
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO

INFANTIL: PARA PENSAR A FORMAÇÃO

DOS PROFESSORES*

DOI 10.18224/frag.v29i1.6728

HELDER NERES SANTOS**
LÚCIA GRACIA FERREIRA***

Resumo: o foco deste estudo é analisar a formação docente por meio do trabalho de professores da Educação Infantil. Assim sendo, foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa e da coleta de dados por meio de questionário aplicado para professoras da Educação Infantil de duas escolas públicas. Com os resultados, evidenciamos que a formação adquirida com a prática tem um valor estimável, pois, no dia a dia, as professoras enfrentam problemas que lhes possibilitam crescer profissionalmente. Na resolução de cada situação, elas buscam maneiras de evoluir, de forma individualizada, visando atender a cada necessidade que surge. Esta evolução dá-se unicamente com a prática (situações reais e inimagináveis), favorecendo a consolidação do trabalho docente, não excluindo a importância de uma formação acadêmica adequada. Contudo, a formação é necessária e adquiriu uma posição importante nessa perspectiva, sendo aquela que pode e deve contribuir no/para o ensino nas classes de atendimento as crianças.

Palavras-chave: *Trabalho docente. Formação docente. Infância. Educação. Professor.*

O professor é um formador de opinião, responsável por uma parte fundamental na construção do caráter dos seus alunos. No entanto, assim como em qualquer outra profissão, existem algumas necessidades básicas que devem ser supridas. Visto que o ser humano é um ser emocional, complexo e limitado, o docente não está isento de algumas mazelas, como cansaço, doenças etc. Nessa perspectiva, esse profissional também

* Recebido em: 13.09.2018. Aceito em: 10.05.2019.

** Pedagogo pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB/Itapetinga. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga-BA. *E-mail*: helderparker@hotmail.com.

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Pós-doutora pela Universidade Federal da Bahia. Professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Centro de Formação de Professores/Amargosa-BA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Líder do grupo de Pesquisa Docência, Currículo e Formação e Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos. *E-mail*: luciagferreira@hotmail.com.

precisa ser reconhecido e estimulado, para que atue com maior eficiência. Para isso, é imprescindível repensar o desenvolvimento do trabalho docente e as condições em que este ocorre, a fim de pensar a formação. Repensar a formação, portanto, ajuda a entender tais questões. O presente estudo avança nesse âmbito.

Com o objetivo de analisar a formação docente, por meio do trabalho de professores da Educação Infantil, nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, fizemos o uso de questionário como instrumento de coleta de dados. Esta foi realizada no primeiro semestre do ano de 2013, em duas instituições de ensino da rede municipal de Itapetinga-BA (aqui chamadas Escola A e Escola B), que ofertavam, dentre outros, a Educação Infantil (pré-escolar), nos turnos matutino e vespertino. As escolas abrigavam alunos de áreas periféricas da cidade, possuíam infraestrutura regular, atendiam alunos de 04 a 12 anos aproximadamente.

Os participantes da investigação foram quatro professoras do Pré-Escolar, as quais, por motivos éticos, terão suas identidades preservadas, sendo chamadas simbolicamente de: Pro 1, Pro 2, Pro 3 e Pro 4. Destacamos que Pro 1 e Pro 2 lecionavam na Escola A e Pro 3 e Pro 4 na Escola B. A primeira professora, chamada de Pro 1, no período da pesquisa, tinha como formação o Ensino Médio em Magistério, atuava como professora há dez anos, sendo três na escola A. A Pro 2 era graduanda em Pedagogia e já atuava nesta área há dois anos, dos quais sete meses foram nessa instituição. A Pro 3 estava cursando licenciatura em Letras, já lecionava há 15 anos, sendo 14 nessa escola. Por fim, temos a Pro 4, que também era graduanda em Pedagogia, ensinava há quatro anos, dos quais um foi nessa escola.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO PARA A/NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A palavra “escolha” está intimamente ligada à própria essência da palavra “vida”, pois pode-se dizer que viver significa fazer escolhas, que podem variar em graus de importância, urgência e consequências, mas, sem dúvida, todos têm de fazer escolhas. Este conceito foi usado com o intuito de introduzir algumas reflexões concernentes à importância da escolha da formação por um indivíduo na constituição da sua identidade, tanto profissional quanto social.

No que diz respeito à docência, o professor pode ser caracterizado como um indivíduo que busca construir e consolidar sua identidade, uma vez que esta profissão está intrinsecamente ligada a vários âmbitos de sua vida, conforme afirmam Tardif e Lessard (2011), pois, diferentemente de outras profissões em que o trabalho se encerra no fim da jornada diária regular, seu trabalho o acompanha até mesmo em sua vida privada. Dessa forma, apresenta-se a seguinte questão: que tipo de identidade o professor tem recebido por meio da sociedade? Ferreira (2010, p. 152) destaca que “A identidade docente é construída na formação e no trabalho pedagógico, possibilitando o desenvolvimento da própria profissão e a interação entre o universo profissional e outros universos socioculturais”.

A construção da identidade docente está ligada à formação e ao trabalho desenvolvido pelo docente em seu cotidiano, e este, como qualquer outro ser humano, possui necessidades sociais, afetivas, profissionais etc. Boas condições de trabalho, tanto no que dizem respeito ao espaço físico quanto a questões trabalhistas, que lhes permitam exercer sua função com dignidade, também estão relacionadas com a concretização das suas “identidades”.

A Educação Infantil é o primeiro nível de ensino da Educação Básica, seu público-alvo são crianças de até 5 anos. Esta é uma fase muito importante no desenvolvimento

humano, sendo um período em que as crianças fazem muitas descobertas (não que isto se restrinja a esta faixa etária, uma vez que tantas outras descobertas são feitas ao longo da vida), nos mais variados âmbitos: social, cognitivo, psicológico, acadêmico, lógico-matemático etc.

Com base no princípio de que todos têm direito a uma educação de qualidade, assim questionamos: será que um profissional com formação em qualquer área de conhecimento teria condições de ensinar tudo a todos, independentemente das especificidades?

Para além dos saberes adquiridos em um ambiente acadêmico, a docência exige do profissional algo mais, algo que talvez seja tão particular como a própria ideia de “vocação”, sobretudo no tocante à Educação Infantil, em que, talvez, mais do que nunca, a imprevisibilidade será ferramenta da qual o docente terá de lançar mão. Sobre isto, Ferreira (2010, p. 134) explica que:

Assim, entende-se que, para ensinar e produzir mudanças, o professor precisa ser dono de um saber-fazer, ele precisa buscar esse saber e mobilizá-lo em sua sala de aula. As professoras estudadas demonstraram dominar esse saber-fazer, visto que, mesmo sem alguns conhecimentos, conseguem ensinar, porque usam os saberes da experiência.

Para Monteiro (2001, p. 130), esses saberes da experiência “são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio”. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220), por sua vez, asseveram que esses saberes “brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”. Com isso, compreendemos que os saberes docentes colaboram no desenvolvimento da prática pedagógica e permitem ao professor cumprir sua função de ensinar.

Por meio das experiências cotidianas e de atividades de produção material articuladas dialeticamente, o professor constrói uma intimidade com seus alunos, ao fazer uso de suas peculiaridades, criando um ambiente prazeroso e propício ao aprendizado. Entendemos que os saberes estão em constantes movimentos; o desafio é fazer a junção entre aqueles oriundos da formação profissional, das disciplinas e dos currículos – somados à experiência (FERREIRA, 2010).

Dessa forma, compreendemos que o trabalho docente, no Brasil, com enfoque na Educação Infantil, seja um trabalho com demandas particulares e específicas, as quais certamente existem em muitas profissões, dentre elas encontra-se a docência. Assim, de modo geral, também conforme Lüdke e Boing (2007, p. 1.188):

[...] Os professores são alvos ou estão no fogo cruzado de muitas esperanças sociais e políticas em crise nos dias atuais. As críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais.

A docência, como qualquer outra profissão, é regida por leis trabalhistas nacionais, com carga horária e remuneração bem definidas, levando-se em consideração questões específicas, tais como: grau de instrução, duração da carga horária, tempo de carreira etc. Porém, certas questões não são mencionadas nessas mesmas leis, como, por exemplo: o tempo que o professor

tem para elaborar suas atividades, confeccionar tarefas, corrigir provas etc.? Lüdke e Boing (2007, p. 1190) elucidam algumas dessas indagações, ao ressaltarem que:

[...] No caso do professor, é impossível separar sua vida de seu trabalho. Não sabemos se em outras ocupações isso é possível, mais talvez no magistério essa ligação fique mais evidente, já que se trata de um ofício que envolve todo o tempo, o trabalhador em sua teia de relações com outras pessoas, alunos, colegas, funcionários, pais [...].

Partindo do pressuposto de que a atividade docente demanda trabalho não apenas no ambiente escolar, mas “invade”, em determinados momentos, sua vida particular, ensinar torna-se uma profissão, como descrevem Tardif e Lessard (2011, p. 112): “parcialmente flexível”, ou melhor, “parcialmente elásticos, parcialmente, porque algumas tarefas têm uma duração legal como, por exemplo: as aulas, a vigilância na hora das recreações etc.”. Já outras responsabilidades podem variar muito quanto à duração e, até mesmo, a frequência em que ocorrem, tais como: encontro com os pais, reuniões, preparação de aula, pois dependem da experiência e do comprometimento do professor. Ressaltamos que, como em qualquer meio de trabalho, há aqueles que cumprem estritamente o que está definido pelos parâmetros legais, sem se preocuparem tanto com a qualidade e o resultado de sua prática, e aqueles que se doam em prol de uma vocação que pode ser muito ingrata.

Ao observar como a Educação Infantil sobrevive no Brasil, é possível notar a existência de uma dívida do Estado, e porque não dizer da sociedade em geral, para com ela. Portanto, há ainda outros fatores que também influenciam o desenvolvimento do trabalho dos professores, ou seja: o número excessivo de alunos por classe, as péssimas condições físicas dos ambientes de trabalho, falta de materiais didáticos, audiovisuais etc. No que se refere à formação inicial e continuada, ainda existem muitos fatores importantes e que estão intimamente ligados à satisfação profissional da categoria, tais como: insuficiência de verba, incentivo ou remuneração extra para que os professores confeccionem atividades, lembranças, painéis, dentre outros; vale ressaltar que esses profissionais, muitas vezes, necessitam tirar dinheiro do próprio bolso para a realização dessas tarefas, sem receberem nenhuma compensação, a não ser o contentamento de verem seus alunos progredindo (SILVA, 2009; GATTI, 2014).

Quanto ao tamanho das turmas, o problema ainda se agrava devido às dificuldades decorrentes da falta de espaço físico adequado nas instituições de ensino públicas, a fim de que sejam capazes de comportar a demanda de alunos, que aumenta a cada ano, criando um entrave a mais para os docentes. Nesse sentido, estes têm a responsabilidade de educar e cuidar, assim, muitas vezes, se valem de improvisos para manter a ordem e a atenção dos alunos.

Tardif e Lessard (2011, p. 131) afirmam que “[...] as classes menos numerosas são privilegiadas pelos professores porque sua carga de trabalho torna-se menor e, sobretudo, eles podem dar mais atenção a cada aluno”. Na verdade, não é preciso ser um especialista no assunto para compreender a lógica deste raciocínio, no entanto, ao analisar a situação de forma mais criteriosa e ao mesmo tempo mais ampla, percebe-se, ainda, a existência de outras questões envolvidas – algumas delas de cunho político –, que também devem ser consideradas.

Com base nas questões apresentadas, pode-se dizer que os professores, a fim de exercerem uma docência de qualidade, têm de se esforçar para desenvolver e granjear habilidades, para produzir o máximo possível, com todos os recursos materiais e imateriais que

estiverem a sua disposição. Dessa forma, estarão mais preparados para enfrentar realidades que, em grande medida, lhes são desfavoráveis. Nessa perspectiva, a docência e o trabalho na Educação Infantil revelam aspectos formativos, conforme discutiremos na seção seguinte.

Além da aprendizagem da/pela prática docente, na qual é possível formar-se, construir e mobilizar saberes, característica de uma epistemologia da prática (DINIZ-PEREIRA, 1999), também ressaltamos a importância da formação inicial e continuada. A primeira, por considerar diretamente a formação profissional, remetendo a saberes, competências, especificidades, dentre outros. No caso desse estudo, trata-se da formação em Licenciatura em Pedagogia, pois habilita o profissional para atuar na Educação Infantil. A segunda, por relacionar-se às áreas de interesse e atuação dos professores, atualizá-lo quanto às perspectivas atuais da formação.

Além disso, atribuímos relevância à autoformação, às vezes vinculada ao próprio processo de formação inicial e continuada. Com a autoformação, o sujeito reconhece a necessidade de formação, de busca; ele se torna responsável por esse processo, pois há um investimento do próprio sujeito em si mesmo.

A DOCÊNCIA E O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FIOS DA FORMAÇÃO

Imbernon (2005, 2009) argumenta que não podemos separar a formação do contexto de trabalho. Assim, o lugar da profissão docente, esse situado como “situação trabalhista e carreira docente” (IMBERNON, 2009, p. 10), é também lugar de formação, território da docência, espaço de construção da identidade docente.

Nessa perspectiva, ainda na contemporaneidade, a profissão docente sofre um processo de desvalorização profissional e o trabalho docente é relegado a um plano inferior. Apesar de buscar, constantemente, uma profissionalização, resistir às situações precárias de atuação e, muitas vezes, de formação, os saberes da docência construídos socialmente permanecem firmes, marcando uma profissão.

A docência é um trabalho, o trabalho do professor; encontra-se ligada à ação de ensinar e ao exercício do magistério. Para tanto, exige-se formação, conhecimentos e saberes específicos, ou seja, o desenvolvimento de um perfil profissional (TEIXEIRA, 2009).

Nóvoa (2002) afirma que os professores produzem a vida, que são também a produção da profissão. Nesse sentido, outros aspectos ligados ao desenvolvimento profissional são movimentados. O contexto de intervenção precisa mudar e essa mudança é empenhada pelos professores. Assim, “o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos” (NÓVOA, 2002, p. 60).

No âmbito das concepções estabelecidas para a análise dos dados, as quais foram organizadas em obediência à sequência do questionário, subdividida em quatro eixos, apresentaram-se assim: Perfil, conforme a Tabela 1, apresenta algumas características dos sujeitos-alvo desta pesquisa. O segundo eixo temático aborda questões relacionadas à Educação Infantil, com o objetivo de destacar, dentre outros, as concepções que as professoras possuem sobre este nível do ensino. O terceiro eixo propõe dialogar sobre trabalho docente, investigando quais metodologias norteiam as práticas pedagógicas das docentes, dentre outros. O quarto eixo tem como finalidade apresentar aspectos relacionados à Formação, fazendo questionamentos sobre formação inicial e continuada e como os professores constroem sua formação através da prática.

Eixo 1: Perfil

No intuito de facilitar a compreensão da análise dos dados desta pesquisa, este eixo foi organizado para apresentar o perfil dos sujeitos pesquisados, discriminados em uma tabela que contém, de forma unificada, os dados coletados. Este eixo consiste em caracterizar os profissionais que contribuíram para o acréscimo da pesquisa.

Tabela 1: Perfil biográfico das professoras.

Nome	Idade	Escolaridade	Tempo de Atuação	Escola onde leciona	Tempo de atuação nesta escola	Série de atuação	Turno de trabalho
Pro 1	40 anos	Ensino Médio (Magistério)	10 anos	A	3 anos	Pré - II	Matutino
Pro 2	28 anos	Graduanda em Pedagogia	2 anos	A	7 meses	Pré - I	Vespertino
Pro 3	38 anos	Nível superior (incompleto) Letras	15 anos	B	14 anos	Pré - I e II	Matutino e Vespertino
Pro 4	40 anos	Graduanda em Pedagogia	4 anos	B	1 ano	Pré - I	Matutino

Fonte: Dados da pesquisa.

No processo da coleta de dados, foram evidenciados alguns aspectos referentes às participantes, tais como: a predominância de mulheres lecionando na Educação Infantil; as idades entre 28 e 40 anos; o tempo de atuação, visto que duas delas atuavam há pelo menos uma década e as outras duas lecionam a menos de 5 anos. Pode-se observar que três delas estavam cursando o nível superior, sendo duas em Pedagogia e uma em Letras, e apenas uma não havia ingressado no Ensino Superior. Verificamos, assim, que havia uma professora lecionando sem habilitação específica para a Educação Infantil e uma que atuava somente com o curso de magistério do Ensino Médio. Essas professoras variavam suas atividades entre o turno matutino e o vespertino e entre o pré-escolar I e II.

Dessa forma, o perfil mostra que tratava-se de professoras que viviam entre duas fases da carreira. A Pro 2 e a Pro 4 viviam o início da carreira, sendo a fase do choque com a realidade, da descoberta e sobrevivência; e as professoras Pro 1 e Pro 3 vivenciavam a fase de diversificação e experimentação, quando já conseguem diversificar o modo de desenvolver seu trabalho docente (material didático, metodologias, avaliação etc.) (HUBERMAN, 2007).

Observamos que as professoras iniciantes são as que cursam Pedagogia e que, portanto, vinham adquirindo habilidades e competências para atuar na Educação Infantil, ou seja, elas estavam imersas num processo de formação inicial para atender a especificidade deste nível de ensino. As outras não possuíam a formação específica exigida em nível superior, mas já contavam com bastante tempo de atuação como professoras, podendo contribuir com o trabalho docente e para a mudança do processo pedagógico. Assim, constatamos que a formação é essen-

cial para a prática, mas não é suficiente para determinar o processo ensino-aprendizagem (FERREIRA, 2010). Além do mais, como já dissemos, a prática não é a única maneira de forma-se. A formação inicial, continuada e autoformação são elementos desse processo.

Eixo 2: Educação Infantil

O foco deste eixo é a Educação Infantil, sem envolver a formação e o trabalho. Quando questionadas sobre sua afinidade com a Educação Infantil e sobre a área do ensino em que gostariam de atuar, todas as professoras responderam que gostavam muito de trabalhar com crianças; no entanto, a Pro 4, apesar de ter declarado gostar de lecionar para crianças, comentou seu interesse em experimentar a docência com outro público, conforme relato a seguir:

As duas coisas [respondeu que prefere ensinar na Educação Infantil, contudo, gostaria de ensinar em outros níveis de ensino também]. No início do ano tive oportunidade de lecionar em outra série, mas preferi a Educação Infantil para obter maiores resultados do meu projeto [de monografia] (Pro 4).

As professoras demonstraram ter muita tranquilidade e satisfação em trabalhar com esse público, ainda que somente uma gostaria de experimentar outro nível de ensino. Isso também remete a um lugar da docência, o do gosto. Conforme Campos (1994), para trabalhar com crianças, é necessário que o professor goste de lidar com crianças, pois, segundo ela, existem características referentes ao perfil desses profissionais que são imprescindíveis, tais como: estar disposto a limpar, cuidar, evitar riscos de quedas e machucados, ter paciência, docilidade, criatividade.

Uma vez que em qualquer outra atividade profissional a obtenção de conhecimentos prévios representa um fator importante para sua realização, na docência não é diferente. Assim, ao serem questionadas sobre possuir os conhecimentos prévios acerca da história da infância e da Educação Infantil, somente as Pro 2 e Pro 4 afirmaram conhecer essas histórias, conforme menciona a Pro 2:

Sim, foi a partir da Constituição de 1988 que o Brasil reconheceu a Educação Infantil com um direito da criança a creche e a pré-escola. Mesmo assim foi muitas lutas, conquistas e derrotas, para conseguir ser um dever do Estado e as crianças, sujeitos de direito.

Contudo, elas se ativeram apenas ao contexto histórico da Educação Infantil no Brasil. O fato de essas docentes estarem cursando Pedagogia permitiu-nos deduzir que elas adquiriram esse conhecimento no decorrer do curso. Na contramão, estão as outras duas professoras, porque disseram não ter conhecimento sobre as histórias da infância e da Educação Infantil, sendo uma graduanda em Letras e outra que não se inseriu no Ensino Superior, o que nos leva a pensar que por esse motivo teriam mais dificuldades em adquirir tais conhecimentos. Com isso, também percebemos que a formação continuada não tem abrangido esses conhecimentos. Sabemos que a formação precisa dar conta das especificidades. Segundo Arroyo (2007, p. 8):

[...] tem de dar conta das novas competências, dos novos conhecimentos, conteúdos e técnicas, das incumbências (termo comum usado nos pareceres oficiais dos conselhos) que lhes são atribuídas pelas leis, pelas reformas curriculares, pelas políticas oficiais, ou, como agora se diz, demandas pelos avanços da sociedade do conhecimento, da informática e das tecnologias.

Dessa forma, é necessário que o professor busque sempre atualizar seus conhecimentos, pois o seu público (nesse caso, as crianças) está sempre se renovando. Em face de tantos avanços tecnológicos e acadêmicos, é inadmissível que o docente fique à margem do desenvolvimento.

Essa atualização também diz respeito à especificidade da formação. Segundo Maciel (2014, p. 4):

[...] a construção da identidade do professor da Educação Infantil diz respeito àquilo que lhe é específico, aos seus saberes e competências, bem como ao espaço que atua, pois é no espaço que os professores adquirem experiência e a articula aos seus saberes, permitindo, assim, a sua caracterização como professor da Educação Infantil.

Desse modo, entendemos que a atuação do professor coaduna com a formação recebida, a qual defendemos que deve ser específica, para ajudá-lo na construção da sua identidade e na mudança que tanto almejamos na educação. Assim, “é preciso que o professor da Educação Infantil tenha, em sua formação, bases sólidas de conhecimentos que lhes tornem capazes de oferecer todo o suporte necessário que a criança necessita para o seu desenvolvimento” (MACIEL, 2014, p. 5).

Ao compreender a metodologia como caminho a ser percorrido para alcançar um determinado objetivo, antes de praticar uma determinada ação, no que se refere à prática docente, é necessário um planejamento para tornar as ações coesas. Assim, a fim de conhecermos os métodos desenvolvidos pelas professoras, quais materiais utilizados e que ponto de partida foi usado no começo de seus trabalhos, verificamos em seus relatos que empregam muitos materiais em comum, tais como: cartolina, papel ofício, giz, lápis, livros de histórias infantis, fantoches, TV, aparelho de som, DVD, dentre outros. Segundo Camargo (2009), as metodologias diversificadas estimulam os alunos a desenvolverem o raciocínio e a motricidade, além de tornarem o ensino mais atraente, o que nos permite aferir que todas as professoras disponibilizam recursos similares, contudo, os métodos para a utilização dos meios variam.

A divergência encontrada foi a seguinte: as professoras que lecionavam na Escola A (Pro 1 e Pro 2) adotaram a pedagogia de projetos para nortear seus trabalhos, enquanto as professoras da Escola B (Pro 3 e Pro 4) atuavam de forma aleatória, com práticas comuns, até mesmo entre si.

Isto ocorre porque, embora pertençam ao mesmo município, as escolas possuem certa autonomia quanto à forma de conduzir o trabalho pedagógico. A pedagogia de projetos é uma vantagem no desenvolvimento do trabalho, pois, para Machado (2010), o trabalho com projetos contribui para que o aluno se socialize melhor e também para que aprenda a valorizar o trabalho em equipe. Além disso, o próprio termo “pedagogia de projetos” remete à ideia de um conteúdo estruturado previamente, que visa alcançar determinados objetivos, possibilitando às docentes conduzirem seus trabalhos de forma mais “afinada”; já as demais que não se utilizam desta metodologia atuam de forma “dissonante” entre si.

Um aspecto em comum é que todas as professoras disseram usar a ludicidade como ponto de partida para dar início aos seus trabalhos. A ludicidade é importante porque, mediante o movimento, os jogos e as brincadeiras, as crianças desenvolvem uma linguagem, aprendem brincando, sem terem de carregar o fardo de aprender por imposição (LUCKESI, 2007).

Diante disso, as professoras foram questionadas quanto à forma como trabalham a diversidade em sala de aula. Elas foram unânimes, dizendo que visam promover a conscientização dos alunos quanto à importância do respeito, conforme expõem:

A socialização e a integração dos alunos são os principais focos da Educação Infantil para fazer com que a criança entenda as diferenças e as diversidades (Pro 2).

Procuro ensinar cada aluno a respeitar a individualidade de cada um (Pro 3).

Destacamos que individualizar não significa ensinar a convivência coletiva, isso não implica trabalhar com diversidade. Questões relacionadas à diversidade podem gerar grandes desafios na prática docente, por isso as professoras demonstraram ter opiniões mais próximas do senso comum sobre o assunto, sem conexões teóricas, sem perspectiva de um debate crítico. Assim, a escola precisa conhecer a necessidade de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e participativos. Portanto, os professores precisam estar sempre atualizados, reconhecendo que a diversidade é uma realidade, presente na contemporaneidade, e que a Educação Infantil é parte disso. ‘Não é porque é criança que não deve aprender, é porque é criança mesmo que deve aprender’. Como afirma Arroyo (2007, p. 201, 207):

A condição docente e o trabalho, além de segmentados, se afirmam cada vez mais diversificados na medida em que a diversidade sócio-étnico-racial, de gênero, território, campo e periferia reivindicam como coletivos seu direito à educação. [...] Devemos dar maior centralidade nos cursos de formação à história da infância-juventude e à diversidade de formas de vivê-las; dar maior centralidade ao conhecimento da diversidade social étnica-racial, de gênero, campo, território; à diversidade cultural nos processos de conformação de identidades.

Existe ainda outro aspecto que exige mais reflexão teórica e pesquisa quando discutimos sobre diversidade: nas últimas décadas, o reconhecimento da diversidade aumentou. Contudo, o paradigma curricular da educação básica ainda está em fase de estruturação, para preparar os profissionais para a atuação nas diversas áreas do conhecimento (ARROYO, 2007).

Eixo 3: Trabalho Docente

O tema “Trabalho” também esteve sob enfoque. Assim, por meio dele revelaram-se diferentes perspectivas dos professores, inclusive, com ênfase nas necessidades de cada escola. Contudo, algumas bem semelhantes, tais como: melhoria na infraestrutura das instituições de ensino e redução do número excessivo de alunos por sala de aula. É notável, também, que mesmo em uma única escola as percepções variam.

A falta de oferta de formação continuada, bem como de políticas públicas que contemplem a Educação Infantil, são fatores relatados por elas. Essas professoras idealizavam um ambiente propício para atendimento da Educação Infantil totalmente adaptado, para

prover um processo de ensino e aprendizagem com melhor qualidade. Conforme é relatado nas seguintes falas:

[...] em tudo, desde ao material, ao espaço físico, ao tempo destinado às crianças. [...] Infelizmente faltam recursos, brinquedos, jogos e espaço físico para um bom desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. [...] O acompanhamento dos pais e a contribuição da família na escola (Pro 2).

Sim, com a criação de espaço físico só para a educação infantil; banheiros em sala de aula, horário diferenciado etc. (Pro 3).

Faltam materiais, cursos de capacitação (não disponíveis) (Pro 4).

Os desafios são a quantidade de alunos, fica difícil fazer um bom trabalho tendo que dá conta de 28 alunos [...] criar atividades significativas e diversificadas (Pro 1).

Número de alunos em sala de aula, pais omissos, falta de políticas públicas investidas diretamente na educação infantil, tais como: capacitação do professor, livros de literatura, jogos etc. (Pro 3).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) determina a quantidade ideal de crianças por sala de aula e faz uma progressão de acordo com a idade dos alunos. Dessa forma, torna-se discrepante as instituições públicas ainda possuírem problemas como este.

Outro agravante que dificulta o trabalho das docentes é, geralmente, a falta de apoio às crianças por parte da família. É visível que problemas de ordem político-sociais são responsáveis, em grande parte, para que o trabalho não seja realizado de maneira adequada, impedindo, além disso, que vise, segundo a Constituição Federal (1988), a uma educação de qualidade que contribua positivamente na formação do cidadão. Diante disso, as professoras improvisam com o material que lhes é disponibilizado.

Tardif e Lessard (2011) apontam um melhor desenvolvimento do trabalho docente em classes com menor número de alunos, enfatizando que o tempo é pouco para que o professor possa dar a devida atenção a cada aluno; por isso, quanto maiores as turmas, mais difícil será construir um processo de ensino-aprendizagem coeso. Arroyo (2007) também foca os problemas relacionados à má estrutura, à falta de recursos e de capacitação com os quais os professores convivem, bem como a pressão que sofrem por parte dos órgãos públicos de ensino, que exigem excelência em seus trabalhos.

Eixo 4: Formação

Uma vez que para lecionar o professor deve possuir uma formação básica que o habilite a atuar na Educação Infantil, nesta pesquisa nos dedicamos a questões relacionadas à formação docente, tanto a inicial quanto a continuada.

A respeito da formação inicial e da satisfação com esta etapa, todas as entrevistadas consideraram que sua formação não foi adequada para trabalhar na Educação infantil, respondendo o seguinte:

Acho que não, o que sei foi aprendido na prática (Pro 1).

[...] sinto a necessidade de atualizar, pois as coisas mudaram muito de lá para cá e para ser um profissional melhor temos que sempre estar buscando crescer e aprender mais (Pro 3).

A Pro 1 ressaltou a prática e os saberes da experiência como responsáveis pela docência na Educação Infantil. A Pro 3 salientou a necessidade da busca individual do professor para se profissionalizar, ou seja, o empenho pela autoformação. Isto ocorre porque o município não tem oferecido cursos de formação continuada aos professores, para este nível do ensino; ademais, também não tem exigido a formação necessária inicial para os docentes que ingressam neste nível. Como não existe uma política municipal que atenda as demandas dessa categoria, quem já está em atuação vê-se de “mãos atadas”, tendo que se “arranjar” com o que tem, por isso a razão de elas atribuírem parte importante de sua formação à prática docente.

A insuficiência da formação inicial tem sido um problema apontado por vários docentes, no que diz respeito a dificuldades encontradas por eles no seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, buscam, muitas vezes, de forma autônoma, maneiras de adquirir uma formação mais adequada. Portanto, a falta da formação continuada também é um desafio a ser superado.

Corroborando a questão, a Pro 2 e a Pro 4 trataram da formação inicial insuficiente oferecida para realizar este tipo de trabalho, conforme as seguintes falas:

[...] Na faculdade vemos a Educação Infantil de forma superficial e vaga, a prática da sala de aula só existe no estágio, tudo se resume em teoria (Pro 2).

[...] Sabemos que a UESB [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia] dá um pouco de conhecimento, mais a gente procura a cada dia desenvolver nosso potencial e ser professor e viver em constante pesquisa é ser sempre insatisfeito, sempre em busca de melhoramento (Pro 4).

Isso mostra também que o curso de Pedagogia – o qual em “tese” deveria preparar os professores para trabalhar com Educação Infantil – deixa “a desejar”, pois oferece uma base teórica, neste quesito, regular, e uma prática insuficiente. Apesar de conhecerem determinadas concepções da história, bem como de teóricos da Educação, não se sentem preparadas (com base no que aprenderam) para enfrentar os desafios advindos da docência, sobretudo neste nível do ensino. Nesse ínterim, Zeichner (2008, p. 539) aponta que “[...] independentemente do que fazemos em nossos programas de formação de professores, e do quão bem o fazemos, nós podemos apenas, e quando muito, preparar professores para se iniciarem na profissão”. Ou seja, por melhores que sejam os cursos de formação, os estudantes não serão preparados para todas as situações com as quais poderão vir a se deparar em sala de aula e fora dela.

Elas demonstraram também o desejo de aprender mais, pois reconhecem a necessidade de se atualizarem constantemente, dada a complexidade de seu “objeto” de trabalho, somado ao fato de que o curso superior, que, em “tese”, deveria proporcionar as ferramentas necessárias para a prática docente, está distante da realidade escolar. Dessa forma, muitos professores são tomados por sentimentos negativos, como a frustração, que os fazem tomar atitudes que se distanciam de uma educação ideal.

Quando o foco se direcionou para a formação mediante a prática docente, todas concordaram que a prática é imprescindível para a formação, uma vez que observam na interação com os alunos uma parte importante do processo de formação. Os excertos, a seguir, confirmam que:

O trabalho na educação é essencial para a formação, pois jamais aprenderemos na teoria sem a prática, acredito (mesmo sem ter teoria) (Pro 1).

É uma troca de experiências diárias do docente com o seu aluno, há uma disposição em aprender a aprender. A formação é essencial para o desenvolvimento na educação infantil, como a prática docente também os dois têm que caminhar juntos (Pro 2).

Um completa o outro, preciso da formação, pois é importante, mas também preciso da atuação na área para a formação ser completa e mais concreta [...] existe uma troca de conhecimentos entre aluno e professor todos os dias. Meu trabalho me ajudou muito como pessoa; sou mais paciente, mais feliz, às vezes um pouco estressada, nasci para ser professora, se não fosse, não conseguiria saber o que faria (Pro 3).

Acredito que a formação ajuda no desenvolvimento do trabalho docente (Pro 4).

Com base nas falas das professoras, é possível constatar que a docência é fundamental para a formação, tanto como docente quanto como ser humano. É na interação entre teoria e prática que o saber e o ensinar se consolidam.

Embora hajam muitas lacunas a serem preenchidas para que o trabalho docente se constitua como o objetivado, podemos perceber que, em meio às condições precárias que se encontram para desenvolver suas atividades, as professoras nutrem ainda uma visão positiva. Elas conseguem evidenciar no cotidiano situações que contribuem para sua formação, tanto de docente quanto de pessoas mais humanas. De acordo com Freire (1997, p. 19):

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.

Entendemos que a formação não é estática, atrelada unicamente aos conteúdos aprendidos em um ambiente acadêmico, mas acontece o tempo todo, o professor aprende enquanto leciona, experimenta; a prática é imprescindível para que a docência se constitua de forma plena.

Os quatros eixos estabelecidos neste estudo possibilitaram traçar o perfil das professoras que atuam na Educação Infantil e responderam a alguns dos questionamentos levantados. Essas profissionais são pessoas que possuem afinidade com crianças, têm críticas a fazer sobre a sua formação inicial e confirmam que sua prática docente é fator de suma importância para sua formação, uma vez que inicialmente não se sentem preparadas para os desafios apresentados por essa etapa do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, evidenciamos que a formação adquirida por meio da prática tem um valor muito importante, pois, no dia a dia, as professoras enfrentam problemas que lhes possibilitam crescer profissionalmente. Na resolução de cada situação, elas buscam maneiras de evoluir, de forma individualizada, visando atender a cada necessidade que se apresenta. Esta evolução se dá unicamente através da prática (situações reais e inimagináveis), favorecendo a consolidação do trabalho docente, não excluindo a importância de uma formação acadêmica adequada. Contudo, a falta desta formação não foi considerada um empecilho determinante que prejudicasse a prática.

Observamos, também, que, de fato, os professores da Educação Infantil não recebem um apoio do Estado por meio de políticas públicas que visem capacitá-los para a atuação. Não se pretendeu abordar, aqui, questões salariais, mas de valorização do profissional, que, nesse caso, encontra-se muito além das questões financeiras, o que também não as exclui.

É importante ressaltar que o trabalho docente varia de escola para escola, ou seja, conseqüentemente a formação docente por meio do trabalho igualmente varia, por isso há diferença nos procedimentos entre os professores, pois, embora tenham algumas vivências em comum, existem determinadas vivências que são estritamente particulares – cada professor possui uma “bagagem” única.

Portanto, para que as mazelas constatadas por este estudo sejam atenuadas, é necessário primeiramente que seja feita uma reflexão sobre elas, mas que não fique restrito a isto. Um caminho que pode ser percorrido, em seguida, é o diálogo entre as autoridades responsáveis e os professores. Certamente, se estes passos forem dados, ao menos um passo rumo à resolução dos problemas terá seguido adiante.

TEACHING PROFESSION EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TO THINK FORMATION OF TEACHERS

Abstract: the focus of this study is to analyze teacher training through the work of teachers of Early Childhood Education. Therefore, it was carried out based on a qualitative research and data collection through a questionnaire applied to teachers of Early Childhood Education of two public schools. With the results, we show that the training acquired with the practice has an estimable value, since, day by day, the teachers face problems that allow them to grow professionally. In solving each situation, they look for ways to evolve, in an individualized way, aiming to meet every need that arises. This evolution occurs only with the practice (real and unimaginable situations), favoring the consolidation of the teaching work, not excluding the importance of an adequate academic formation. However, training is necessary and has acquired an important position in this perspective, being one that can and should contribute in / to teaching in the classes of care the children.

Keywords: Making teaching. Teacher training. Childhood. Teacher.

Referências

- ARIÈS. Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARROYO, Miguel. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (org.). *Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMARGO, Ricardo Leite. Princípios para o uso de jogos na intervenção psicopedagógica: um estudo realizado com crianças do segundo ano do ensino fundamental (1ª fase do ciclo básico). In: OLIVEIRA, M. L. (org.). *(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em*

- pesquisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 121-162.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/DPEF/COEDI. (org.). *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994. p. 32-42.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. *Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz; LIMA, Glaucineia Gomes de. *Infância e Adolescência: o tempo em questão*. Ano 5 Col. LEPSI IP/FE-USP 2004.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, Antônio (org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação Permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIMA, Sílvia Elaine Almeida. A formação do professor da educação infantil e o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idade. *Pergaminho*, n. 5, Ano 5, p. 1-15, dez. 2014.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D'ÁVILA, Cristina (org.). *Educação e Ludicidade: ensaios 04*. Gepel, 2007. p. 11-19.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1179-1201, out./2007.
- MACHADO, Priscila Rocha. *Pedagogia de projetos: de fio a pavio*. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia: Faculdade de Agudos – FAAG, São Paulo, 2010.
- NÓVOA, Antonio. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- SILVA, Marilda da. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 29-37, jan./abr. 2009.
- ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.