

Relato biográfico: uma tentativa de compreender as práticas pedagógicas de professoras da educação infantil

Biographical report: an attempt to understand the teaching practices of teachers of early childhood education

Maria Izete de Oliveira*

Rinalda Bezerra Carlos**

* Doutora em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

E-mail: mariaizete@gmail.com

** Mestre em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

E-mail: rinaldabc@terra.com.br

Resumo

Este trabalho procede de duas pesquisas que objetivaram investigar a concepção de professoras da Educação Infantil sobre essa etapa da educação básica, e conhecer como desenvolvem suas práticas pedagógicas, respectivamente. Constatamos, salvo raras exceções, a inconsistência entre o discurso e a prática das professoras. Logo, nos sentimos instigadas a realizar uma nova pesquisa, tendo por objetivo compreender como as experiências de vida influenciam na prática pedagógica das professoras. Utilizamos o método autobiográfico, sob a forma de relatos de história de vida pelo fato de o nosso estudo configurar-se num instrumento, ao mesmo tempo, de formação e de pesquisa. Obtivemos 12 relatos que foram organizados em três categorias: Formação inicial, Formação continuada e Experiência de vida. Os resultados revelam a necessidade de promover estudos sobre profissionalidade docente, desmistificação da prática em detrimento da teoria e um aprofundamento no conceito de formação continuada.

Palavras-chave

Educação Infantil. Prática pedagógica. Relato biográfico.

Abstract

This work comes from two studies that aimed to: investigate the conception of kindergarten teachers about this stage of basic education, and learn how to develop their teaching practices, respectively. We found with few exceptions the inconsistency between the discourse and practice of teachers. Therefore, we feel urged to perform a new research with the objective to understand how life experiences influence the teachers' pedagogical practice. We used the autobiographical report method in the form of reports of life experiences due to the fact of our study set up a training and research instrument at the same time. We got 12 reports that have been organized into three categories: Initial formation, Continuing Education

and Life Experience. The results revealed the need to promote studies on the teacher professionalism, demystification of the practice rather than theory and a deepening in the concept of continuing education.

Key words

Childhood education. Teaching practice. Biographical report.

Introdução

Iniciaremos nossa discussão contextualizando, mesmo que brevemente, a Educação Infantil no Brasil. Sem pretender aprofundar nas discussões acerca da história do atendimento à criança pequena, enfocaremos as conquistas legais ocorridas em nível nacional e as perspectivas ainda a alcançar.

É certo que a Educação Infantil atualmente tem conquistado muitos avanços no cenário brasileiro. Um desses grandes avanços ocorreu com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que passa a tratar da Educação Infantil no Capítulo “Da Educação” reconhecendo seu caráter educativo, deixando de considerá-la como função assistencialista ao preconizar que é dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, art. 208).

Outra conquista importante está expressa na LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996), em seu artigo 29, que constitui a Educação Infantil como a “primeira etapa da Educação Básica”, sendo oferecida em creches e em pré-escolas. Esse reconhecimento garantiu às crianças o direito de frequentar a educação que lhes é destinada, e o estado, mais precisamente os municípios, devem ter como dever atender

às reais necessidades das famílias e da sociedade.

A Resolução n. 008/09 do Conselho Municipal de Educação de Cáceres, MT (CÁCERES, 2009) corrobora com a Resolução n. 05/09 da Câmara da Educação Básica, ao ressaltar que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve estar fundamentada numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do conhecimento, como sujeito social e histórico (BRASIL, 2009). Essa nova concepção de criança faz emergir a necessidade de se pensar em novas formas de atendimento à infância nessas instituições.

Nesse sentido, a LDBEN (BRASIL, 1996), por exemplo, traz uma grande contribuição no que se refere a essa evolução sobre a forma de atendimento prestado à infância, ao definir como finalidade da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança até os seis¹ anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (art. 29). O Referencial Curricular

¹ É importante ressaltar que, a partir da Lei 11.275 de 2005, a criança de seis anos passa a fazer parte do primeiro ano ensino fundamental de nove anos, ficando a Educação Infantil responsável pela faixa etária de zero a cinco anos.

Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) corrobora com a LDBEN ao preconizar que essas instituições devem “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis [...] na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998).

Ainda de acordo com a Resolução n. 05/09 as propostas pedagógicas dessas instituições devem contemplar os seguintes Fundamentos Norteadores: a) Princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) Princípios estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

Apesar desse reconhecimento, a Educação Infantil ainda não está assegurada pela legislação como educação obrigatória, e sim como um direito de opção das famílias. Mas uma conquista bem atual, relacionada à obrigatoriedade, está configurada na Ementa Constitucional a n. 59, de nov. de 2009, que assegura em seu art. 208 a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade [...]”, meta a ser alcançada até 2016 (BRASIL, 2009). Essa ementa, sem dúvida, representa um grande avanço no que se refere à oferta da Educação Infantil em nosso País, uma vez que determina a obrigatoriedade

da educação para as crianças que se encontram na faixa etária de 4 e 5 anos, ou seja, na pré-escola.

Entretanto essa medida requer esforços no sentido de criar estratégias e ações que a viabilizem com qualidade, pois, de acordo com o Parecer CEB n. 022/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no Brasil “a creche é conotada em larga medida, e erroneamente, como instituição para crianças pobres, em consequência tem sido entendida, muitas vezes, como uma instituição que oferece uma educação pobre para os pobres” (BRASIL, 1998).

Diante do exposto, acreditamos na importância em considerar, em nossas reflexões, a questão da qualidade da educação oferecida na Educação Infantil, já que temos clareza de que, indistintamente da condição social, todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, pois essa educação recebida irá repercutir na vida escolar e na formação de suas personalidades. Isto porque é na infância que a base da personalidade é formada, mediante a aquisição de hábitos, atitudes, valores morais e éticos. Nessa direção, o Parecer n. 022/98 esclarece perfeitamente o que estamos defendendo:

A Educação Infantil não é, portanto um “luxo” ou um “favor”, é um direito a ser melhor reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças brasileiras, que merecem de seus educadores um atendimento que as introduza a conhecimentos e valores, indispensáveis a uma vida plena e feliz. (BRASIL, 1998, p.13).

Nessa direção, recorrer aos ensinamentos de Vigotski (apud PINO, 2000, p. 57) ao referir-se ao compromisso social da educação formal que toca à concretização do ser humano como sujeito pertencente a uma cultura, a um grupo, permite-nos afirmar que a educação não se constitui um mero “valor agregado”, ela é constitutiva da pessoa. Assim, a escola desempenha importante papel na educação do ser humano, como mediadora social da cultura.

Arce (2007), em sua defesa, diz que o trabalho pedagógico deve ser sempre um ato **intencional**. O professor, nesse contexto, retoma seu *status* daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade respeitando suas características. Percebe-se, assim, que uma nova ótica é direcionada à Educação Infantil e que é preciso transformar a antiga educação assistencialista, que tinha como única finalidade o cuidado físico com a criança, em uma educação preocupada com a formação da pessoa.

Se, por um lado, a Educação Infantil está cada vez mais valorizada como a fase inicial da escolarização da criança – porque é nessa etapa que ela terá o seu primeiro contato com uma educação formal –, por outro, a Educação Infantil requer profissionais competentes que possuam as habilidades necessárias para lidar com as especificidades dessas crianças. Constatase, então, a importância de se investir na formação do educador infantil já que pretendemos uma educação de qualidade que garanta a atuação de profissionais competentes, cientes da importância de desenvolver um trabalho planejado a fim

de atender as necessidades e especificidades dessa faixa etária.

Frente ao exposto, nos perguntamos se a prática pedagógica das professoras que atuam na Educação Infantil está respaldada numa concepção de criança cidadã, como sujeito ativo, crítico e criativo, sujeito histórico e social que possui características próprias. Questionamos, ainda, se as professoras desenvolvem uma prática voltada para o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físico, psicológico, social e intelectual, conforme preconiza a LDB 9.394/96.

Para tentar elucidar essa inquietação, no período de 2006 a 2010, realizamos duas pesquisas com professoras que atuam na Educação Infantil na cidade de Cáceres, MT, com a finalidade de elucidar conhecimentos acerca da concepção dessas professoras sobre Educação Infantil e conhecer como desenvolvem suas práticas pedagógicas nessas instituições. Frente aos resultados obtidos nas duas pesquisas, constatamos, salvo raras exceções, a inconsistência entre o discurso e a prática das professoras. Se, por um lado, na primeira pesquisa, elas demonstram consciência acerca das finalidades da Educação Infantil, por outro, na segunda, elas não colocam em prática aquilo que defendem em seus discursos.

Assim, chamou-nos a atenção o fato de não haver um direcionamento comum na prática das professoras pesquisadas, de modo que essas inconsistências levaram-nos ao seguinte questionamento: apesar do investimento da Secretaria Municipal de Educação (SME) no desenvolvimento

profissional docente por meio da formação continuada, o que leva algumas professoras a desenvolverem uma prática pedagógica distanciada daquilo que preconiza a nova concepção de Educação Infantil e a literatura da área, conforme constatamos em nossas pesquisas?

A fim de tentar responder a essa indagação, nos propusemos, nesta pesquisa, prosseguir com nossos estudos junto às professoras que atuam na Educação Infantil no sentido de refletir com elas sobre seus percursos formativos, configurados em suas narrativas de vida (pessoal, acadêmica e profissional), elucidadas em suas práticas pedagógicas. Nesse intento, encontramos abertura junto a um grupo de professoras que atuam em uma instituição de Educação Infantil para desenvolvermos tal iniciativa. Logo, é no espaço da formação continuada, onde nos reunimos quinzenalmente, para estudar, refletir e rever as práticas pedagógicas do referido grupo de professoras. Isto porque vislumbramos, na formação em serviço, um potencial de desenvolvimento profissional, em que a troca de experiências com os pares e a socialização das diversas leituras de mundo possibilitam novas aprendizagens.

O estudo

Considerando o exposto anteriormente, optamos por trabalhar com a abordagem autobiográfica, sob a forma de relatos de história de vida, contemplando a subjetividade, dando voz aos sujeitos pesquisados de forma a compreender o contexto em que eles se inserem e seu

reflexo na prática pedagógica. Essa opção justifica-se pelo fato de esta proposta configurar-se, como esclarece Josso (2010, p. 133), num instrumento “ao mesmo tempo de formação e de pesquisa, de prática da pesquisa-formação como apoio a uma pedagogia de autoformação e do projeto que se baseia na experiência de vida dos aprendentes”.

Elegemos como técnica de coleta de dados os relatos escritos por entender que, através das narrativas vividas, os sujeitos reestruturam, refletem e apreendem os conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias formativas.

Temos por pressuposto que os relatos autobiográficos revelam-se campo fecundo para compreendermos a relação existente entre a “história de vida” das professoras e suas práticas pedagógicas, mais precisamente, como as vivências de cada professora influenciam em suas ações e concepções acerca da Educação Infantil. Acreditamos que a história de vida dos sujeitos repercute em sua prática pedagógica e, por meio dos relatos autobiográficos, as pessoas manifestam sua subjetividade e, ao mesmo tempo, refletem sobre suas ações, trazendo à tona aquilo que está subjacente em suas memórias.

Conforme mencionamos, nossa proposta de trabalho tem ocorrido por meio de reuniões periódicas com o grupo de professoras que atuam em uma instituição de Educação Infantil na Cidade de Cáceres. O Grupo de Pesquisa participa da formação continuada da escola tendo como finalidade ouvir as professoras sobre suas experiências de vida e sua prática

pedagógica, dando-lhes oportunidade de compartilhar conhecimentos sobre a Educação Infantil, suas dificuldades, anseios etc., bem como apresentar sugestões para superar os obstáculos encontrados.

No decorrer dos encontros, sugerimos que as professoras expressassem a forma de inserção neste segmento e o que a Educação Infantil representa para cada uma. Na sequência, solicitamos que elaborassem um relato autobiográfico, contando como suas experiências de vida pessoal, formação inicial, formação continuada (profissional) influenciavam na prática pedagógica. Após elaboração dos relatos, propusemos a discussão de um texto de Paulo Freire (Professora sim, tia não), com o objetivo de provocar uma reflexão acerca da descaracterização da função docente, envolvendo desde as dificuldades decorrentes da formação inicial, das condições de trabalho, dos baixos salários, do desprestígio social, incluindo até mesmo as relações estabelecidas com a comunidade escolar, entre outros aspectos.

Entretanto, para elaboração deste texto, selecionamos 12 relatos autobiográficos das professoras participantes. Para produção desses relatos solicitamos às professoras que respondessem à seguinte proposição: *“Como as minhas experiências de vida (pessoal, formação inicial, formação continuada e profissional) influenciaram ou influenciam na minha prática pedagógica?”*. Para fins de análise dos referidos relatos, optamos por nomeá-los de R1 (relato 1) até R12. Vale informar que, mediante explicações acerca desta pesquisa, bem como das produções dela

decorrentes, foi possível obter aquiescência do grupo de professoras para construção deste e doutros textos vindouros.

Com o propósito de compreender como as experiências de vida influenciam na prática docente das professoras organizamos fragmentos dos relatos em três categorias: **Formação inicial, Formação continuada e Experiência de vida** (pessoal e profissional). Tal distribuição teve como objetivo aprofundar cada categoria, à luz de uma fundamentação teórica que ajude a compreender as crenças instituídas e, quem sabe, promover uma transformação nas práticas pedagógicas adotadas pelo grupo estudado.

Assim, a opção por trabalhar com a categoria **“Formação inicial”** se deu pelo fato de todas as professoras pesquisadas já terem concluído o curso de pedagogia, superando a exigência de formação profissional para atuar na Educação Infantil de que trata a LDB 9.394/96 ao preconizar, em seu art. 61, que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior [...], admitida, como formação mínima para o exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, modalidade Normal”.

É certo que essa exigência de nível médio como formação mínima para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais demonstra indícios de alteração para formação superior, ainda assim, as professoras pesquisadas continuarão atendendo a essa nova exigência. Neste sentido, com esta categoria, o nosso propósito foi verificar se a formação inicial ofertada pelo

curdo de Pedagogia tem contribuído para a prática pedagógica dessas professoras.

Quanto à categoria **“Formação continuada”**, entendemos que essa proposta de trabalho tem como finalidade direta intervir/contribuir para a atualização dos professores no que se refere a sua área de atuação, por isso a formação continuada é entendida também como formação em serviço. Vale mencionar que a formação continuada praticada pela SME segue as diretrizes da SEDUC/MT, que tem como propósito transformar a escola como locus de estudo e construção de novos saberes, de modo que, para alcançar tal objetivo, tem incentivado a formação continuada por meio de uma política que viabilize espaço de estudos na instituição escolar. Assim, as atividades destinadas à formação continuada ficam sob a responsabilidade do coordenador pedagógico. Esse profissional, junto ao coletivo da escola, organiza o projeto anual de formação em serviço que, em Mato Grosso, denomina-se de “hora atividade”.

É importante informar que a própria SEDUC/MT considera educador todo servidor que atua no espaço escolar, do que decorre que a formação continuada oferecida pela instituição de ensino deve ser estendida a professores, técnicos administrativos e pessoal de apoio. Nesse espaço de múltiplos segmentos, desenvolvemos nosso projeto, o que exige do grupo de pesquisadores um desafio e uma oportunidade de refletir sobre as condições de trabalho dos professores e demais profissionais que atuam na escola, que, a nosso ver, possuem necessidades

diferentes. A esse respeito, concordamos com os princípios da SEDUC/MT de que todo servidor que atua na escola seja considerado educador, entretanto, para atender as necessidades formativas dos diversos segmentos existentes no âmbito escolar, faz-se necessária uma formação específica, dirigida para cada área de atuação o que, a nosso ver, isso não tem ocorrido.

No que se refere à categoria **“Experiência de vida”** (pessoal e profissional) pretendíamos compreender como se dá a influência das experiências de vida das professoras em suas práticas pedagógicas. Ao lançar mão da reflexão sobre as experiências de vida das professoras, trabalhamos com elas no sentido de pormos em evidência o fato de que elas são sujeitos, mais ou menos ativos ou passivos, da sua formação e o de que podem dar a si próprias os meios de serem cada vez mais conscientes (JOSSO, 2010). Entendemos que a proposta de revisitar o passado possibilita um olhar nas posturas, crenças, convicções em que, com o passar dos anos, sequer nos damos conta daquilo que acreditamos e acabamos por perpetuar. Nesse intuito, os relatos nos convidam a refletir sobre a criação que tivemos, as primeiras experiências como alunos, os diversos espaços onde circulamos e que muitas vezes servem de espelho para reproduzirmos (ou reelaborar) nossos fazeres no cotidiano escolar.

Análise dos relatos

Esta primeira experiência, de escrever um relato, revelou-se como um desafio às professoras ao terem que escrever sobre

si, mobilizando-as a relembrar e selecionar experiências vividas, estabelecer conexões e, ainda, lidar com a tessitura de um texto que requer coerência e coesão. Logo, no decorrer das leituras dos relatos, pudemos perceber que as professoras apontam diversas experiências pelas quais passaram no percurso de suas vidas, entretanto elas não indicam “como”, “de que forma” ou “em quais aspectos” essas experiências influenciaram em suas práticas pedagógicas.

A maioria dos relatos apresenta fatos que, à primeira leitura, nos parecem desconexos, pois as professoras falam da sua infância, das precárias condições socioeconômicas, da inserção na escola e no mundo profissional, mas não conseguem estabelecer ligação entre o que viveram e o que são hoje como profissionais. Como exemplo, algumas professoras iniciam sua narrativa afirmando que tiveram uma educação familiar muito rígida, em seguida descrevem a entrada na universidade e logo falam da importância da formação continuada na prática pedagógica sem abordar a influência dessas experiências na sua atuação docente. Essa constatação nos fez provocar uma discussão no grupo acerca da não existência em seus relatos sobre a relação entre suas experiências e a atuação docente na Educação Infantil.

À medida que íamos explicando ao grupo o tratamento dado aos relatos, observamos a perplexidade das professoras ao ver suas experiências de vida como objeto de estudo. Expressões orais como: “eu não tinha ideia do que vocês iriam fazer com nossos escritos!”, “Isso tudo é muito novo para mim!”, “Olha eu ali, fui eu

quem escreveu aquilo!”... foram ouvidas ao longo da exposição.

Ao solicitar ao grupo que lesse um fragmento do relato 8, quando a professora afirma que sua experiência na pastoral da criança “despertou sua vocação” para ser professora, questionamos ao grupo em que medida o “ser professor” depende da vocação. Dos 24 presentes, 19 afirmaram a vocação como fator primordial para exercer a função docente.

Sobre as opiniões das professoras acerca da vocação, identificamos a emergência de discutirmos com o grupo sobre profissionalidade docente, conforme defende Roldão (2007) ao afirmar que ensinar “configura-se, essencialmente como especialidade de fazer aprender alguma coisa [...] a alguém (p. 3).” Para a autora, o conhecimento sobre a profissão docente tem se configurado como o “elo mais fraco” dessa profissão, porque:

[...] Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; **não é uma vocação, embora alguns a possam sentir.** É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...]. (ROLDÃO, 2007, p. 10, Grifo nosso)

Categoria 1: Formação inicial

No que se refere à formação inicial, o grupo rememora dificuldades para cursar a graduação no que toca ao ingresso tardio na universidade, a sua situação financeira e às condições de locomoção

para frequentar o curso, uma vez que algumas professoras residiam distante da universidade, aliado ao fato de a cidade não oferecer meio de transporte regular que as conduzisse até a faculdade.

Ao referirem-se às contribuições da formação inicial, 5 professoras mencionam que o curso contribuiu para a sua prática na Educação Infantil, a partir das seguintes menções:

No curso de pedagogia, aprendi questões necessárias sobre o processo de ensino-aprendizagem [...]. (R6)

A faculdade veio aprimorar ainda mais novos conhecimentos. Estes conhecimentos adquiridos, juntamente com o estágio ajudaram e influenciaram na maneira de trabalhar com as crianças [...]. (R8)

[...] tivemos excelentes professores que nos incentivavam e orientavam. (R11)

“Ampliei muito meus conhecimentos e teorias. O estágio foi muito satisfatório, contribuiu muito para minha prática pedagógica”. (R12)

Durante o estágio em sala de aula tive vontade de desistir mediante os problemas que foram acontecendo no decorrer desse processo, crianças com dificuldade de aprendizagem, falta de carinho [...]. (R7)

No final do relato, a professora acrescenta: “pretendo colocar em prática tudo aquilo que aprendi na faculdade [...]”. (R7)

Nota-se que apenas 5 professoras mencionam em seus relatos o curso de Pedagogia sem, no entanto, aprofundarem “como” ele contribuiu para sua prática. As

outras 7 sequer mencionam o curso em seus relatos. Três dessas professoras (R7, R8 e R12) fazem menção ao estágio, duas dizendo que foi bom e uma diz que quase desistiu por causa das dificuldades que enfrentava em sala.

Ao que parece, para a maioria das professoras pesquisadas, a passagem pela graduação teve pouca significação para atuação na profissão docente. Observa-se em seus relatos que elas não fazem ligação de sua prática pedagógica com a formação inicial, mais especificamente, ao curso de pedagogia. Isso se pode explicar pelo fato de não nos darmos conta das aprendizagens adquiridas ao longo das experiências formativas na formação inicial.

Por outro lado, os cursos de pedagogia, de modo geral, não atendem as necessidades de **formação específica** para atuar com essa etapa da educação básica, ou seja, “[...] mesmo que os educadores tenham formação superior, não significa que possuam qualificação para atuar com crianças de até seis anos de idade” (OLIVEIRA, 2007, p. 176). A autora ressalta, ainda, que entende por “formação específica aquela cujo conteúdo programático esteja voltado para a atuação com essa faixa etária, seja ela oferecida em nível médio, superior ou especialização”.

Nesse sentido podemos afirmar que as professoras pesquisadas não possuem uma formação sólida para atuar na Educação Infantil já que o curso de pedagogia da região, até pouco tempo, em sua matriz curricular, oferecia apenas uma disciplina voltada para a educação infantil, na área de fundamentos. Somente

após a Resolução n. 1 de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, incluem-se novas disciplinas voltadas para a docência com essa faixa etária, entretanto, ainda assim, a carga horária destinada às disciplinas que abordam as especificidades da Educação infantil é exígua.

Categoria 2: Formação Continuada

No que concerne à importância da formação continuada para o trabalho na Educação Infantil, obtivemos 5 depoimentos nos quais as professoras mencionam a contribuição dessa formação para a sua prática docente.

Uma professora relata que a formação continuada ajudou na sua experiência em sala de aula e diz que ficou mais desinibida e mudou seu “modo de pensar em relação às crianças, pois achava que não iria ter paciência com elas (R1)”. Outra professora enxerga a troca de experiências com os colegas na formação continuada como contribuições para o crescimento profissional, reforçando que tem “servido como meio de suprir as dificuldades que surgem no cotidiano escolar” (R 8).

No relato 9, a professora afirma que, ao longo de 10 anos de experiência, participou de diversos cursos de formação e ressalta que “alguns contribuíram muito para minha prática pedagógica, outros deixaram a desejar”. A professora do relato 11 reconhece que “os depoimentos de outros professores e os temas que são debatidos na formação continuada ajudam-na muito”, o mesmo ocorre com o relato 12, no

qual a professora faz menção a alguns cursos de formação que tem frequentado e que contribuíram para sua formação.

Em outros dois relatos, as professoras não mencionam diretamente a contribuição da formação continuada, mas uma delas diz que, em sua experiência no ensino fundamental, a coordenadora contribuiu muito com sua prática da pedagógica (R2), e a outra menciona que procura investir na sua formação “participando de cursos, palestras, oficinas, seminários e outros” (R5).

Observa-se que, das 12 professoras, somente 5 reconhecem a formação continuada como um espaço de crescimento profissional, o que nos convida a investigar posteriormente as opiniões do grupo sobre os cursos de formação continuada, bem como identificar as reais contribuições que cada uma identifica no seu dia a dia, ao participar da hora atividade desenvolvida na escola. Isto porque acreditamos que o êxito de uma proposta de formação continuada depende do envolvimento de todos os sujeitos (formador e formando), na concepção das atividades a serem desenvolvidas.

Categoria 3: Experiência de vida (pessoal e profissional)

Nesta categoria, observa-se uma profusão de elementos que contribuíram na escolha profissional das professoras, a considerar os variados espaços de aprendizado que propiciaram conteúdos para compor o modo de estar na profissão docente. Isto se revela mediante influência

dos outros significativos, na inserção nos espaços religiosos, nas dificuldades oriundas de crises existenciais como perdas de familiares, reintegração no universo escolar após anos de afastamento, dentre outros fatores, os quais delineiam as marcas que cada experiência vivida e significada empreende nas professoras pesquisadas.

Apesar das diversas experiências narradas, apenas uma, das doze professoras, tenta estabelecer a ligação entre as experiências vividas no passado e seus reflexos no presente, quando explica que teve sua infância na zona rural, alegando ser uma pessoa tímida pelo fato de “ter tido pouco contato com pessoas” (R6). Também, essa mesma professora fala da infância difícil marcada por perda de pai, separação do convívio dos irmãos, das mais diversas violências a que foi submetida, para justificar o “complexo de inferioridade”, que, segundo ela, influencia na sua profissão. Essa mesma professora ainda revela que a sua experiência na profissão não foi em decorrência da formação, mas da vivência cotidiana nos espaços de trabalho. Ela alega que foi “observando a prática de outras professoras” que aprendeu a lidar com as crianças.

No relato 1, observa-se uma identificação da professora com profissão, ao mencionar que teve a oportunidade de trabalhar com uma sala do ensino fundamental e, a partir dessa experiência, percebeu que as crianças “faziam parte de sua vida”. Já no relato 9, constatamos que a experiência mais marcante para a professora foi no âmbito familiar quando ela menciona: “[...] de 10 filhos sou a pe-

núltima, praticamente nasci tia, depois de uma certa idade comecei a ajudar, cuidar dos sobrinhos”.

Outra professora relata que sua primeira experiência começou na pastoral da criança, ela afirma: “na vivência do dia a dia [...] fui adquirindo cada vez mais experiência” e participar dos cursos de capacitação na pastoral da criança “despertou a vocação para o curso de pedagogia”. Essa professora menciona, ainda, que “a pastoral trabalha abrangendo desde a alimentação, o cuidado e o desenvolvimento integral da criança” (R8). Nesta fala, ela demonstra conhecer a função de educar e cuidar na Educação Infantil, ou seja, acreditamos, então, que sua experiência na pastoral tenha repercutido na sua prática docente na Educação Infantil, já que lhe proporcionou um embasamento teórico e prático na área. Como a própria professora relata: “Quando comecei o curso de pedagogia já tinha um conhecimento prévio sobre as fases do desenvolvimento infantil”.

Tais afirmações nos remetem à categoria 1, em que as professoras pouco reconhecem as contribuições do curso de pedagogia na sua prática pedagógica, bem como nos convidam a refletir sobre a atual proposta desses cursos que, a nosso ver, não proporcionam oportunidade de convivência das futuras professoras com a realidade das escolas já que o tempo e o formato destinados ao estágio não têm sido suficientes e não garantem uma formação sólida para lidar com criança nessa faixa etária.

Ainda na categoria Experiência de Vida, no que tange ao aspecto profissional,

foi possível perceber que, apesar das atuais condições de trabalho (a contar com os baixos salários, a precária infraestrutura que propicie um ambiente mais favorável para o aprendizado das crianças, entre outros aspectos), a maioria das professoras se diz satisfeita com a profissão, posto que, dos 12 relatos analisados, 8 evidenciam esse “gostar do que fazem”. No relato 1, a professora menciona: “Hoje, me considero uma pessoa feliz, estou aqui onde, por onde passo sou respeitada como ser humano e profissional”, ela acrescenta, ainda: “[...] minha vida é Educação Infantil, porque é tão gratificante olhar para a carinha deles e vê que você é útil, que eles precisam do seu carinho e que você pode protegê-los de alguma maneira [...]”.

Outra professora (R2) menciona que, em seu primeiro trabalho como monitora, gostou de imediato de trabalhar com a faixa etária de Educação Infantil, pelo fato de as crianças serem “muito carinhosas”. No relato 3, a professora diz que, no ano de 2012, fez a opção por trabalhar com a Educação Infantil e afirma: “estou muito feliz”. Constatamos, ainda, nos relatos algumas colocações como “[...] faço o que gosto” (R4); “[...] gostei muito dessa faixa etária e pretendo continuar com ela” (R5); “[...] gosto de ser professora e quero ser melhor a cada dia” (R6); “[...] estou com uma turma de 2 anos e adoro eles e o que faço” (R7) e “[...] percebi que estava no lugar certo, fazendo algo que eu gosto e me realizo profissionalmente” (R9).

Gostar do que fazem, conforme a colocações acima, é essencial para o desenvolvimento do trabalho em qualquer área

da atividade humana. Como nos alerta Freire (1997, p. 161) “É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido”. Entendemos, assim, que o “gostar do que faz” é essencial para um profissional que atua na Educação Infantil, mas só o gostar não é suficiente, é preciso que a professora tenha clareza do seu papel de educadora na formação da criança. Nesse sentido, Freire (1997, p. 160-161) nos diz que “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” e insiste para não pensarmos que “a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores e das educadoras”.

É interessante encerrar essa análise ressaltando o que uma das professoras menciona em seu relato, mas que acreditamos representar a maioria de suas colegas profissionais.

Com toda experiência que tive com o ensino fundamental e médio, com certeza a que me influenciou mais na minha prática pedagógica foi a Educação Infantil, por lá eu encontrei amor, carinho sincero e força para continuar neste caminho abençoado por Deus. Dar e receber é muito gratificante. É muito bom sentir esse calor que eles [as crianças] nos transmitem. (R1)

O relato dessa professora nos faz reportar a Freire (1997, p. 161) quando esclarece que “É essa força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a

quase devoção com que grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento”.

Comungamos com Oliveira (2007), quando reflete sobre o discurso consensual das professoras que, ao expressarem sua afetividade e seu sentimento no que toca ao ser professor, geralmente o fazem ancoradas nas expressões de amor, dedicação, carinho, principalmente quando se referem à Educação Infantil. No entanto a autora chama atenção para a importância da afetividade na ação docente, desde que aliada a uma profissionalidade que não prescinde de uma formação específica para o exercício da ação docente.

Considerações

Quando emerge o discurso enaltecendo a experiência e a troca com os pares, deixando ao esquecimento os saberes adquiridos na trajetória escolar na condição de aluno, nos remetemos aos ensinamentos de Tardif (2005) ao alertar que a profissão docente tem como peculiaridade uma imersão nela antes de nos tornarmos professores, a contar que, como alunos, ao longo de aproximadamente 16 anos, construímos quadros de referência do que venha a ser um professor. Sobre esse aspecto ressaltado pelo referido autor, constatamos que, exceto uma professora, a maioria não estabelece ligação entre aquilo que viveram como alunas, na formação inicial e o que vivenciam no seu cotidiano de trabalho com as crianças.

Na leitura dos relatos, observamos a tendência das professoras em não trazer à tona a contribuição dos fundamentos trabalhados ao longo do curso de pedagogia, e poucas mencionaram os cursos que frequentaram ao longo da trajetória profissional. Há uma supervalorização das trocas de experiência, em detrimento das teorias que necessariamente fundamentam suas práticas. A dicotomia entre teoria e prática, implícita em suas narrativas, é um aspecto a ser refletido com o grupo. Isto, a nosso ver, compreende um grande desafio a ser enfrentado ao longo do nosso projeto, pois defendemos a ideia de que nenhuma prática pedagógica seja destituída de uma teoria que a sustente, mesmo que o sujeito da ação docente não considere tal proposição. Conforme afirma Micarello (2005, p. 146-148):

[...] não é possível sair da teoria e entrar na prática, pois ao praticar, o professor reconstrói a teoria, que, por sua vez, reiventa a prática. [...] as dimensões da teoria e da prática são indissociáveis, já que a teoria é um conjunto de regras também práticas e que a prática não é um ato qualquer, mas um ato que concretiza um objetivo e é pensado em relação a princípios. Essa ação refletida remete ao conceito de práxis.

Ao retomar os relatos biográficos com as professoras, o fizemos com a intenção de levá-las a compreender (e/ou repensar) determinados sentidos que dão àquilo em que acreditam, pois, no movimento de realizar importantes ligações de fatos passados, os sujeitos constroem suas compreensões pre-

sentes. É o que Dominicé (apud CHAMLIAN, 2010, p. 145) denomina de "ligas de saberes".

No entanto, vale lembrar, conforme explicita Chamlian (2010), que nem sempre esse exercício de rever o passado por meio da narrativa pessoal provoca necessariamente mudanças no pensar, de modo que alguns sujeitos podem rememorar o passado ausentando-se da reflexão, o que pode sugerir que a experiência se revele como mera reprodução e reafirmação das convicções presentes.

Diante dos achados nesses 12

relatos e após devolução ao grupo, entendemos os variados contornos a se dar ao trabalho de formação continuada com as professoras. A partir daí, estudos sobre profissionalidade docente, desmistificação da prática em detrimento da teoria e formação continuada são temas a serem sugeridos para os próximos encontros.

Vale ressaltar que o trabalho com os relatos autobiográficos seguirá com o objetivo de auxiliar ao grupo de professoras na tomada de consciência de seu papel como profissional docente.

Referências

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* São Paulo: Alínea, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Parecer 022/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 11.274*, Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2005.

_____. Conselho nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 01/06*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB 05/09*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

_____. Casa Civil. Câmara dos Deputados e do Senado Federal. *Emenda Constitucional n. 59*. Dá nova redação aos art. 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal. Brasília, 2009.

CÁCERES. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. *Resolução n. 008/2009*. Estabelece normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Cáceres-MT, 2009.

CHAMLIAN, H. C. Pesquisa (Auto) Biográfica na formação de professores para o ensino superior. In: PINAZZA, M. A.; BARBOSA, R. L. L. (Orgs.). *Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DOMINICE, P. La compétence d'apprendre à l'âge adult: lectures biographiques des acquis de la scolarité. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n. 87, Université de Genève, nov. 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. *O método autobiográfico e a formação*. Natal: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010.

MICARELLO, Hilda. Formação de profissionais da Educação Infantil: sair da teoria e entrar na prática? In: KRAMER, Sonia. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

OLIVEIRA, Maria Izete de. O olhar de professores da rede municipal de Cáceres/MT sobre a Educação Infantil. *Revista da Educação Pública*, Cuiabá, n. 31, v. 16, 2007.

PINO, A. *A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação*. In: PLACCO, M. N. S. (Org.). *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, RJ, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 94-103.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ, 2005.

Recebido em agosto de 2012

Aprovado para publicação em dezembro de 2012