

AS VOZES DAS PROFESSORAS DA CRECHE: UM ESTUDO COMPARTILHADO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

THE VOICE OF THE TEACHERS AT NURSERY SCHOOL: A STUDY SHARED BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY ABOUT TEACHER PROFESSIONALIZATION

LAS VOCES DE LAS PROFESORAS DE LA GUARDERÍA INFANTIL: UN ESTUDIO COMPARTILLADO ENTRE ESCUELA Y UNIVERSIDAD SOBRE LA PROFISIONALIZACIÓN DOCENTE

Márcia Regina Onofre*

Andressa de Oliveira Martins**

Resumo: O estudo aqui apresentado objetivou, ao longo de 18 meses, analisar o processo de profissionalização docente enfocando os dilemas, desafios e perspectivas do cotidiano de trabalho e dos reflexos desses fatores para a carreira das profissionais envolvidas. Com um processo de formação centrado na escola, estabelecemos a parceria entre universidade-rede, por meio de um estudo exploratório descritivo envolvendo 20 participantes da CEMEI¹ (2 educadoras, 14 professoras, 1 gestora e 3 agentes educacionais), 2 professoras da universidade e 4 licenciandas do curso de pedagogia da UFSCar. Os dados foram levantados por meio de análise de diários reflexivos e questionários com questões abertas. A análise dos diários e dos questionários foi realizada partindo de 5 categorias: identidade profissional, desafios e dilemas da carreira, parceria universidade-rede, processos formativos e saberes docentes, perspectivas profissionais e políticas. Os resultados apresentados confirmam que a construção da identidade profissional se dá ao longo da carreira e trajetória de vida do sujeito. Nesse exercício de construção e ressignificação da identidade profissional é preciso que haja mudanças que, além de dependerem dos professores e da sua formação, também necessitam da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula e investimentos em políticas comprometidas com projetos desenvolvidos no interior da escola, possibilitando a parceria entre universidade e rede e a continuidade dessas ações a longo prazo.

Palavras chave: Creche. Identidade profissional. Parceria universidade-rede.

Abstract: The study presented here aimed to over 18 months, analyze their teaching professionalization process focusing on the dilemmas, challenges and perspectives of everyday life and work of the reflections of these factors to the career of these professionals. With a process of formation centered on the school established the partnership between university-network, by means of a descriptive exploratory study involving 20 CEMEI attendees (educators, 14 2 teachers, 1 manager and 3 educational agents), 2 professors from the University and 4 undergraduate students of the Pedagogy major of UFSCar. The data were collected by means of analysis of reflective journals and questionnaires with open questions. The analysis of the diaries and questionnaires was held starting from 5 categories: professional identity; challenges and dilemmas of career; University-partnership network; formative processes and

* Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: mareonf@yahoo.com.br

** Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: martinsandressa27@yahoo.com.br

¹ Centro Municipal de Educação Infantil

knowledge teachers; professional perspectives and policies. The results confirm that the construction of professional identity comes through the career and life trajectory of the subject. In this exercise of construction and professional identity resignification, it is necessary to have changes that, in addition to relying on teachers and their training, also depend on the transformation of pedagogical practices in the classroom and political investments committed to projects developed within the school, enabling the partnership between University and network and the continuity of long-term actions.

Keywords: Nursery school. Professional identity. University-partnership network.

Resumen: El estudio aquí presentado objetivó, a lo largo de 18 meses, analizar el proceso de profesionalización docente enfocando los dilemas, desafíos y perspectivas del cotidiano de trabajo y de los reflejos de esos factores para la carrera de las profesionales involucradas. Con un proceso de formación centrado en la escuela, establecemos la asociación entre universidad-red, por medio de un estudio exploratorio descriptivo involucrando 20 participantes del CEME116 (2 educadoras, 14 profesoras, 1 gestora y 3 agentes educacionales), 2 profesoras de la universidad y 4 licenciandas del curso de pedagogía de la UFSCar. Los datos fueron levantados por medio de análisis de diarios reflexivos y cuestionarios con cuestiones abiertas. El análisis de los diarios y de los cuestionarios fue realizado partiendo de 5 categorías: identidad profesional, desafíos y dilemas de la carrera, asociación universidad-red, procesos formativos y saberes docentes, perspectivas profesionales y políticas. Los resultados presentados confirman que la construcción de la identidad profesional se da a lo largo de la carrera y trayectoria de vida del sujeto. En ese ejercicio de construcción y re-significación de la identidad profesional es preciso que haya cambios que, más allá de dependeren de los profesores y de su formación, también necesitan de la transformación de las prácticas pedagógicas en el salón de clase e inversiones en políticas comprometidas con proyectos desarrollados en el interior de la escuela, posibilitando la asociación entre universidad y red y la continuidad de esas acciones a largo plazo.

Palabras clave: Guardería infantil. Identidad profesional. Asociación universidad-red.

Introdução

A constante desvalorização do professor nos dias atuais se acentua quando se faz referência às profissionais da Educação Infantil. Assis (2004) enfatiza a ideia de que a mulher, por ser considerada uma educadora nata, influencia o pensamento social sobre o papel da professora de Educação Infantil, fazendo com que a função dessas trabalhadoras seja vista como a extensão da educação materna.

Estudos mostram que as profissionais que atuam nesse nível de ensino são vistas como “educadoras natas”, “tias”, “cuidadoras”, “professorinhas”, que realizam suas atividades por “dom”, “amor aos pequenos”, “caridade”, “benevolência”, “sacerdócio”, “incapacidade de saber lecionar em outros

níveis de ensino” (NOVAES, 1984; APPLE, 1995; ARCE, 1997; KISHIMOTO, 1999; ASSIS, 2004; LOURO, 2006).

Esse contexto, assim como os estudos e discussões promovidas pelo GEP sobre Processos Formativos e Saberes da Docência/UFSCar e as vivências junto ao Projeto de Extensão desenvolvido entre os anos de 2012 e 2013 com profissionais de uma CEMEI de São Carlos, SP, suscitaram reflexões sobre a profissionalização e a construção da identidade docente, tendo como referência o ser professora na Educação Infantil.

A necessidade da pesquisa partiu dos resultados apresentados pelas profissionais da CEMEI em um evento promovido no final do 1º. semestre de 2012 como conclusão do projeto de extensão e que revelaram a dificuldade de entendimento do que vinha a ser

profissionalização e construção de identidade profissional. O grupo apontava a ausência de cursos de formação continuada, políticas de valorização, dificuldade em desenvolver metodologias diferenciadas, ausência de coletividade e posicionamento político frente à carreira, bem como o distanciamento entre universidade e rede. Esses apontamentos levaram as profissionais da CEMEI a reivindicarem uma maior aproximação da universidade como tentativa de fortalecimento da categoria e acompanhamento efetivo de projetos desenvolvidos em longo prazo que suprissem as lacunas reveladas no projeto de extensão. Neste sentido, organizamos de forma compartilhada ações voltadas para a valorização das experiências dessas profissionais apontando os fatores, imprescindíveis para a construção e (re) construção da identidade profissional.

A pesquisa que aqui apresentamos objetivou, portanto, analisar em 18 meses saberes e práticas das profissionais da Educação Infantil (creche) refletindo sobre o processo de profissionalização docente dando ênfase aos dilemas, desafios e perspectivas do cotidiano de trabalho e dos reflexos desses fatores para a carreira dessas profissionais.

Partimos dos pressupostos elucidados por Nóvoa (1992) e Tardif (2002) de que a construção da identidade profissional ocorre não só no momento de formação inicial, mas ao longo da carreira e trajetória de vida do sujeito, passando sempre por um processo complexo em que cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Neste sentido, os profissionais necessitam de tempo para refazer identidades, para que se acomodem em relação às inovações e assimilarem as mudanças.

Nesse exercício de construção e resignificação da identidade profissional é preciso que ocorram mudanças: mudanças de postura e mentalidade, mudanças educacionais que,

além de depender dos professores e da sua formação, também dependem da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula e essas transformações dependem de “[...] *um investimento educativo dos projectos de escola.*” (NÓVOA, 1992, p. 29)

A escola como espaço de aprendizagem

Foi com essa perspectiva que o projeto foi concebido, buscando estabelecer a parceria entre a escola e a universidade e tomando a creche como *lócus* de formação, buscando superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva para o desenvolvimento profissional das professoras (CANDAUI, 1996). Desde o início do processo primamos por uma prática coletiva de decisões e perspectivas envolvendo todo o grupo participante: 20 profissionais da CEMEI (2 educadoras, 14 professoras, 1 gestora e 3 agentes educacionais), 2 professoras da universidade e 4 licenciandas do curso de Pedagogia da UFSCar.

Acreditamos que nesse tipo de formação a maior importância foi a de considerar as profissionais da creche como peças-chave no processo de decisão. Neste sentido, as professoras foram chamadas a opinar e a discutir sobre as decisões de seu ambiente de trabalho, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um processo de formação continuada dinâmico, interativo e participativo, cujos conteúdos advinham da realidade na qual trabalhavam e de referenciais teóricos levantados por todo o grupo envolvido com a pesquisa. Nosso objetivo era o de fazer com que a própria organização aprendesse a valorizar a experiência que elas já traziam ao longo da de carreira criando condições para que elas participassem das tomadas de decisões (BARROSO, 1997).

De acordo com Kramer (1988), a mudança nas estratégias de formação do professor em serviço está diretamente relacionada à mudança nas estratégias de organização e divisão do trabalho no interior da escola.

Segundo a autora,

Há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas as demais instâncias a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática. [...] Nessa medida, para que se possa pensar e propor alternativas de formação dos professores em serviço, comprometidas com a função social e política da escola e, portanto, direcionadas à formação e ao exercício de cidadania, a teoria não pode ser vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica sendo, na verdade, mediada por ela. Uma política de formação dos professores em serviço, efetivamente engajada na melhoria da qualidade do ensino deverá, então, garantir as condições e viabilizar um trabalho dessa natureza, vendo a escola e a própria formação como práticas sociais que são. (KRAMER, 1988, p. 11).

Para Kramer (1988), os profissionais da escola devem possuir uma visão de totalidade do trabalho pedagógico e atuar no sentido de favorecer a reflexão e a construção coletiva da equipe, revendo juntos a própria prática, primando pela cooperação e pela a ética e sendo capazes de reconhecer suas limitações e os desafios que a carreira impõe, com vistas à construção da autonomia e, conseqüentemente, da reorganização do trabalho pedagógico.

A voz silenciada da creche.

A Educação Infantil, pelo fato de envolver não apenas o educar, mas também o cuidar, traz implicitamente a concepção de que seus profissionais não necessitam de uma formação que detenha aporte teórico mais acurado, uma vez que é sua atuação nesta modalidade é vista muito mais como atividade prática. No imaginário social, a condição de ser mulher é suficiente e capaz de habilitar uma pessoa a ser professora de crianças pequenas, desvalorizando a necessidade de formação e aperfeiçoamento para se desempenhar essa função.

Essa falsa percepção faz com que a docente que atua na Educação Infantil não tenha a mesma valorização que os demais professores que atuam nos outros níveis de ensino. Além disso, tem-se o fato de que a maioria das profissionais que atuam com crianças pequenas são mulheres, histórica e socialmente desvalorizadas, assim como a criança. Dessa forma, verifica-se a precariedade de alguns cursos de formação destinados aos professores de creche, o que se dá pelo fato de a própria sociedade imaginar que a condição de ser mulher já habilita uma pessoa a ser professora de crianças pequenas.

O fato de a Educação Infantil se dirigir ao atendimento de crianças pequenas exige que algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas em suas instituições sejam bem próximas de determinadas práticas de cuidados de crianças realizados nas esferas domésticas. Essa ambigüidade entre o espaço público e o privado, entre a função materna e a função docente, está presente no imaginário de muitos professores e eles muitas vezes reproduzem práticas maternas na realização de seu trabalho (ASSIS, 2007).

Segundo Pereira (2000), a questão da feminização do magistério e as implicações

desse processo para a situação do trabalho docente passaram a ser tema de diversos trabalhos, principalmente a partir da segunda metade da década de 1980. A composição feminina da força de trabalho na educação, pelas condições históricas de submissão da mulher, teria, segundo o autor, contribuído para a proletarização dessa categoria profissional e dificultado o processo de profissionalização do magistério.

Ainda sobre esta questão, Costa (1995), em seus estudos sobre trabalho docente e profissionalismo, discute a questão da feminização apontando outra vertente. Para a autora, a feminização do magistério não deve ser vista como algo pejorativo para a categoria, mas sim, como valorização de um perfil docente, com suas características próprias, seus anseios, seus olhares e posturas profissionais.

Neste sentido, acreditamos ser preciso superar a questão da ambiguidade entre a responsabilidade maternal e profissional nas escolas de educação infantil para poder desempenhar um trabalho pedagógico e educativo de qualidade. Outro ponto importante merecedor de análises e discussões é a separação profissional de professores e educadores de creche, pois na pré-escola encontram-se as professoras que trabalham com crianças maiores, em que os cuidados higiênicos (trocar fraldas e outros) não estão inclusos nas funções dessas professoras; já nas creches encontramos as educadoras que trabalham com crianças pequenas e, conseqüentemente, realizam ações pautadas no cuidar dos bebês.

A falta de reconhecimento e valorização social imputada aos professores que atuam com crianças pequenas dificulta a construção de uma identidade para esses profissionais (TARDIF, 2002). Essa ausência de valorização e reconhecimento social destinada aos educadores de creche e professores de pré-escola no Brasil comprova que as políticas

públicas têm muito que planejar para que a sociedade compreenda que a Educação Infantil tem uma função de extrema importância no desenvolvimento integral da criança.

Responsável para atuar com crianças de 0 a 3 anos de idade em creches e com crianças de 4 a 5 anos na pré-escola, conforme a LDB 9394/96, a Educação Infantil tem como responsabilidade oferecer ao indivíduo o desenvolvimento físico, psicológico e social, valorizando a participação da família e da comunidade e se caracteriza como a primeira etapa da Educação Básica.

Diante de tal responsabilidade, torna-se essencial que o professor que atua com esta faixa etária seja reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho eficaz, plano de carreira e formação continuada que contemple o seu verdadeiro papel de professor de crianças pequenas.

É importante ressaltar, ainda, que, apesar da LDB 9394/96 ter incluído a Educação Infantil como parte da Educação Básica, ainda existe em nosso país a falta de uma exigência legal que obrigue os seus profissionais terem formação de professor para desempenhar tal função. Neste processo, está inclusa a atuação de profissionais de outra área no setor, como é o caso das berçaristas, babás, monitoras, recreacionistas, pajens, etc.

O diálogo entre a escola e a universidade.

A lacuna existente na formação dos profissionais das creches, somada ao convite da própria creche, levou-nos à aproximação relatada neste trabalho, a qual desencadeou ações colaborativas e compartilhadas, em que se buscou desmistificar e diminuir a dicotomia existente entre universidade e rede (GIOVANNI, 1994, 2000), visando suprir as lacunas identificadas a partir do contexto do

campo da docência acima explicitado, contribuindo para os processos formativos de todos os agentes envolvidos no projeto.

Acreditando na construção coletiva e na parceria entre escola e universidade, o projeto se estruturou buscando levantar discussões e reflexões sobre a ausência de valorização e reconhecimento social e profissional destinada às educadoras de creche e professoras de Educação Infantil no Brasil, tanto nos âmbitos político e social quanto no âmbito educacional (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; KISHIMOTO, 2010; KRAMER, 2011). Desde o início, o grupo teve clareza do papel da universidade nesse processo de investigação e questionamentos, bem como a universidade tinha clareza dos processos formativos e saberes das profissionais da creche e da dificuldade de “re”construção da identidade profissional docente. Nossas inquietações convergiam para o fortalecimento de políticas públicas que compreendessem que a Educação Infantil é de extrema importância para o desenvolvimento integral e educacional da criança de 0 a 5 anos e que, portanto, o profissional atuante nesse nível de ensino deveria ter condições estruturais, profissionais e salariais compatíveis com o trabalho de qualidade que deveriam desenvolver.

Além da proposta de formação continuada, achamos importante o envolvimento de nossos alunos do curso de Pedagogia, visando ao enriquecimento da formação inicial possibilitando oportunidades de reflexão, troca de experiências com as profissionais da rede e aquisição de conhecimentos na área específica em questão.

Caminhando nessa direção, propusemos, ao longo de 18 meses (2012-2013), a oportunidade de aproximação de licenciandos do curso de Pedagogia do contexto de trabalho e, em consequência, dos desafios e práticas cotidianas dos profissionais da Educação

Infantil, na busca da aprendizagem colaborativa de todos os envolvidos. Nosso intuito foi o de conceber a creche como um espaço de aprendizagem (BARROSO, 1997) analisando os processos de formação e práticas pedagógicas de educadoras e professoras participantes do projeto de extensão contribuindo para o entendimento do processo de profissionalização da carreira.

Os caminhos da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos como literatura de apoio as políticas do Ministério da Educação para a área de Educação Infantil e autores como Assis (2007), Barroso (1997), Bondioli & Mantovani (1998), Canário (1997), Dahlberg, Moss, Pence (2003), Edwards, Gandini, Forman (1999), Kramer (2011), Kishimoto (2010), Nóvoa (1999), Oliveira (2010), Rossetti-Ferreira (2000), Sommerhalder & Alves (2011), Tardif (2000).

Por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, de acordo com Bogdan & Biklen, (1994), Ludke & André (1986) e Triviños (1987), foi desenvolvido um estudo exploratório descritivo (SELLTIZ, 1965) envolvendo 20 participantes da CEMEI (2 educadoras, 14 professoras, 1 gestora e 3 agentes educacionais), 2 professoras da universidade e 4 licenciandas do curso de pedagogia da UFSCar.

É importante explicitarmos que, embora os dados ora coletados e analisados se referem às docentes que atuam na creche, ou seja, àquelas que trabalham com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

Os dados foram levantados, num primeiro momento, por meio de questionários (ANDRÉ, 2004), elaborados partindo dos objetivos da pesquisa, contendo questões abertas (permitindo a liberdade de escrita das

entrevistadas) propostas às participantes devidamente acordadas com a pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; num segundo momento, pela análise dos diários reflexivos, produzidos pelas professoras da creche como atividade obrigatória e mensal do projeto de extensão.

Os dados foram analisados partindo dos objetivos propostos e da revisão da literatura que norteou todo o desenvolvimento do projeto permitindo às pesquisadoras a compreensão do ponto de partida e as constatações suscitadas pela pesquisa.

Foi com base na análise dos dados que encontramos a possibilidade de “avançarmos no plano do conhecimento”, buscando as relações possíveis dos dados entre si e com outros estudos já produzidos sobre o tema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, neste estudo, o processo de organização e análise dos dados partiu do mapeamento geral das respostas, seguido do agrupamento das informações em torno de classes de dados suscitadas por aspectos ou elementos (comuns ou divergentes) presentes no conjunto das informações.

A apresentação dos dados

Os dados foram organizados a partir de 5 categorias descritivas e reflexivas, com o intuito de possibilitar a sua melhor visualização e decorrente compreensão do tema no sentido do avanço de futuras pesquisas para a área. Tais categorias foram assim divididas norteadas pelo estudo exploratório-descritivo que possibilitou a compreensão de diferentes aspectos do processo de formação em estudo, permitindo que esse mesmo processo fosse descrito de forma coerente e fidedigna, por meio dos depoimentos das profissionais envolvidas, gerando análises e novos questionamentos sobre a temática.

Identidade profissional

As 20 docentes participantes da pesquisa são do sexo feminino e encontram-se na faixa etária entre 35 e 50 anos (78%). A grande maioria apresenta experiência docente, principalmente no espaço da sala de aula (77% com mais de 12 anos de experiência profissional na área da educação – 69% na área da educação infantil). São profissionais formadas em curso superior (95% Licenciatura em Pedagogia) em instituições privadas (74%) e algumas com curso de especialização (43%) também em instituições privadas. Ou seja, observamos que as universidades públicas pouco contribuíram tanto para a formação inicial quanto continuada dessas professoras, o que se revela como mais uma razão para a pertinência e relevância da nossa aproximação na construção de um processo colaborativo de desenvolvimento profissional.

Outro dado importante que se mostrou fundamental para o estabelecimento da nossa parceria foi a dificuldade dessas profissionais pela procura aos cursos oferecidos pela universidade. Os depoimentos das professoras da creche revelaram preocupação em não conseguirem cumprir com o nível de exigências dos cursos; também apontaram sentirem dificuldade em voltar a estudar por conta do tempo, do cansaço e da distância (trabalho para a universidade) e, o mais grave, a dificuldade de retomarem as práticas de leituras e escrita (atividades muito pouco exigidas para as profissionais atuantes nas creches).

As profissionais participantes do projeto revelaram em seus depoimentos uma maior percepção sobre a construção da ressignificação da identidade profissional percebendo que ela ocorre ao longo da vida passando sempre por um processo complexo no qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. As docentes revelaram ser esse um processo que necessita de tempo para

refazer identidades, para que o indivíduo se adapte às inovações e assimile as mudanças. Neste sentido a visão de resistência a mudanças e a busca pela formação continuada apareceu em vários depoimentos como necessária e urgente visando a um processo contínuo de aprendizagem.

Ao longo do processo o que era resistência acabou se tornando necessidade de mais informações, de mais conhecimentos. Uma vontade incansável de saber mais, de mudar a forma de agir e pensar contagiando todos da equipe. Não imaginava o quanto a minha história de vida tinha a ver com a minha forma de lidar com os meus alunos. Não imaginava o quanto precisamos de tempo para que a nossa prática se fortalecesse gerando mais segurança e autonomia profissional. Hoje sabemos o quanto precisamos de cursos e projetos que nos apoiem e que sejam desenvolvidos dentro da escola. (Profissional 13).

O grupo também percebeu que as mudanças na forma de agir e pensar dos participantes refletiu na organização da escola como um todo, possibilitando uma maior autonomia de ação, uma maior compreensão da importância do seu papel nas decisões e, conseqüentemente, a emancipação pessoal e profissional e a crítica ao contexto social.

Tudo o que trocávamos no projeto refletia na nossa forma de agir e no movimento do cotidiano escolar. Até as professoras e educadoras que não participaram do projeto vinham nos perguntar as novidades. Cada caixa que trazíamos cada painel, cada proposta de interação com a comunidade era bem-vinda, pois sabiam que eram estimuladas pelo projeto e isso representava que algo inovador, diferente e enriquecedor seria bom para a escola. (Profissional 5).

Desafios e dilemas

A grande totalidade do grupo (79%) apontou a dificuldade de lidar com as mudanças políticas que geram mal-estar nas escolas, criam instabilidade profissional e ocasionam dificuldade de entendimento e continuidade de projetos e ações educativas.

Quando acostumamos com um tipo de ação, muda-se a política e diz que aquilo que estamos fazendo está errado. O que era certo até aquele momento político passa a ser errado para o outro partido. A falta de continuidade gera insegurança e desconforto em todas as professoras da escola. (Profissional 1).

Outro fator apontado pelas profissionais foi a falta de recursos e espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades:

Como pode em uma creche, em uma escola de educação infantil não ter parque? Os brinquedos estão enferrujados, a areia suja. O lugar ao invés de acolher a criança é perigoso e prejudicial para ela.” (Profissional 3).

As angústias profissionais são apontadas como grandes entraves para o desenvolvimento profissional. Dentre elas, as profissionais citaram: insegurança, decepção, culpa, desprestígio, cobranças, desequilíbrio emocional, incapacidade de lidar com determinadas situações, falta de paciência, dificuldade de estabelecer a parceria com as famílias. Essas angústias são resultantes do número excessivo de alunos por sala, impossibilitando um trabalho de qualidade. A dificuldade da participação da família na escola, o entrave burocrático, a dificuldade de diálogo com os pares, a falta de postura ética do coletivo, a dificuldade de implantar novos projetos e atividades e as mudanças que geralmente tem

de ser feitas a “toque de caixa” também se destacaram nas suas declarações.

Estou cansada de lutar sozinha. Toda vez que trago algo novo todo mundo me olha com aquela cara de “lá vem a empolgada”. Adoro me envolver com projetos novos, mas as minhas colegas não aceitam, acham que vai dar muito trabalho. Gostaria tanto de ter mais tempo e incentivo. Na maioria das vezes minha vontade é de desistir. Os pais não me ajudam, os colegas não me apoiam e a política e nem preciso dizer. (Profissional 8).

Parceria entre universidade-rede

A parceria da universidade permitiu às profissionais da creche espaços de desabafo, debates, reflexão e a necessidade de construção de um sentido à carreira. As leituras, os registros semanais nos diários, os espaços de troca com o grupo, as oficinas, as dinâmicas e o compartilhamento de experiências com os pares possibilitou entender que a coletividade é necessária para a construção da autonomia profissional e que essa autonomia deve caminhar no sentido de um maior exercício político de reivindicações e militância em prol da melhoria da qualidade da Educação Infantil e, conseqüentemente, de valorização do trabalho dos profissionais da creche.

A percepção de que a formação inicial foi apenas o ponto de partida de um longo processo de busca ao conhecimento foi fundamental para o entendimento de que há necessidade de projetos e propostas voltadas para o desenvolvimento docente tomando como referência a formação em serviço e a parceria entre escola e universidade.

Nunca imaginei que as professoras da universidade viessem para a escola. A chegada do grupo causou estranheza no início,

até desconfiança. Com o tempo percebemos o que era parceria, respeito mútuo, compromisso com uma causa. Percebemos o quanto precisamos da universidade aqui e o quanto a universidade precisa estar perto da escola. (Profissional 12).

A construção e ressignificação da identidade também marcaram muito a postura pessoal e profissional das professoras da universidade. O contato com a escola fez com que a forma de trabalhar as aulas no Ensino Superior também fosse alterada. A escolha dos textos para as aulas, a forma de conduzir os estágios, as discussões nos grupos de pesquisa, os exemplos do cotidiano escolar e as próprias ações no projeto foram sendo revistas, refletidas e construídas a cada momento de desenvolvimento do projeto. A construção coletiva e os avanços do grupo (autonomia e crescimento profissional) geraram nas pesquisadoras questionamentos, percepções e significações que até então não havia ocorrido na trajetória profissional. Foi o momento de parar para rever, ressignificar e compreender a própria prática profissional.

[...] quando iniciamos o projeto não imaginávamos o quanto de enriquecedor e desafiador a proposta se transformaria. O grupo de professoras e educadoras que começou tímido desabrochou e a autonomia deu lugar a profissionais engajadas, inquietas, transformadoras e, politicamente, preocupadas com a valorização profissional. Aprendemos muito com o grupo. Aprendemos que a coletividade é essencial, é valiosa e representa a maturidade de uma equipe, independente, da idade e tempo de experiência dos participantes. Quanto mais envolvido for o grupo melhor são os resultados na escola. Aprendemos que a universidade tem um papel fundamental de escuta, reflexão e construção coletiva. Aprendemos que é, extremamente, pertinente e relevante, aproximar as alunas que estão em formação inicial das que estão

em formação continuada. Aprendemos que todos as teorias são fundamentais mas que em determinadas momentos nem todas são necessárias. Aprendemos a deixar a rede falar, construir, ressignificar, para só depois buscarmos caminhos conjuntamente. (Professora universidade 1).

O compartilhamento das experiências com as profissionais da CEMEI suscitou nas licenciandas a necessidade e interesse em buscar conhecimentos e saber utilizá-los no cotidiano de trabalho. Mais do que simplesmente dominar o conhecimento, os encontros apresentavam para as alunas em formação inicial, momentos de angústia, de choque com a realidade, de como lidar, na maioria das vezes, com o incerto, com o desconhecido, com o novo, com o desafiador e, principalmente, com a inexperiência. A proximidade do cotidiano escolar, diferentemente dos estágios, era o momento de reflexão conjunta, de compartilhar experiências, de buscar soluções conjuntas, de sofrer frente a problemas da escola, de trocar informações, materiais, exemplos de vida pessoal e profissional. Para a maioria das licenciandas a participação no projeto auxiliou uma maior compreensão no curso de graduação e nos estágios.

No começo tínhamos receio de falar, de nos posicionar frente às professoras da universidade, da escola, achávamos que éramos inexperientes, sem muito a contribuir. Com o passar do tempo começamos a nos posicionar, sentir mais segurança, a preparar os encontros, a questionar leituras e posicionamentos que não achávamos coerentes. Sentíamos como pares, como parceiras de luta. Passamos a entender o curso de graduação em seus bastidores. Foi bem interessante o posicionamento crítico e político-pedagógico nos nossos seminários, nos estágios e mesmo nas aulas da graduação. (Licencianda 4).

Processos formativos e saberes docentes

Para as profissionais da escola, os principais processos formativos suscitados pelo projeto foram o resgate da identidade pessoal (história de vida, memorial da infância) e a percepção do que vem a ser identidade profissional (autonomia, senso político, valorização, investimento na carreira, formação continuada, troca com os pares, trabalho em equipe, estudos e pesquisas, reflexão sobre a própria prática).

Um novo olhar sobre os alunos também foi um processo apontado pelas professoras. O entendimento da infância e do desenvolvimento integral das crianças foi um dos temas que mais chamaram a atenção do grupo nos debates e oficinas realizadas.

Nem imaginava que até os 2 anos era preciso estimular as crianças por conta da bainha de mielina. Não imaginava a responsabilidade do meu estímulo para o desenvolvimento dos meus alunos. Passei a trabalhar com as crianças de maneira diferente e inclusive sensibilizar os pais. (Profissional 4).

As profissionais revelaram também a contribuição dos diários reflexivos para a compreensão da profissão. Apontaram que, embora no início, apresentou-se como uma atividade cansativa e obrigatória, a técnica de registrar as ações, processos, dilemas e saberes vivenciados cotidianamente permitiu repensar situações, conflitos e ideias que passavam despercebidos em outros momentos.

Foi incrível registrar um acontecimento em uma semana buscando refletir sobre ele e uma semana depois eu refletir que aquela maneira de encarar aquela situação não foi sensata e, muito menos, correta. Hoje mesmo peguei para ler o que tinha escrito a um mês atrás e percebi o quanto

determinadas situações não me incomodariam como me incomodaram naquele momento. Acho que o objetivo é esse mesmo, fazer a gente pensar e repensar sobre o que estamos fazendo, o que queremos com a nossa e qual a melhor maneira de resolver nossos problemas diários. (Profissional 18).

Outro fator importante como processo de formação apresentado pelas profissionais foi o compartilhamento de experiências com os pares. Saber dialogar e respeitar as ideias, os posicionamentos e os apontamentos do outro, embora não tenha sido tarefa fácil, foi um exercício de construção coletiva. O grupo apontou o quanto foram estimuladas a falarem, a se colocarem frente às situações propostas, a discutirem os textos, a participarem de forma mais dinâmica das oficinas, a perderem a timidez frente às colegas mais expressivas. O estímulo a “voz das professoras” foi fundamental para que construíssemos a coletividade e o cooperativismo do grupo.

É importante enfatizar que os saberes dessas professoras foram valorizados em todas as ações propostas. Nunca partimos do princípio de que iríamos ensinar conhecimentos a inexperientes; pelo contrário, sempre aprendemos mais do que ensinamos, pois o diálogo e a troca de experiências foram marcantes na construção do grupo. Assim os saberes da experiência foram somados a novos saberes estimulados pelas leituras e pelas ações do projeto ao longo dos 18 meses. Neste sentido, as professoras revelaram que puderam sentir os reflexos dessas aprendizagens no cotidiano escolar. Os estímulos a novos projetos, atividades voltadas para o desenvolvimento integral da criança, a interação família-escola, a parceria e o respeito com os colegas de trabalho, a possibilidade de novas brincadeiras e metodologias e uma maior atenção a fatos e situações que eram despercebidas passaram

a se tornar de grande importância para um trabalho cotidiano de qualidade.

Sentia a necessidade de mudar, de buscar, de fazer coisas novas. Me sentia revigorada. Sentia vontade de quero mais, de aprender e reaprender coisas que estavam esquecidas, adormecidas, apagadas de minha memória. (Profissional 1).

Para as licenciandas participantes, as possibilidades de inserção no campo contribuíram para a superação da dicotomia existente entre teoria e prática e, nesse sentido, um instrumento valioso para a formação reflexiva, autônoma, crítica e transformadora da realidade social.

Perspectivas profissionais e políticas

Os encontros proporcionaram às profissionais a reflexão sobre o “ser professor”. A importância do compromisso ético, político e profissional e, principalmente, a necessidade de reconhecimento do papel social e profissional das professoras de creche para a educação. Neste sentido as ações desencadearam momentos de reflexão e pesquisa sobre o ambiente de trabalho, as propostas e projetos da escola e, em maior âmbito, a compreensão sobre como a política vem trabalhando e se responsabilizando pela formação dessas profissionais. Os discursos foram unânimes em apontar que pouco são os cursos de formação continuada e, quando ocorrem, geralmente, são mais voltados para atividades práticas do que para reflexões teóricas comprometidas com a transformação social. Neste sentido, as falas revelam o descaso com esse nível de ensino e a efetivação de uma política de assistência e pragmatismo que subestima a capacidade intelectual e profissional das professoras da creche.

Frente a essas constatações, é importante ressaltar que essas profissionais trazem uma experiência de ações e práticas bem-sucedidas estimuladas por motivações próprias que, mesmo frente ao descaso e à falta de reconhecimento, desenvolvem um trabalho de seriedade e compromisso com os pequenos. A maior prova disso foi o convite à universidade e a parceria ao longo desses 18 meses, com a solicitação da continuidade do projeto com a perspectiva de ações futuras, como a criação de um grupo de estudos quinzenais. Essa foi uma conquista resultante de um grupo comprometido, reflexivo e estimulado que não só compreendeu que a construção da identidade profissional está marcada por um processo de desenvolvimento contínuo e pela busca de conhecimentos e engajamento político como também pela autonomia, coletividade e, conseqüentemente, pela profissionalização docente.

O grupo ainda aponta a necessidade da participação em eventos, da organização de eventos na escola, da elaboração de um documentário e de um livro com relatos de experiências. Esse é o sentido do nosso trabalho e de uma pesquisa colaborativa na qual todos têm o seu lugar, e o coletivo luta por um projeto comum.

Para as profissionais da universidade, a parceria entre universidade e rede deve levar à sociedade os limites e os alcances das pesquisas realizadas nas escolas, bem como reforçar a importância das possibilidades e oportunidades de articulação entre ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade nas universidades, especialmente para os cursos que formam professores.

A escola deve ser tomada como campo de formação e aprendizagens. A parceria estabelecida com as professoras em exercício faz com que seja possível perceber de maneira mais próxima os dilemas, os

desafios e as perspectivas do cotidiano de trabalho. Ao retirarmos essas profissionais de seu espaço as vozes se silenciam e a dificuldade de expressarem suas opiniões, crenças e projetos futuros é bem maior. (Pesquisadora 2).

Algumas reflexões finais

Os resultados apresentados confirmam os pressupostos elucidados por Nóvoa (1992) e Tardif (2002) de que a construção da identidade profissional se dá longo da carreira e trajetória de vida do sujeito. Nesse exercício de construção e ressignificação da identidade profissional é preciso que haja mudanças que, além de depender dos professores e da sua formação, também dependem da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula e investimentos em projetos desenvolvidos no interior da escola. Neste sentido defendemos a parceria entre universidade e rede visando à construção de processo complexo que necessita de tempo para refazer identidades e, principalmente, para que o indivíduo se acomode em relação às inovações e assimile as mudanças.

Acreditamos ser necessário e urgente declararmos, formalmente, a importância do estabelecimento de uma política de formação continuada como uma das prioridades das políticas educacionais nacionais, buscando fontes de financiamento de longo alcance com fundos nacionais e organismos internacionais, envolvendo as sociedades científicas e profissionais e os conselhos educacionais locais e regionais para o encaminhamento desses programas.

É preciso, portanto, criar fundos de apoio para a realização de projetos de pesquisa na escola, a serem desenvolvidos pelos professores fortalecendo o reconhecimento da escola como espaço de formação continuada.

Embora seja possível concordar que a escola seja o lugar ideal para o desenvolvimento desse tipo de formação, também é possível perceber que a efetivação de tal trabalho só será viável se os personagens principais dessas instituições (diretores, coordenadores e professores) tiverem os mesmos objetivos dos profissionais da universidade em relação às mudanças e à melhoria do trabalho escolar. Ou seja, a união de vontade e forças é que garantirá que programas, projetos e políticos alcancem seus reais objetivos.

Compartilhar este estudo é compartilhar também as vozes, olhares e percepções das profissionais que atuam na Educação Infantil. Também é encontrar algumas respostas para as muitas perguntas que ainda existem.

Conforme discutido neste estudo, consideramos fundamental e urgente repensar a formação dessas profissionais, tendo como princípio básico uma formação pautada na realidade da creche, que considere as vozes e os saberes das profissionais que atuam na Educação Infantil.

É preciso que a formação das profissionais que trabalham com crianças pequenas esteja pautada nas especificidades do ser professor de Educação Infantil, caminhando no sentido de escutar a voz dessas profissionais, considerando os saberes que são produzidos no interior das creches, rompendo com a velha cultura de separação entre teoria e prática.

Faz-se fundamental considerar as professoras que atuam com crianças pequenas enquanto produtoras de saberes, que constroem saberes, que refletem sobre a prática e a profissão. Nesse aspecto “Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a define como uma profissão reflexiva e

científica.” (McLOGLIN; McLOGLIN apud NÓVOA, 1992).

Enfim, trabalhamos na escola, pela escola, para a escola, “com a escola” e aprendemos mais do que ensinamos e acreditamos que é assim que se escreve uma nova fase das pesquisas na área de formação de professores numa perspectiva compartilhada que toma a escola como um campo de formação enriquecedor tanto para a formação inicial quanto continuada de professores.

Referências

ANDRÉ, M. E. A. A formação de professores nas pesquisas dos anos de 1990. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, S. **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política e relações de classe e gênero na educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARCE, A. **Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos.** Dissertação de Mestrado. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

ASSIS, M. S. S. Professor de educação infantil: uma profissão em construção. In: PEREZ, M. C. A. **Educação: políticas e práticas.** São Carlos: Suprema, 2007. p. 62-73.

_____. **Representação de professores: elementos para se refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. São Carlos, 2004.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In:

- CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 1997.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANNI, S. **Manual de educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006.
- _____. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Jornal da APASE**, Jan. 1997.
- CANÁRIO, R. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.
- CANAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências atuais In: MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. R. (Org.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.
- COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIOVANNI, L. M. **A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus**. Tese (Doutorado) São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994.
- _____. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa-ação colaborativa. 10º. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. In: **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2000 (Publicação em CD-ROM).
- KRAMER, S. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011.
- _____. (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Atica, 1988.
- KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.
- _____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes/Unicamp ano XX, No. 68, p. 61-75, dezembro, 1999.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In. PRIORE, M. D. (org.); BUSSANEZI, C. (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- NOVAES, M. E. **Professora primária: Mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- NOVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan/jun, 1999.

_____ (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. de M. **Currículo na educação infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Brasília: MEC: Consulta pública, 2010.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. e col. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M. e COOK, S. M. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F.D. **Jogo e a educação da infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes/Unicamp, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TRIVIÑOS, A. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.