

Formação em serviço: uma parceria entre creche e universidade

Márcia Regina Onofre
Andressa de Oliveira Martins

Resumo: O objetivo deste estudo foi o de analisar, ao longo de 18 meses, o processo de profissionalização docente das professoras da educação infantil, enfocando os desafios e perspectivas do cotidiano de trabalho e os reflexos desses fatores para a carreira dessas profissionais, bem como compreender os saberes, experiências e práticas produzidos pelas profissionais da creche, promovendo a oportunidade de interpretá-los e reconhecê-los como conhecimentos pertinentes tanto para a área acadêmica quanto para a área educacional. Também ressaltamos a importância da aproximação entre licenciados do curso de Pedagogia das situações de trabalho, promovendo o diálogo e a colaboração entre diferentes sujeitos envolvidos num processo de formação coletiva. 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 CEMEI (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. Os resultados apresentados confirmam o potencial da parceria entre creche e universidade, promovendo tanto a aproximação dos licenciandos das práticas do contexto de trabalho da creche, quanto o reconhecimento do trabalho das profissionais da Educação Infantil que produzem, cotidianamente, saberes e conhecimentos significativos e fundamentais no campo da educação e que, quando valorizados, promovem um crescente processo de profissionalização e reconhecimento da identidade profissional.

Palavras-chave: Formação em serviço. Parceria creche-universidade. Educação infantil.

Training and service: a partnership between university and nursery

Abstract: The aim of this study was to analyze, over 18 months, the process of teacher professionalization of the teachers of early childhood education focusing on the challenges and perspectives of daily work and the reflection of these factors for the career of these professionals, as well as understanding the knowledge, Experiences and practices produced by day care professionals promoting the opportunity to interpret and recognize them as relevant knowledge both for the academic area and for the educational area. We also emphasize the importance of approaching graduates of the Pedagogy course of work situations, promoting dialogue and collaboration between different subjects involved in a collective formation process. With a school-centered training process, we established a university-network partnership, through a descriptive exploratory study involving 20 CEMEI participants (2 educators, 14 teachers, 1 manager and 3 educational agents), 2 university teachers and 4 university teachers Graduates of the pedagogy course at UFSCar. Data were collected through the analysis of reflexive diaries and questionnaires with open questions. The results presented confirm the potential of the partnership between nursery and university, promoting both the approach of the students to the practices of the working environment of the day care center and the recognition of the work of the nursery education professionals who produce, on a daily basis, significant and fundamental knowledge and knowledge in the Field of education and that, when valued promote a growing process of professionalization and recognition of professional identity.

Keywords: Service formation. Partnership university. Network childhood education.

Introdução

O estudo aqui apresentado é resultante das discussões promovidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos e Saberes da Docência (CNPq) e de um Projeto de Extensão Universitária desenvolvido entre os anos de 2012 e 2013 com 20 profissionais (professoras, gestora, educadoras e agentes educacionais) de um Centro Municipal de Educação Infantil (Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI) de São Carlos/ SP. O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar, ao longo de 18 meses, o processo de profissionalização docente enfocando os desafios e perspectivas do cotidiano de trabalho e os reflexos desses fatores para a carreira dessas profissionais, bem como compreender os saberes, experiências e práticas produzidos pelas profissionais da creche, promovendo a oportunidade de interpretá-los e reconhecê-los como conhecimentos pertinentes tanto para a área acadêmica quanto para a área educacional. Neste sentido, acreditamos que refletir sobre como as professoras produzem os seus saberes e conhecimentos na Educação Infantil, e como sua prática de ensino se relaciona com o conhecimento da área é, ainda hoje, um desafio para as pesquisas em educação, em especial para a área da Educação Infantil, o que por si só justifica a relevância do estudo aqui apresentado.

Acreditamos ser importante destacar, também, o potencial da parceria entre creche e universidade e a oportunidade dos licenciandos do curso de Pedagogia, participantes do Projeto, de se aproximarem e vivenciarem as práticas do contexto de trabalho da creche, bem como, os desafios cotidianos das profissionais da Educação Infantil, buscando a aprendizagem colaborativa de todos os envolvidos.

Neste sentido, partimos dos pressupostos da creche como um espaço de aprendizagem (BARROSO, 1997) e dos profissionais que nela atuam como sujeitos em construção (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002), ou seja, um processo de construção coletiva de identidades profissionais, constituídas não só no momento de formação inicial, mas ao longo da carreira e trajetória de vida do sujeito, passando sempre por um processo complexo onde cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Um processo que necessita de tempo, tempo esse para refazer identidades, para que se acomodem em relação às inovações e assimile as mudanças.

Nesse exercício de construção e ressignificação 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).

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 (CANDAU, 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 Universidade Federal de São Carlos UFSCar).

O Projeto de Extensão consolidou-se na proposição de uma parceria entre universidade e escola por meio da constituição de uma rede formativa e colaborativa, sustentada na concepção de que a função docente como uma ‘tarefa de grupo’ é uma resposta ante as pressões sociais e novas demandas que vêm insistindo para um quadro de sobrecarga, exaustão e desvalorização docente (MARIN; GIOVANNI; GUARNIERI, 2009).

Nesse sentido, considera-se que a docência vai além da tarefa de aplicação de uma atividade, ou do cuidar de crianças pequenas. O trabalho docente implica a capacidade de refletir, analisar, planejar e ao mesmo tempo compreender os fatores de ordem mais abrangente relacionados a este contexto. Ou seja, desenvolver processos formativos no contexto escolar significa tomar o contexto pedagógico da escola como contexto da práxis pedagógica, considerando-a como espaço potencial para rever os estatutos dos saberes da profissão (PINAZZA, 2014).

Acreditamos que nesse tipo de formação a maior importância foi a de considerar as profissionais da creche como parceiras no processo de decisão. Neste sentido, essas profissionais foram chamadas, desde o início das ações, a opinar e a discutir sobre as decisões do Projeto de Extensão, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um processo de formação continuada dinâmico, colaborativo e participativo, cujos conteúdos advinham da realidade na qual trabalhavam e de referenciais teóricos levantados por todo o grupo envolvido com a pesquisa. Partindo dos pressupostos de Barroso (1997) sobre a escola “como organização aprendente”, nosso objetivo foi o de fazer com que as profissionais da creche aprendessem a valorizar a experiência que elas já traziam ao longo da de carreira criando condições para que participassem

das tomadas de decisões e, neste sentido, encontrassem significado e valorização nas ações desenvolvidas sobre o processo de desenvolvimento profissional.

De acordo com Kramer (1989) 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 às 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, 1989, p. 11).

Para Kramer (1989), 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 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.

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.

Infelizmente os estudos (ASSIS, 2007; COSTA, 1995; PEREIRA, 2000; ROSEMBERG, 2012) 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”.

Somando-se a essas questões, Assis (2007) enfatiza a ideia de que a mulher, por ser considerada uma educadora nata, influencia a forma das pessoas pensarem sobre o papel profissional do professor de Educação Infantil, delegando a esses profissionais a extensão da educação materna. A precariedade de alguns cursos de formação destinados aos professores de creche se dá pelo fato da 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 ambiguidade 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.

A falta de reconhecimento e de valorização da sociedade perante os professores que atuam com crianças pequenas dificultam 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.

Conforme a LDB lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) a Educação Infantil tem como responsabilidade oferecer ao indivíduo o desenvolvimento físico, psicológico e social, valorizando a participação da família e da comunidade. O professor de Educação Infantil é o profissional responsável para desenvolver tal trabalho e para atuar com crianças de 0 a 3 anos de idade em creches, e em pré-escolas com crianças de 4 a 6 anos.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, nela está inserida a criança de zero a cinco anos, sendo assim, a Educação Infantil necessita desenvolver um trabalho pautado no cuidar e educar. 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 lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) ter incluído a Educação Infantil como parte da educação básica, ainda existe em nosso país a falta de uma exigência legal que obrigue os profissionais de Educação Infantil ter formação de professor para desempenhar tal função. Neste processo, está inclusa a atuação de profissionais de outra área no setor da Educação Infantil, a esses profissionais dá-se o nome de berçaristas, babás, monitoras, recreacionistas, pajens, etc.

Foi buscando suprir lacuna nesse campo de formação e atuação profissional, somada ao convite da creche, que nos aproximamos para de forma compartilhada promover ações colaborativas de formação, buscando desmistificar e diminuir a dicotomia existente entre universidade e rede (GIOVANNI, 1994, 2000).

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.

O Projeto de Extensão Universitária

Desde seu início, em 2012, o Projeto primou pela parceria entre universidade e rede pública de ensino com o objetivo de “ouvir a voz” da creche partindo dos interesses de um coletivo e tomando a escola como locus de formação (BARROSO, 2003). É também seu objetivo a formação continuada de professoras da Educação Infantil, a busca da ressignificação das identidades das participantes, a formação a partir dos temas de interesse das profissionais atuantes na escola pública e a valorização dos saberes da prática dessas profissionais.

A parceria com o espaço escolhido para o desenvolvimento das ações (Centro Municipal de Educação Infantil CEMEI) foi estabelecida por meio de um convite do grupo de professoras, agentes educacionais e gestão da à coordenação do Projeto visando uma proposta de formação continuada que partisse das necessidades formativas das profissionais da escola, um “caminho alternativo”, diferenciado dos cursos oferecidos até então pela Secretaria Municipal de Educação; um projeto que representasse o ideal de um coletivo com vistas a ações contínuas e eficazes levando as envolvidas a atingir um objetivo comum sobre os conhecimentos e saberes da prática profissional (ONOFRE, 2012). As ações do Projeto, desenvolvidas no período de março a dezembro de cada ano letivo por meio de encontros presenciais quinzenais, com duração de duas horas cada, são realizadas ao final do expediente escolar (das 18h às 20h). Também são realizadas atividades não presenciais, como a produção de diários, registros de aula, de memórias e vivências do cotidiano de trabalho.

As discussões levantadas pelo grupo, até o presente momento, caminham no sentido da convicção de que no campo da educação o contexto da prática tem potencial para a produção de conhecimento acadêmico e profissional. Nesses termos, embora seja importante reunir as professoras e oportunizar o debate e a reflexão sobre os temas do cotidiano pedagógico em que estão imersas, partilha-se do entendimento de que apenas oportunizar momentos para “troca de experiências” e “ouvir a voz” às docentes não é suficiente para o estudo das questões da educação em geral, e da Educação Infantil em particular. Isso não dá conta e não prepara necessariamente para a ação consciente e qualificada.

Neste sentido, indica-se que os processos formativos vivenciados no interior do Projeto podem trazer à tona a necessidade de aprofundar a investigação da natureza dos saberes que circulam nas ações desenvolvidas por este grupo de participantes do Projeto a partir do

entendimento de que as práticas cotidianas tendem, muitas vezes, a cristalizar as práticas e com muita frequência, transformam os saberes profissionais em modelos a serem reproduzidos pelas colegas, principalmente as mais novas na profissão.

A proposta do Projeto se inspira no trabalho desenvolvido por Pinazza (2014), o qual considera que o trabalho docente carece de situações para desenvolver o discernimento capaz de um fazer esclarecido e comprometido. Para a autora, essa sabedoria prática que mobiliza os professores a participar de suas experiências promove a oportunidade de interpretá-las e reconstruí-las por meio de exercício individual e coletivo. Pensar como os professores produzem conhecimento na Educação Infantil, e como sua prática de ensino se relaciona com o conhecimento da área é, ainda hoje, um desafio para as pesquisas em educação, em especial para a área da Educação Infantil, cuja constituição se considera recente em função de sua origem histórica nas áreas da Saúde e Assistência Social.

Os caminhos metodológicos 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: Barroso (1997), Bondioli e Mantovanni (1998), Canário (1997), Dahlberg; Moss; Pence (2003), Edwards; Gandini; Forman (1999), Kramer (2011), Kishimoto (2010), Oliveira (2010), Sommerhalder; Alves (2011), Rossetti-Ferreira (2000), Nóvoa (1999), Tardif; Raymond (2000), Assis (2007).

Por meio de estudo exploratório descritivo (SELLTIZ; JAHODA; DEUTSCH; COOK, 1965) com enfoque qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987), envolvemos 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. Os dados foram levantados, num primeiro momento, por meio de questionários (ANDRÉ, 2004) elaborados partindo dos objetivos da pesquisa, contando com questões abertas (permitindo a liberdade de escrita das entrevistadas) propostas às participantes da pesquisa acordadas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e, num segundo momento, pela análise dos diários reflexivos (produzidos pelas professoras da creche no 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.

Os dados foram organizados partindo de 5 categorias descritivas e reflexivas (identidade profissional, desafios e dilemas, parceria universidade-creche, processos formativos e saberes profissionais, perspectivas profissionais e políticas) possibilitando uma melhor visualização dos mesmos e de suas decorrências para a 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, permitiu 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

Antes de iniciarmos a discussão sobre as percepções das profissionais da creche é importante acrescentar que 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 são professoras experientes na docência (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, 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 voltarem 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 ressignificação da identidade profissional, percebendo que ela ocorre ao longo da vida, passando sempre por um processo complexo onde 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 acomode em relação às inovações e assimile as mudanças. Neste sentido, a visão de resistência a mudanças e a busca pela formação continuada apareceram em vários depoimentos como necessária e urgente visando 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 refletiram 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 responsáveis pelo mal estar nas escolas, pela instabilidade profissional e pela dificuldade de entendimento e continuidade de projetos.

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 fala 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.

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 universidade-creche

A parceria da universidade com a creche permitiu às profissionais da creche espaços de desabafo, debates, reflexão e necessidade de construção de um sentido a 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 possibilitaram 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 voltados para o desenvolvimento docente tomando como referência a formação em serviço e a parceria entre escola e universidade visando à colaboração e à harmonia entre esses dois níveis de ensino.

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 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 ação formativa. 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 têm uma 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 todas 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 Centro Municipal de Educação Infantil - 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 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 licenciadas 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.

Eu nem imaginava que até os 2 anos de idade 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 sobre a importância do estímulo, da proximidade e do afeto para o desenvolvimento da criança (Profissional 4).

As profissionais revelaram também a contribuição dos diários reflexivos para a compreensão da profissão. Apontaram que, embora no início tenha se apresentado 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 as situações propostas, a discutirem os textos, a participarem de forma mais dinâmica das oficinas, a perderem a timidez frente as colegas mais expressivas. O estímulo à “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, muito pelo contrário, sempre aprendemos mais do que ensinamos, pois o diálogo e a troca de experiências foram marcantes na construção do grupo. Portanto, 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 e que 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 proporcionaram 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 vêm trabalhando e se responsabilizando pela formação dessas profissionais. Os discursos foram unânimes em apontar que são poucos os cursos de formação continuada e, quando ocorrem, geralmente, são mais voltados para atividades práticas do que para reflexões teóricas compromissadas 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 necessidade de parceria ao longo desses 18 meses e 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 em que 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 relevar 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 Considerações e Reflexões

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, importância o 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 no encaminhamento dos programas de formação continuada.

É preciso, contudo, 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 (BARROSO, 1997). 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. Caso contrário, qualquer esforço que se faça nesse sentido (programas, projetos, políticas) estará fadado a se tornar mera perda de tempo.

O trabalho colaborativo gerou um imenso prazer ao grupo. Buscamos trabalhar coletivamente, reflexivamente e eticamente, primando pela identidade de cada participante respeitando a identidade

pessoal e profissional de cada uma. Misturamos gostos, imagens e cheiros da infância de cada uma. Resgatamos lembranças, desafetos, brincadeiras, espaços, famílias. Costuramos tapetes entrelaçados com choros, desabafos inquietações e perspectivas. Escutamos músicas, brincamos nas oficinas, trocamos informações, ouvimos colaboradores, ouvimos o grupo, ouvimos as nossas vozes interiores. Permitimos que todas falassem, reclamassem, concordassem e discordassem do que liam, ouviam, assistiam e sentiam. Escrevemos histórias, elaboramos painéis, organizamos eventos, chamamos a comunidade. 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 (Pesquisadora 1).

Referências

- ANDRÉ, M. E. A. A formação de professores nas pesquisas dos anos de 1990. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.
- 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.
- BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 61-77.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 61-78.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANNI, S. **Manual de educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- CANÁRIO, Rui. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.
- CANDAU, Vera. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria G. N.; REALI, Aline M. M. R. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-52.
- 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**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- GIOVANNI, L. M. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa-ação colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: ENSINAR E APRENDER: SUJEITOS, SABERES, TEMPOS E ESPAÇOS, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2000. (1 CD-ROM).
- KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, maio/ago1989.
- Quaestio, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 329-346, ago. 2017.

KRAMER, S. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papyrus, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Brasília: MEC/Texto de Consulta Pública, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. (Org.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

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

NÓVOA, 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.

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

ONOFRE, M. R. **Veredas: descortinando os caminhos, políticas e práticas das profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos em uma instituição de Educação Infantil de São Carlos/ SP**. Projeto de Atividade de Extensão, 2012. São Carlos: UFSCar, Departamento de teorias e práticas pedagógicas, 2012. 9p.

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

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de Educação Infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. 2014. 408f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. v. 1, p. 9-550.

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

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; 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, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

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

347 ONOFRE, Márcia Regina; MARTINS, Andressa de Oliveira. Formação em serviço: uma parceria entre creche e universidade.

Márcia Regina Onofre - UFSCar - São Carlos. São Carlos | SP | Brasil. Contato: mareonf@yahoo.com.br

Andressa de Oliveira Martins - UFSCar - São Carlos. São Carlos | SP | Brasil. Contato: martinsandressa27@yahoo.com.br

Artigo recebido em: 22 out. 2015 e
aprovado em: 24 jan. 2017.