educativo, via políticas públicas.

O atual momento pede ou exige profissionais dinâmicos, criativos, autônomos e compromissados com o que fazem. Quando se trata de professores, estes precisam ser qualificados para atuarem nos espaços educativos, especialmente no atendimento à criança pequena. Sabe-se que o profissional dessa área tem buscado a sua formação no ensino superior. No entanto, essa formação tem ficado aquém do desejado. O trabalho com a criança exige competências e habilidades para atender as especificidades requerentes da infância.

Por essa razão, infere-se que a instituição de educação infantil como acesso ao processo de formação da criança precisa ser vista como uma instância preparada e organizada em todos os aspectos para elevar os níveis educacionais direcionados à criança de hoje. Desse modo é que a questão sobre a formação dos professores que estão à frente das ações pedagógicas no cuidar e educar a criança se faz presente nesse estudo.

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: formação e identidade

Discutir a identidade das professoras dos CEINFs significa refletir sobre sua formação. Perceber sua trajetória profissional e a construção de sua carreira, especialmente no percurso da docência na educação infantil. Ao tratar da formação de professores, Nóvoa (1995a) aponta que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Decorre daí o desenvolvimento pessoal que, na perspectiva de produzir a vida do professor, afeta a formação. A formação deve estimular o pensamento crítico-reflexivo, para favorecer aos professores os meios de atitudes e ideias autônomas e facilitar as dinâmicas de autoformação participada. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. (NÓVOA, 1995a, p. 12).

Esta questão nuclear na discussão da profissão docente, que se refere aos aspectos relativos à identidade desses profissionais, aparece com maior evidência na Educação Infantil e tem relação com a concepção de infância e de educação vigentes. A identidade docente tem sido amplamente discutida na atualidade, em razão das mudanças ocorridas na educação a partir das últimas décadas do século XX. (OLIVEIRA, 2013, p. 12).

O processo de formação e de continuidade da formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Nesse sentido, Gomes (2010, p. 48) contribui:

Em se tratando da Formação Contínua, o investimento em programas de formação centrado nas demandas formativas dos professores de creches e pré-escolas relacionados ao Projeto Pedagógico da instituição, à sua política educativa, contribui para fortalecer e redimensionar novas perspectivas formativas alicerçada em problemas e situações reais, de fomento ao trabalho coletivo e não nas carências ou déficits dos professores/educadores.

Os processos de formação devem pautar-se na reflexão, na ação e sobre a ação, complementa Shön (2000). Para esse a prática profissional não pode ser descrita segundo um sistema de normas de ação preconcebidas e de regras previamente organizadas. Há de se perceber que as regras técnicas não são capazes de dar resposta a situações diferenciadas inéditas.

Os professores não podem ser apenas interpretados como limitados em suas capacidades ou possibilidades reflexivas, como vítimas de contradições das quais devem ser libertados ou como se confundissem o ensino e sua trama com o que vivem entre as quatro paredes de sua sala de aula. É provável que o que significa e compromete humanamente a experiência de ensino de muitos professores não possa ser compreendido (ou seja, nem entendido e nem englobado) pelas perspectivas críticas que pretenderam explicar em que medida os professores são vítimas das circunstâncias de seu trabalho. (CONTRERAS, 2002, p. 182).

Dessa forma, é preciso valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação da carreira, ao “desenhar” seu perfil de professor, de educador no contexto em que vive. Na educação infantil:

Educar, cuidar e socializar a educadora de crianças pequenas significa olhá-la com outros olhos, olhos sensíveis que relevem a diversidade das identidades, podendo implicá-las, trazê-las ao centro da cena, protagonizando suas histórias, co-responsabilizando-as, assim como se espera que façam com as crianças. (GOMES, 2003, p. 8).

No percurso de construção da carreira docente, os indivíduos dão sentido a sua vida pessoal e profissional, constituindo, assim, sua identidade. “As

identidades profissionais, no entanto, não se alteram de uma hora para outra. Elas são construídas nas relações sociais, em um processo de identificação, de diferenciação e de reconhecimento recíproco entre os diversos segmentos que atuam na área”. (SILVA, 2013, p. 31).

No caso da educação infantil, a autonomia está relacionada à compreensão das especificidades da infância, da função do professor, para que se tenha o domínio das estratégias de ensino, e da adequação e aplicação de tais estratégias na educação da criança:

Estas instituições devem desenvolver atividades complementares e indissociáveis ligadas ao cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos, mas com a clareza de que não é escola e de que não é a casa das crianças, tendo a compreensão de que as especificidades da faixa etária das crianças que frequentam as instituições de educação infantil requerem um trabalho educativo, de caráter intencional, cujos objetivos centrais são o desenvolvimento infantil e a viabilização de relações educativas, interpessoais e com a cultura das crianças, com o conhecimento sem que isso signifique considerá-lo em sua feição “escolar”. (CERISARA, 1991, p. 3).

A compreensão das especificidades e do trabalho educativo de caráter intencional na educação infantil leva o professor ao domínio de sua profissionalidade nesse contexto, o que colabora com a construção de suas marcas identitárias. A identidade do professor desvela sua capacidade de criação e de técnicas que evidencia o produto de suas ações, na construção de um fazer, construídas no processo de ser professor. A dimensão subjetiva da vida do professor compreende a construção de sua carreira, de sua identidade, de sua autonomia. Esse entrelaçamento é interpretado por Contreras (2002):

A autonomia profissional não pode se reduzir, portanto, a uma espécie de autonomia “apenas racional”, se isso significa a suposição de que o desenvolvimento e a realização dos próprios critérios se encontram desconectados das dimensões vitais que dão sentido humano ao nosso trabalho. Um trabalho que se assenta na relação pessoal e na aspiração a uma vida mais digna e mais plena para as pessoas com as quais trabalhamos. A dimensão afetiva e emocional está na base do desenvolvimento da sensibilidade moral. (CONTRERAS, 2002, p. 210).

Entende-se que o diálogo é fundamental na vida do professor, na sua conduta, na relação com seus pares, para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de

valores próprios da profissão docente. Pode nascer daí uma nova cultura profissional dessas professoras que perpassa pela produção de saberes e de valores e que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. Isto “supõe a definição da qualificação que as profissionais que irão atuar nestas instituições devem ter, considerando inclusive as heterogeneidades e pluralidades que constituem estas profissionais” (CERISARA, 1991, p. 4).

As redes de (auto) formação, participada no pensamento de Nóvoa (1995a), permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. Na educação infantil é preciso primeiramente que o professor considere “as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 13). Nesse sentido, a troca de experiências e a partilha de saberes nos CEINFs consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.

É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (SCHÖN 1990 apud NÓVOA, 1995a, p. 27, grifo do autor).

Os problemas da prática profissional docente não podem ser vistos como um conjunto de técnicas, regras e normas. São necessárias ações e reflexões sobre a dimensão da prática, em todos os casos, em específico na educação infantil. “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1995b, p. 27, grifos do autor).

Perrenoud (2002) valida essa questão quando se refere ao momento atual como sinalizador de mudanças no professorado e a exigência de um modelo revolucionário de projeto educacional, que certamente reflete na dimensão pessoal e profissional. Isso leva a pensar na necessidade de trabalhar a pessoa do professor para desenvolver competências para ensinar e aprender, e, no caso da educação infantil, do educar e do cuidar. A discussão sobre a

profissionalização docente já é complexa quando referente à educação escolar propriamente dita, mais ainda se torna quando se trata da educação infantil.

Os contextos e as relações dos quais os/as profissionais da Educação Infantil participam são dinâmicos e sofrem transformações decorrentes de mudanças sociais, culturais, históricas e também no plano das normas que regem as relações de trabalho. Além disso, os processos de construção de identidades ocorrem em um universo marcado por relações de naturezas distintas. (SILVA, 2013, p. 32).

A educação acompanha o movimento de flexibilização e transformação produzindo e disseminando aceleradamente o conhecimento. Deve-se trabalhar com o objetivo de formar um indivíduo que possa reivindicar principalmente um espaço no mercado de trabalho.

Perrenoud (2002) ressalta que a competência em educação é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informações para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações, com vistas a oferecer uma educação de qualidade para todos. Isso deve ocorrer na construção da carreira do professor.

Além disso, Tardif (2002) relata que a carreira permite, ao mesmo tempo, perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor, na medida em que estes são incorporados às atitudes e aos comportamentos dele por intermédio de sua socialização profissional. Desse ponto de vista, ela permite fundamentar a prática do professor, o que ele é e faz, em sua história profissional, no percurso de construção de uma identidade.

A identidade pessoal é considerada aqui como base para a construção da identidade profissional nos diversos momentos formativos, tanto para as estudantes que estão se inserindo no campo profissional por meio do estágio, como para as educadoras que exercem o ofício de educar e cuidar de crianças pequenas em instituições de educação infantil. (GOMES, 2003, p. 2).

Em linhas gerais, tanto Contreras (2002) quanto Tardif (2002) sinalizam a necessidade de desenvolver estudos e intervenções sobre a formação de professores, repensar os cursos de formação, para alavancar e privilegiar os aspectos relacionados à profissionalização no contexto atual do mundo em que se vive. Estimular a emergência de uma cultura profissional entre o professorado

e uma cultura organizacional no interior das instituições educativas, ou dos CEINFs, para favorecer essa nova profissionalidade docente, no desabrochar de sua identidade, no caso, das professoras de creche.

Trata-se, portanto, de identificar as características técnicas e científicas do seu trabalho e o tipo de conhecimentos e competências que eles precisam desenvolver/mobilizar e conseguir-lhes a adesão para avançar nessa direção, superando as dificuldades decorrentes das fragilidades teórico-científicas e das resistências para se renovar as práticas institucionais no campo da formação de professores. (TARDIF, 2002, p. 108).

A formação pode favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes na medida em que se promova a formação de professores reflexivos, capazes de assumirem com autonomia a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional e de participarem com empenho e competência na definição e implementação de políticas educativas. No entanto, os debates mostram que alguns desafios presentes para o exercício da docência na educação infantil em creches e pré-escolas públicas ou conveniadas pelo poder público necessitam ser urgentemente enfrentados para que o direito à educação de qualidade e a docência na educação infantil se efetivem concretamente.

Os estudos realizados e as questões abordadas servem de referência para as análises da pesquisa de campo, complementando as intenções da investigação. Relacionar o pensamento dos autores e dos seus estudos que envolvem a questão da construção da identidade na contemporaneidade, explícita neste capítulo, reuniu um conjunto de elementos importantes que favorece um olhar mais amplo na pesquisa quando se busca o desvendamento dos questionamentos colocados nos objetivos da pesquisa, explicitados a seguir.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Para contemplar as vivências, os sentidos e as experiências contidas no tempo e nos espaços, buscou-se uma investigação na perspectiva da pesquisa qualitativa, que faz do sujeito participante (professoras da educação infantil), atrizes e autoras do seu fazer. Na metodologia qualitativa existe a preocupação em analisar e interpretar os aspectos mais profundos, detalhando e descrevendo a complexidade do comportamento humano. “Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências, valores

de comportamento etc.” (LAKATOS, 2008, p. 269). Privilegiaram-se tais aspectos na escolha do método.

A investigação orientou-se pela análise de conteúdo que possibilitou descrever, analisar e interpretar os discursos expressos pelas professoras com formação em Pedagogia que atuam na educação infantil, nos CEINFs de Campo Grande, MS. Os registros foram feitos por meio de entrevistas semiestruturadas, direcionadas a seis professoras, complementando com a observação de todo o cenário de atuação delas, no sentido de compreender o mundo habitado por elas nos espaços das unidades pesquisadas. (BARDIN, 2004; FRANCO, 1986).

Consideraram-se as falas, os depoimentos, os discursos, os fazeres e os saberes das professoras de crianças pequenas no trabalho que realizam. O grupo pesquisado representou o professorado da educação infantil da Rede Municipal de Campo Grande - REME de Campo Grande, alocados nos CEINFs. Procurou-se investigar sobre a formação, trajetória de atuação, objetivos e pensamento das professoras no que se refere à educação infantil. As respostas dos sujeitos foram submetidas aos princípios da análise de conteúdo, na leitura das mensagens contidas nos depoimentos (FRANCO, 2005).

As respostas à entrevista foram transcritas e descritas seguindo o processo de análise, cujas unidades de registros deram origem às unidades de contexto, construindo, assim, as categorias para posteriores análise e interpretação. É uma técnica de análise utilizada na referida metodologia que permite evidenciar os discursos que mais se destacam na fala das professoras, sujeitos da pesquisa, contemplando o significado de suas convicções, ideias e objetivos. Pois, pesquisar o cotidiano em uma abordagem qualitativa é buscar aproximações com a realidade. (MINAYO, 2003, p. 21). Para uma leitura mais objetiva e para isentar a identificação dos sujeitos da pesquisa, estes foram denominados de P – Professora, seguido da numeração subsequente de cada um.

CONTEXTO DA PESQUISA

A escolha das unidades e/ou das instituições investigadas deu-se tendo em vista a localização, ou seja, averiguaram-se os CEINFs da periferia da cidade e da área central, para observar disparidades e/ou semelhanças nas res-

postas das professoras e conhecer a realidade das instituições no que se refere ao panorama profissional dos sujeitos da pesquisa. Isto supostamente indica a configuração global de cada unidade, colaborando com o quadro de análises.

Foram pesquisados os profissionais que atuam com crianças entre zero e três anos, considerando a delicada fase inicial da infância, as especificidades e a vulnerabilidade da delas nessa faixa etária.

Houve um contato prévio com a direção dos CEINFs, com a finalidade de repassar informações sobre a pesquisa e solicitar a devida permissão para o ato da investigação. Em alguns casos, as entrevistas foram marcadas para o momento do planejamento das professoras e, em outros, as professoras foram apresentadas pela direção, por terem disponibilidade no momento em que a pesquisadora esteve presente para realizar a entrevista.

De acordo com os dados coletados, no grupo de professoras investigadas, quatro têm o Curso Superior em Pedagogia, com habilitação para a Educação Infantil, sendo duas com Pós-Graduação em Psicopedagogia, e duas professoras possuem Curso Normal Superior, com Pós-Graduação em Educação Infantil, totalizando seis participantes. Formadas entre os anos 2008 e 2011.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Análises

No espaço das análises da pesquisa, retoma-se o pensamento de Nóvoa (1995a) que, ao falar do processo identitário na profissão professor, sugere um percurso de construção pessoal e profissional, muitas vezes longo, complexo e contraditório. No que se refere à identidade das professoras que atuam com a criança pequena nos CEINFs, acredita-se que esse processo ainda está em formação, sinalizado por algumas marcas percebidas nos seus discursos. Nas falas das professoras, vislumbram-se tímidos posicionamentos, com traços de criticidade, porém, com restrições que acabam por limitá-las nas suas convicções.

Pode-se dizer que, por meio da pesquisa realizada, o grupo representa educadoras, profissionais subordinadas ao sistema, à mercê das verdades e diretrizes impostas pelos currículos e projetos pedagógicos, carentes de iniciativas para romper com a realidade e caminhar em direção a um desabro-

chamento das possibilidades individuais e profissionais. Além das lacunas na formação inicial destacadas a seguir, a organização em creche e pré-escola traz incertezas e inseguranças às professoras da creche, que não se sentem profissionais nesse contexto.

Revelam-se também por meio das “fragilidades e conquistas, de intersecção entre as trajetórias de vida dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas e os sistemas de emprego, trabalho e formação” (GOMES, 2009). Entram em jogo os valores, as convicções, os objetivos de vida e profissionais, o comportamento, as aquisições culturais e intelectuais dos indivíduos que se fazem ao longo da carreira.

Os desafios para a formação inicial docente para atuar na educação básica são muitos e exigentes, o que requer discutir profundamente e reconhecer as identidades presentes nesse suposto grupo homogêneo que, na realidade, apresenta complexidades muitas vezes ignoradas. Conhecer as distinções entre esses profissionais, seus saberes e fazeres, seus vínculos e sentimentos de pertencimento institucional, as exigências que lhes são postas, as responsabilidades e os constrangimentos aos quais estão expostos são condições essenciais para se pensar a adequação curricular da formação, que deverá promover a porta de entrada para o exercício docente. (p. 104).

O professor, mesmo durante o curso de formação, não tem incentivo para o exercício da pesquisa. Apesar da importância dada aos conteúdos teóricos, os cursos de formação acabam por formar o professor como um aplicador de teorias - um técnico e não um profissional com domínio sobre sua prática, com autonomia e capacidade para construir conhecimento pedagógico e para a tomada de decisões.

“No contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais, a competência restringe-se à dimensão técnico-instrumental tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico.” (VEIGA; AMARAL, 2012, p. 69). O professor torna-se um simples executor de tarefas previamente definidas, são desconsideradas a postura do professor investigador e autônomo, dono de suas ideias e iniciativas (TARDIF, 2002; VEIGA; AMARAL, 2012). A preocupação de que o professor desenvolva uma postura investigativa sobre sua área de atuação e que aprenda a usar procedimentos de pesquisa como instrumentos de trabalho são aspectos, em geral, ausentes na formação dos professores.

Os conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações não são apresentados com o alcance e dimensão necessários na formação de professores. São raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar amplamente, no exercício da docência, computador, rádio, videocassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e *softwares* educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias, em uma linha interdisciplinar. Além disso, ocorre a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino – em que são atendidos os alunos da educação básica –, e isso reflete também na educação infantil (BRASIL, 2000).

Essas questões caracterizam as dificuldades reveladas nos depoimentos das professoras pesquisadas, pois, especialmente na educação infantil, os saberes devem estar voltados para a compreensão ampla sobre as especificidades infantis. No caso da P1, quando indagada sobre seus objetivos como professora no CEINF, assim se posiciona: “Ser uma excelente profissional, atender as necessidades das crianças, ver o progresso, ver que elas aprendem. A formação inicial não dá muita base”.

Os discursos das professoras que atuam nos CEINFs revelam uma angústia advinda da fragmentação ou desarticulação entre a teoria e a prática, por exemplo, a da P5, quando revela as vantagens e desvantagens na formação inicial: “Positivos – a teoria, a fundamentação que precisa ter, o porque das coisas, a importância. Negativo – a articulação da teoria com a prática, a prática deixa a desejar. Quando chega ao ambiente estamos cheios de teoria e na prática fica difícil e agora? Falta recurso, tem que se desdobrar, tem que pesquisar”. (P5).

Observou-se a carência de bagagem teórica na ocasião dos estágios, quando os acadêmicos se deparam com a complexidade da prática, cujo desconhecimento os leva, em alguns casos, a desistir do curso, ou a aprender a improvisar soluções para as dificuldades encontradas sem um conhecimento científico sobre o assunto. São dois polos distanciados entre si:

Nos cursos de formação inicial de professores, a concepção dominante segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como

importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. (BRASIL, 2001a, p. 29).

Com já visto anteriormente em Shön (2000), a formação não deve ter como base um sistema de normas de ação preconcebidas e de regras previamente organizadas. A dimensão teórica e o fazer pedagógico devem estar articulados de forma a dar resposta a situações diferenciadas inéditas que se apresentam nos espaços educativos. Os processos de formação precisam desenvolver capacidades reflexivas na ação e sobre a ação para superar a visão técnica, que deformou sobremaneira a formação docente.

Vale dizer que, no percurso da formação, muitos professores desenvolvem suas convicções sobre os objetivos para a carreira profissional. As grades curriculares, o corpo docente, a dinâmica e o incentivo da instituição formadora com o acadêmico influenciam suas decisões futuras. Na pesquisa realizada, observou-se que somente duas professoras escolheram trabalhar com crianças pequenas, decisão tomada antes de adentrarem no curso. As demais expressam indecisões e incertezas no caminho formativo, cujas opções aconteceram ao acaso: “Foi um caminho em que as coisas foram dando certo. Quando vi estava trabalhando com crianças pequenas. Foram as oportunidades” (P3).

Aqui retoma a afirmação do Plano Nacional pela Primeira Infância (BRASIL, 2010) no que diz respeito à formação do professor da infância no mundo atual: é preciso garantir que os cursos de formação de professores, para atuar nas instituições de educação infantil, tenham como objetivo a compreensão dessas instituições como espaço coletivo de educar e cuidar crianças. Além disso, desenvolvam nesses professores a consciência e o compromisso pelo trabalho que irá realizar, especialmente com crianças entre zero e três anos, consideradas a fragilidade e vulnerabilidade dos pequenos.

[...] que visem o compromisso profissional com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças; o domínio das estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo e a apropriação do instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar/educar a criança. (BRASIL, 2010, p. 118).

A formação contínua também pouco tem colaborado com a modificação da prática, uma vez que desconsidera a prática docente e pedagógica educativa em seus contextos, realizando somente cursos de suplência ou atualização de conteúdos. “Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (FUSARI, 1996 apud PIMENTA, 1999, p. 16). É preciso que as instituições de educação infantil atentem para a importância da formação em serviço, que possibilitem o crescimento individual, mas principalmente coletivo dos professores que ali atuam:

O coletivo, não pode prescindir da formação continuada que deve fazer parte da rotina institucional e não pode ocorrer de forma esporádica. Hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de idéias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo. A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc. (BRASIL, 1998b, p.68).

Para Gomes (2010), em se tratando da formação contínua, é fundamental o investimento em programas de formação centrado nas demandas formativas dos professores de creches e pré-escolas relacionados ao projeto pedagógico da instituição, a sua política educativa. Isto contribui para fortalecer e redimensionar novas perspectivas formativas alicerçadas em problemas e situações reais, de fomento ao trabalho coletivo e não nas carências ou déficits dos professores/educadores.

Sabe-se que no processo de formação do professor, tudo o que ele assimila e incorpora de conhecimento prático ou teórico, conseqüentemente, irá refletir de forma direta nas suas ações pedagógicas, nas interações com as crianças, nos planejamentos e na forma de intervir no cotidiano. Tais ações, com certeza, irão influenciar na formação da criança, especialmente a criança nos primeiros anos de vida, alvo de estudos. No que se refere à formação docente na universidade, encontra-se em Tardif (2002) a ideia de que os professores da área da educação precisam realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. Isso irá reduzir as falhas e os questionamentos sobre os fundamentos da prática pedagógica, herdados da formação inicial.

Ainda em Tardif (2002), esses profissionais, os professores, como profissionais, supostamente são considerados práticos, refletidos ou reflexivos. São educadores que geram saberes específicos sobre o seu trabalho, portanto, possuem capacidade de repensar sua prática, no sentido de perceber a necessidade de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações que acreditam poder melhorar sua eficácia. Isso remete à ideia de Nóvoa (1995a) quando propõe que o professor compartilhe com o coletivo suas atividades de reflexão, suas angústias e dificuldades. Percebe-se isto em P1: “Aprendi muita coisa para a prática. Não tive capacitação referente ao berçário. Não tenho muito preparo”. Nota-se a importância da articulação teoria-prática nos cursos de formação de professores, para que estes possam vivenciar experiências de pesquisa que auxiliem sua prática. A teoria é um instrumento que ajuda a apreender o real, mas é da prática que emergem as questões vitais (TARDIF, 2002).

Ao constatar tais pressupostos, verifica-se a necessidade da real integração entre a teoria, a prática e as experiências anteriores, durante todo o processo de formação do professor. Essa é uma das lacunas na formação inicial quando se refere principalmente à insipiência dos estágios, a verificar no discurso da P4, na revelação dos pontos positivos e negativos da formação: “Positivo – a teoria. Negativo – Deveria ter mais estágio, porque faltou a parte prática, e eles não cobram tanto”.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”. (BRASIL, 2001b, p. 23, grifo do autor).

Os desafios na formação inicial dos professores emergem da necessidade de capacitar profissionais que consigam conduzir a sua prática pedagógica tanto em função da realização individual, quanto da necessidade de atender aos educandos nas suas exigências e dificuldades e em especial a criança pequena no seu processo de desenvolvimento e formação.

É evidente a necessidade de elevar o nível do ensino, ultrapassar as barreiras ou a visão do professor como alguém que tem o “dom”, ou que domina as técnicas de ensino para educar crianças. Isso implica valorizar o profissional que atua na primeira infância com crianças pequenas. Ocorre que, “no desempenho de suas funções, as profissionais que atuam com crianças muito pequenas, especialmente com bebês, mobilizam dimensões pessoais para a realização de uma prática que, tradicionalmente, não foi reconhecida como prática profissional” (SILVA, L., 2001, p. 116)

As propostas de formação dos professores devem dar ênfase aos conhecimentos sobre a infância, ao potencial da criança, suas necessidades básicas, suas possibilidades de desenvolvimento. É preciso recuperar nos debates e pesquisas a importância de valorizar o profissional que atua na primeira infância. As professoras entrevistadas demonstram esse apelo nas suas falas: “Acho que o salário poderia ser melhor. Existe também falta de condições materiais. O professor tem que tirar dinheiro do bolso. Precisa ter mais condições adequadas para trabalhar com a criança, mais brinquedos. Tem que ser diferente para o berçário. Não é só o cuidar”. (P1).

Embora se tenha destacado nessas análises a necessidade de posturas e atitudes críticas por parte do professor, observam-se nas entrelinhas dos depoimentos das professoras, algumas opiniões críticas sobre o contexto da educação infantil, conforme o relato anterior. Este contém o retrato da realidade. Nesse sentido, Campos (2014, p. 6) alerta:

Ainda predomina uma visão de que para a criança pequena qualquer coisa serve: não se valoriza o profissional que trabalha com ela, não se julga que livros, materiais pedagógicos e brinquedos são necessários no dia-a-dia e não existe preocupação com crianças passando longas horas em ambientes insalubres, longe do contato com a natureza e forçadas a contínuos períodos de ociosidade. (CAMPOS, 2014, p. 6).

Os cursos de formação inicial e continuada de professores para a educação infantil precisam ter uma atenção especial à formação humana, aos valores e às habilidades específicas para tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos de explorar e conhecer, como são as crianças (BRASIL, 2001b). No entanto, concorda-se com Veiga e Viana (2010) quando inferem que:

É no contexto das alterações a partir dos anos 1990 que a formação de professores se resumiu à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago

de professores por meio do treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico-instrumental de um que fazer acrítico e alienado. Desse ponto de vista, a formação fortalece as relações individualistas, competitivas, não dialógicas, e o compromisso do professor não vão além da simples reprodução das informações existentes. (VEIGA; VIANA, 2010, p. 17).

Para as autoras, vive-se um momento de angústia em relação à formação de professores em pleno século XXI, pois é preciso ultrapassar essa realidade e formar um professor que possa suprir as exigências do mercado global, com uma educação comprometida com a emancipação do aluno, ou da criança na educação infantil.

Nas atuais circunstâncias, percebe-se a necessidade de instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, para responder às novas tarefas e aos desafios com que se defronta a escola. São novas tarefas impondo dinâmicas inovadoras, o que exige a revisão da formação docente, de modo a fortalecer e oferecer melhores condições ao exercício profissional, especialmente ao recém-formado.

Gomes (2009, p. 220) acrescenta: “os programas de formação devem considerar as reais necessidades formativas dos educadores, superando a visão de discrepâncias ou de marketing, na busca de um modelo que lhes faculte maior participação na tomada de decisões”. Isto porque, ao iniciar a atuação nesse cenário, as professoras são afetadas pelas incertezas e instabilidades no início da carreira, segundo P1: “O mais difícil foi entrar no campo de trabalho. Para o recém-formado é muita falta de oportunidade. Só a graduação não ajuda muito”.

O panorama educacional exige que se desenvolvam estratégias de autoformação constante, conforme já visto também em Nóvoa (1995a). Estar disposto a dar continuidade na formação e atualizar-se continuamente para se inteirar dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade (BRASIL, 2001b).

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação

inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (BRASIL, 2000, p. 12).

No entanto, é certo que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o de professor que a realidade criou até agora. “Essa circunstância provoca a necessidade de muito investimento na formação profissional” (BRASIL, 2001a, p. 12). Na formação do docente, inicial e continuada, é preciso que, tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais sejam evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada.

A própria P2 reconhece: “O curso foi bem rigoroso, os professores eram muito bons. Faltou mais conhecimento sobre a criança”. Os profissionais devem, assim, na visão de Nóvoa (1995a), autoformar-se e reciclar-se por meio de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais, pois a falta de preparo e de conhecimento resulta em comprometimento da prática educativa, explicitada por Tardif (2002).

A prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos. Resulta desse postulado que o ‘saber-educar’ e o ‘saber-ensinar’ também são saberes plurais nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências. [...] a natureza do saber dos professores deve ser compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa: o ‘saber ensinar’ não define tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática. (p. 56).

O trabalho do professor exige que se dê mais atenção à promoção da autoformação, incorporada a um processo participativo no qual o saber, as experiências individuais e as vivências na profissão sejam valorizados, e que o professor encare a prática pedagógica como o centro da produção do saber. A formação inicial do professor deve prepará-lo para atuar na docência e compreender sua prática pedagógica como um processo de aprimoramento contínuo (NÓVOA, 1995b; TARDIF, 2002). De compreender *a priori* o significado da educação no contexto infantil:

Tal concepção de educação traz a necessidade de se ressignificar a concepção de *educador*. Se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação *disciplinar* de informações especializadas, ao educador compete à tarefa de propor estímulos que ativem as diferenças entre os sujeitos e seus contextos. (ROJAS; SOUZA, 2009, p. 124, grifos das autoras).

Cabe ao professor buscar incessantemente o seu progresso profissional, em uma base contínua de responsabilidade pela melhoria nas suas funções, ampliando o nível de qualidade do trabalho que realiza, além de elevar o nível de sua profissionalidade. Como mencionado nesta pesquisa, existe um conformismo perante as exigências no campo do trabalho, em que o professor não reflete sua posição de protagonista e de profissional autônomo no seu fazer para assim sedimentar sua prática, tornando-o um profissional participativo nas soluções e construções postas na sua área de atuação. O depoimento da P6 revela: “na parte pedagógica tenho autonomia, mas no sentido amplo não. Poderia ser mais democrático, mas a gente acaba aceitando tudo e nem tenta nada de novo”.

Na verdade “parte da perda de competências profissionais justifica-se no desenvolvimento, pelos especialistas, de um conhecimento técnico que permitiu e justificou a racionalização e a tecnologização do ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 38). É o próprio profissional que de posse dessa realidade precisa manter-se posicionado no sentido de buscar a participação ativa no seu desenvolvimento.

Na educação infantil, os professores precisam desenvolver a consciência da autoformação, da capacidade de pensarem e decidirem sobre seu exercício pleno na educação da criança. Recorremos a Alarcão (2003), quando diz que é preciso reconhecer que o exercício livre e responsável da cidadania exige das pessoas a capacidade de pensar e a sabedoria para decidir com base em uma informação e em conhecimentos sólidos.

O cidadão é hoje cada vez mais considerado como pessoa responsável. O seu direito a ter um papel ativo na sociedade é cada vez mais desejado. Trata-se de uma grande conquista social, nas situações em que esse direito já foi conquistado, o que, infelizmente, não acontece de uma forma universal. Esta dimensão sócio-política tem de ser tida em conta. Nem políticos nem educadores podem ignorá-la, sob pena de se estarem a construir castelos na areia. O *empowerment* pessoal, ou seja, a construção do poder pelo cidadão, não se resume mera-

mente à obtenção de mais poder e mais direitos, mas traduz-se na capacidade real para exercer esse poder na construção de uma cidadania participativa. (ALARCÃO, 2003, p. 1-2).

Esse aprimoramento contínuo implica ter oportunidades para o desenvolvimento cultural também. A educação infantil, especialmente como espaço de formação e desenvolvimento da criança, precisa estar voltada à construção da cidadania e aos apelos culturais que o mundo impõe. Não é mais possível um professor limitado nas suas condições de leitura do mundo e da realidade em todas as suas nuances. Conforme se observa no depoimento de P5: “Vou no cinema quando é possível. TV assisto pouco, dificilmente assisto jornal, as vezes leio. Não tenho tempo, uso a Internet quando preciso”. Para que essa tarefa de educar plenamente seja efetivada, é necessário que os professores de todos os segmentos da escolaridade tenham uma sólida e ampla formação cultural.

A ampliação do universo cultural é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, ela é mais importante ainda. No entanto, a maioria dos cursos existentes ainda não se compromete com essa exigência. Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional. (BRASIL, 2000, p. 21-22)

Essa ampliação do universo cultural ainda é desconsiderada nos cursos de formação de professores. Depois de formado, o professor tem ainda menos tempo e disposição para acessos a programas culturais, debates e pesquisas, para o crescimento profissional e para construir sua autonomia intelectual (PEREZ GOMEZ, 2001). A formação de professores fica, geralmente, restrita a sua preparação para a regência de classe, a exemplo do discurso: “Internet, jornal e cinema, não vou a teatro. Não costumo viajar. O trabalho com a criança é penoso, tem que se dedicar, não sobra tempo prá nada mais” (P6).

O professor isenta-se das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da instituição, seu relacionamento com a criança e com a comunidade e ampliação da vivência cultural. Ficam ausentes também, frequentemente, as discussões sobre as temáticas rela-

cionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringindo a vivência de natureza profissional. Essa realidade é observada na mensagem transcrita da P3: “Assisto o jornal, fico na Internet, quando dá vou ao cinema”.

A complexidade da realidade social, a aceleração das mudanças tecnológicas, as modificações na interação humana, o mercado global são questões que interferem no cotidiano desses professores, que são atropelados pelos sistemas, deixando-os alienados e imperceptíveis. Os professores precisam acompanhar o movimento das velozes mudanças que ocorrem no campo da educação e prioritariamente no da educação infantil.

No entanto, se são marcas da condição pós-moderna ou não, o fato é que, muitas vezes, “o resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores” (CONTRERAS, 2002, p. 63).

As marcas da condição pós-moderna revelam-se também nessa questão da cultura escolar, cujo posicionamento impõe suas verdades que invalidam a possibilidade de mudanças e de uma construção identitária autônoma, nascida das convicções e iniciativas de cada um, mas ao contrário,

Parecemos carecer de iniciativa para enfrentar novas exigências porque, afinal de contas, nos encontramos encurralados pela presença imperceptível e pertinaz de uma cultura escolar adaptada a situações pretéritas. A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamentos e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. (PEREZ GOMEZ, 2001, p. 11).

De acordo com os estudos realizados, verifica-se que o novo cenário da educação infantil pressupõe um profissional que desempenhe seu papel de maneira efetiva, crítica e consciente de sua prática pedagógica. Que a formação inicial lhe dê bases sólidas e a formação continuada promova o aprimoramento profissional, para estabelecer estratégias que possibilitem o desenvolvimento de suas competências, atitudes observadoras e reflexivas. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 43), além da construção da autonomia profissional que os habilite a ter domínio

do seu fazer, na conquista de objetivos referentes à qualidade do ensino na educação infantil.

Pretendemos [...] que o professor tenha elementos para proceder a análises, reflexões e avaliações referentes ao seu próprio fazer, encontrando novos caminhos qualitativamente diferentes para a efetivação de um trabalho docente reflexivo e orientado por um projeto de educação pré-escolar. Poderá então viver um processo constante de atualização e crescimento de sua formação pessoal e profissional. (ANGOTTI, 1996, p. 55).

A formação precisa estar articulada com a atuação, nas dimensões técnicas, políticas, sociais e culturais, aliadas ao domínio metodológico e à ação pedagógica. A concepção autônoma para a aquisição, produção, criatividade e inovação, aliadas à sensibilidade para a compreensão, análise e intervenção em situações de ensino complexas, é requisito essencial para a formação profissional docente de qualidade.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Esse caráter demanda, por sua vez uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (BRASIL, 1998b, p. 41).

Os cursos de formação inicial e continuada devem dar conta das especificidades da infância e da criança. Veja-se o depoimento: “Faltam cursos, orientações. Só a graduação é pouco para entender tudo” (P4). As instituições precisam focalizar a formação como uma ponte solidificada na articulação teoria-prática, que permita aos professores desenvolverem uma ação docente situada e contextualizada, na perspectiva de um trabalho interdisciplinar e com contínua reflexão crítica sobre a própria prática: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24).

Há então que considerar que, os profissionais da educação buscam um curso de formação continuada não somente para a sua atualização perante as mudanças educacionais que ocorrem constantemente, mas também para acompanhar essas modificações mutáveis da educação, qualificando-se mais

para melhor atender as necessidades das instituições em que atuam. (MELLO; ROJAS, 2012, p. 23).

A formação deve dar conta de capacitar o professor para o exercício profissional no sentido de proporcionar uma educação de qualidade, especialmente para a infância. No entanto, ao examinar a questão da formação continuada, verifica-se, na maioria das vezes, a superficialidade do enfrentamento de problemas reais do professorado. Pois a formação continuada, na visão de Gomes (2009, p. 68), “Organiza-se na forma de cursos esporádicos de curta duração, propostos, via de regra, por equipes técnicas e de gestão administrativa e que se apresentam, muitas vezes, desvinculados das necessidades reais de formação dos agentes educacionais atuantes na escola”.

A educação continuada de professores é o processo de desenvolvimento que ocorre na vida profissional, depois da formação inicial, e que está articulada com sua prática pedagógica no contexto do cotidiano escolar, quando estão atuando na docência. É, portanto, um processo permanente, dinâmico e rico que se consolida no cotidiano pessoal e profissional dos professores, que ocorre, primordialmente, na organização do trabalho pedagógico e no espaço e no tempo na escola. (FERNANDES, 2010, p. 90).

A discussão coletiva e a construção de concepções fundamentais, tais como as concepções de educação, educação infantil, criança, trabalho docente, desenvolvimento, entre outras, são necessárias para o encaminhamento do próprio fazer, na construção de uma carreira sólida.

As professoras pesquisadas observam que existe essa lacuna na formação: “Faltou mais conhecimento sobre a criança. Hoje trabalho com crianças pequenas e muitas vezes tenho que pesquisar prá entender mais sobre elas” (P2). O compromisso e a integração do professor com sua formação estão relacionados ao seu profissionalismo, e, nessa base, todos os momentos ou etapas que compõem o trabalho docente podem ser repensados com significativas doses de revisão e qualificação (ANGOTTI, 1996).

Advogar uma educação da infância para as crianças que não segmente nem hierarquize ações, implica em reconhecer que as histórias da creche e da pré-escola foram produzidas em cenários separados e que tem nos educadores um lugar central. Integrar esses educadores não se reveste de tarefa somente administrativa, ou de política governamental, mas antes de processo pedagógico, de desenvolvimento e socialização profissional. (GOMES, 2003, p. 7).

Aos professores cabe a responsabilidade na busca e participação efetiva, em estudos, pesquisas e projetos para aprofundamento dos conhecimentos que elevem o nível do trabalho docente, isentando a profissão da superficialidade dos aspectos externos ao processo pedagógico e do desenvolvimento e socialização profissional. Conforme Alarcão (2003, p. 30), “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver”. E ainda:

Construir projetos na esteira da formação humana significa trilhar caminhos participativos e solidários, com coragem, consciência crítica, indignação e muita luta para a construção de uma escola de melhor qualidade para todos. Significa ainda, definir o cidadão professor que se quer formar, delimitar a intencionalidade da formação, os fundamentos teórico-metodológicos e as ações necessárias à concretização do projeto político-pedagógico. (VEIGA; VIANA, 2010, p. 25).

Esse é o papel também das instituições formadoras e dos gestores no sentido de incentivar e implementar meios de desenvolver estudos e pesquisas nos espaços de formação continuada para os professores. A P5, quando indagada sobre os cursos de formação em serviço, assim se expressa: “Tem encontros duas vezes no ano, a técnica vem e faz um diálogo. Só nos cursos de especialização”.

Observa-se na realidade docente, um grande número de profissionais alheio à visão crítica e reflexiva, do seu papel como principal responsável por sua carreira, pela busca de uma prática efetiva e eficiente. Quando prefere ficar na confortável situação à espera de esforços externos, sem motivação para leituras e pesquisas, optando por questões práticas, oficinas e treinamentos meramente “aligeirados”, expressão utilizada por Nóvoa (1995a), ao se referir a essa questão.

Enquanto intermediador e organizador das ações pedagógicas, o educador precisa considerar que a atitude reflexiva é um processo que é contínuo e infinito, que pressupõe constantes transformações, correções de rota, autocrítica e autoavaliação. As dificuldades só podem ser vencidas com alianças e cumplicidade de todos os envolvidos no ambiente escolar que, como todo ambiente vivo, não se deve constituir em um lugar de imobilismo, nem descrença. (ROJAS, 2009, p. 45-46).

O professor precisa compreender que as especificidades e peculiaridades da criança e do trabalho que executa na educação infantil o caracterizam

como professor da infância. Deve, portanto, estar atento a sua identidade profissional, que é decorrente de uma trajetória construída em meio à luta pela valorização, por condições dignas de trabalho e qualificação profissional, cujos direitos devem ser respeitados (KRAMER, 2005). Somente na busca pela valorização e dignidade, por meio do esforço também individual, é que o educador infantil será respeitado, redefinindo papéis e funções no cenário da educação infantil.

A formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil apresenta-se como o mais urgente e polêmico dos desafios a serem enfrentados. As especificidades da Educação Infantil, envolvendo no processo educativo o cuidado e a atenção, conforme já mencionado, acrescidas ainda à informalidade e aos arranjos presentes nos processos de trabalho nas creches e pré-escolas, fruto do descaso de séculos com que essa etapa da educação conviveu, obrigam a revisão dos padrões usuais de formação docente. (OLIVEIRA, 2013, p. 13).

No caso das professoras nos CEINs de Campo Grande, MS, é preciso refletir sobre a importância de valorizar os saberes dessas professoras, partindo delas e trabalhando-as teórica e conceitualmente para que a condição de docência amplie a compreensão das situações com que se deparam e que podem ser altamente complexas, incertas, singulares, conflituosas e que estão ali, cobrando decisões e ações, principalmente quando se trata da criança pequena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário atual exige novos fazeres, novas estratégias de educação, que devem ser adequadas à nova sociedade. Para atender aos apelos do mundo infantil, essencialmente dinâmico, é necessário que a instituição educativa e os professores ofereçam condições em situações e espaços que contribuam para a construção de sua autonomia e de sua identidade na promoção do aprendizado da criança.

Os professores são mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Considerando a peculiar condição de desenvolvimento e formação da personalidade na primeira infância, os sistemas de ensino devem primar para que essa etapa da educação básica seja atendida por profissionais em constante qualificação.

Espera-se que essas profissionais que atuam nos CEINFs, no percurso de formação, ou na trajetória profissional, ampliem os olhares para lidar com as inovações e as recentes configurações que têm moldado um novo retrato de infância nos dias atuais. Que tenham disposição para se tornarem um professor reflexivo, aliando teoria e prática em um contexto interdisciplinar, com ousadia e autonomia, criando uma nova configuração identitária como profissional na educação infantil.

Ainda existem indefinições que descaracterizam as professoras da creche como profissionais. É um caminho de ambiguidades, pois, por um lado, se tem a questão histórica da creche como assistencialismo que ainda perdura, e que inviabiliza a valorização do trabalho profissional com a criança pequena. Associa-se a esse fato a ausência de posicionamento das professoras em relação à afirmação delas como profissionais formadas e, portanto, preparadas para atuar na educação da criança pequena, observadas na pesquisa.

Não são levadas em conta outras dimensões do exercício profissional, ficando ausentes, também, as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação da categoria profissional. O problema é agravado pelas frágeis relações interinstitucionais entre escola de formação, associações profissionais, sindicatos, que possibilitem tais vivências e as ampliem para além da instituição.

Existe um tratamento inadequado dos conteúdos, pois nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos em uma formação aligeirada e incipiente. É preciso que o professor compreenda com a razoável profundidade e com a necessária adequação a situação escolar, os conteúdos das várias áreas do conhecimento, os contextos em que se inscrevem, e as temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como suas especificidades.

Muitas mudanças precisam acontecer no âmbito da educação infantil. A recomposição dos conceitos de infância na atualidade, a contínua busca pela valorização do profissional da educação infantil, a revisão dos cursos de Pedagogia e a solidez das políticas públicas no reordenamento legal como base concreta de melhorias no âmbito da formação de professores.

Consideraram-se as falas, os depoimentos, os discursos, os fazeres e os saberes das professoras de crianças pequenas no complexo trabalho que rea-

lizam. O grupo pesquisado, que representou o professorado da educação infantil da REME de Campo Grande (2015), nos CEINFs, que atua especificamente com crianças entre zero e três anos, sinalizou uma frágil autonomia, estampada na ausência do desejo de transcendência e vontade de transpor o mundo, para além do simples espaço de atuação.

Resumo: A presente pesquisa é um recorte da Tese de Doutorado, concluída no ano de 2015, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A pesquisa contempla a temática da formação inicial e continuada de professores de educação infantil. Parte-se do pressuposto de que a identidade acompanha e constitui par e passo com o processo formativo daquele que atua na educação infantil e da própria história da educação destinada à infância. Buscou-se destacar o processo de constituição da identidade dos profissionais que atuam no campo da infância. A investigação foi realizada em Campo Grande – MS, nos Centros de Educação Infantil (CEINFs) que recebem crianças de zero a cinco anos. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada sob o enfoque da análise de conteúdo. Os estudos revelam inúmeros desafios na formação desses profissionais no contexto da complexidade e das especificidades que perpassam a educação infantil nos últimos anos. Evidenciam lacunas teóricas para sustentar a prática pedagógica vivenciada e sinalizam processos formativos em exercício insuficientes e apontam ainda falta de recursos materiais e a necessidade da valorização profissional.

Palavras-chave: Educação infantil. Identidade. Formação.

Resumen: La presente investigación es un extracto de la Tesis Doctoral, concluida en 2015, en el Programa de Posgrado de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. La investigación contempla el tema de la formación inicial y continua de docentes de educación infantil. Se parte del supuesto de que la identidad acompaña y constituye un paso en el proceso formativo de quienes trabajan en la educación infantil y de la propia historia de la educación infantil. Se buscó resaltar el proceso de constitución de la identidad de los profesionales que trabajan en el campo de la niñez. La investigación se llevó a cabo en Campo Grande - MS, en los Centros de Educación Infantil (CEINF) que reciben niños de cero a cinco años. La investigación, de carácter cualitativo, se realizó bajo el enfoque del análisis de contenido. Los hallazgos revelan innumerables desafíos en la formación de estos profesionales en el contexto de la complejidad y especificidades que han permeado la educación infantil en los últimos años. Muestran lagunas teóricas para sustentar la práctica pedagógica vivida y señalan insuficientes procesos de formación en ejercicio y también señalan la falta de recursos materiales y la necesidad de valorización profesional.

Palabras clave: Educación infantil. Identidad. Formación.

Abstract: The present research is an excerpt from the Doctoral Thesis, concluded in 2015, in the Post-Graduation Program of the Federal University of Mato Grosso do Sul. The research contemplates the theme of the initial and continuing education of teachers of early childhood education. It is based on the assumption that identity accompanies and constitutes a step and step with the formative process of those who work in early childhood education and the very history of early childhood education. We sought to highlight the process of constituting the identity of professionals working in the field of childhood. The investigation was carried out in Campo Grande - MS, at the Child Education Centers (CEINFs) that receive children from zero to five years old. The research, of qualitative nature, was carried out under the focus of content analysis. Studies reveal innumerable challenges in the training of these professionals in the context of the complexity and specificities that have permeated early childhood education in recent years. They show theoretical gaps to support the pedagogical practice experienced and signal insufficient training processes in exercise, and also point out the lack of material resources and the need for professional valorization.

Keywords: Early childhood education. Identity. Formation.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Portugal: Ed. 70, 2004.
- BRASIL. **Plano nacional pela primeira infância**. Rede Nacional Primeira Infância Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**: Parecer CNE/CP 09/2001. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 04, de 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: CNE/CEB, 6 jul. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, Maria M. Malta. **Reescrevendo a educação**: propostas para um Brasil melhor: educação infantil. 2014. Disponível em: <http://www.nhttp://skc.com.br/idis/wp-content/uploads/2014/04/Educacao-Infantil.pdf>. Acesso em: 30 maio 2014.
- CERISARA, Ana Beatriz. **A formação de professores em serviço para a educação infantil**: uma possível contribuição da universidade. Florianópolis: UFSC, 1991. Relatório de pesquisa (mimeo).
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERNANDES, Rosana César de Arruda. Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: SILVA, Edileuza Fernandes da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **A escola mudou: que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **O que é análise de conteúdo**. São Paulo: PUC, 1986.
- GOMES, Marineide de Oliveira. A aprendizagem profissional de professores de educação infantil: possibilidades formativas. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia: ano 11, n. 11, p. 41-50, 2010.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOMES, Marineide de Oliveira. Socialização profissional de educadoras de crianças pequenas: caminhos de formação, estágio e pesquisa. In: GOMES, Marineide de Oliveira. **As identidades de educadoras pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós'**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.
- KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; ROJAS, Jucimara (Orgs.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1995a.

NÓVOA Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na educação infantil. In: BRASIL. **Docência na educação infantil: salto para o futuro**. Boletim 10, TV Escola, ano 22, 2013.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PEREZ GOMEZ, Alberto. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROJAS, Jucimara; SOUZA, Maria Neusa G. Gomes de. O uso de imagens e a infância. In: CINTRA, Rosana Carla G. Gomes (Org.). **Tempos e contratempos no espaço da educação infantil**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

SHÖN, Donald. A. **Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** Caxambu, MG, 2000. GT 7- Educação da Criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF>. Acesso em: 20 ago. 2013.

SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. **Identidade, formação e valorização profissional: saberes em construção no espaço da creche**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Q. Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: SILVA, Edileuza Fernandes da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **A escola mudou: que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).