

Marta Patrícia Peixoto Duarte

**PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA: o
que os saberes fazem acontecer**

MONOGRAFIA

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Rio de Janeiro

Outubro 2008

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas do Trabalho em Creches e Pré-escolas

**PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA: o que os
saberes fazem acontecer**

Marta Patrícia Peixoto Duarte

ORIENTADORA: Rita de Cássia Prazeres Frangella

Marta Patrícia Peixoto Duarte

**PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA: o que os saberes fazem
acontecer**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da PUC-Rio, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação, pela conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil – Perspectivas do Trabalho em Creches e Pré-Escolas.

ORIENTADORA: Rita de Cássia Prazeres Frangella

Rio de Janeiro

Outubro 2008

Dedicatórias

Aos meus pais e futuro marido

A vitória consiste em não desistir,
Apesar das dificuldades,
Apesar do sofrimento,
Apesar da dor.
Por vocês,
Pela responsabilidade do exemplo,
Pelas lembranças, registro de vida,
Extraí forças;
Para não desistir,
Para continuar.

Por vocês!

Aos profissionais da Educação Infantil

Que as palavras de Cecília Meireles sejam oportunas aos educadores incansáveis, na luta pela dignidade profissional, e que sirvam de encorajamento e esperança:

“Aprendi com a natureza a me deixar cortar e voltar sempre inteira”.

Resumo

Este trabalho monográfico tem por objeto a docência e os saberes dos professores da educação infantil. Propõe-se a compreender o que é o saber docente e como ele se constrói no cotidiano dos docentes, em especial nas classes de Educação Infantil. Não obstante, o estudo realizado dedicou-se a compreender como os processos de construção e circulação desses saberes, revelam a construção de identidades de professores da educação infantil. Assumindo que o saber docente é sempre um saber para o outro, que se explicita nas relações interpessoais, mediadas pela linguagem, esse estudo busca, no seio do universo pré-escolar de uma escola da rede pública de ensino, tecer os sentidos dessa profissão, que historicamente vêm construindo uma identidade do professor de educação infantil e a percepção desses profissionais sobre sua docência.

Palavras-chave: Educação Infantil- saberes docentes – trabalho docente

Sumário

Introdução	7
I - O que é saber docente? Como ele se constrói?	12
II - Os saberes dos professores de educação infantil	17
III- Escola como espaço de formação	21
Considerações finais	31
Bibliografia	33

Introdução

“Os animais não têm história, pois não percebem que são distintos do mundo, mas o ser humano percebe essa diferença e constrói uma história e transforma o mundo.”

Paulo Freire

Não há nada de mais formidável do que resgatar nossas memórias, de fazer pequenos recortes daquilo que já foi vivenciado e compor, assim, a nossa história existencial. Ao buscar no íntimo mais profundo de minhas lembranças recordo-me com alegria de minha inserção no universo escolar que foi o meu encontro com uma classe de “jardim de infância” de uma escola católica tradicional de minha cidade natal. Muito rigor e disciplina faziam-se presentes no cotidiano das crianças que ali estudavam. Aos poucos fui me adaptando às regras que estava submetida naquele ambiente e interagindo com os colegas. Lembro-me bem de muitos momentos de tal fase escolar, do uniforme: um vestido azul marinho com o meu nome bordado em vermelho, da professora, das brincadeiras, dos trabalhos, da casinha de boneca em tamanho real para as crianças entre outras coisas mais. Minha professora pertencia à irmandade da escola e se chamava Irmã Jula. Ela era uma pessoa calma e dedicada ao seu ofício, porém não tinha um relacionamento tão profundo com os alunos, matinha na maioria das vezes uma postura rígida. Eu, sempre muito tímida, pouco me aproximava dela e sentia vergonha de fazer certas solicitações. Mas, tal postura não afetou minha convivência no contexto que estava e ao continuar minha trajetória fui encontrando o melhor caminho a seguir.

Ao término do meu primeiro ano letivo encontrava-me fascinada com tudo que havia vivenciado naquele período. No curso natural das etapas escolares meus estudos prosseguiram e no meio do caminho pedras surgiram e desafios se impuseram a minha frente. Minha família sempre esteve presente me apoiando e orientando a seguir a melhor direção.

Ao chegar à antiga oitava série uma grande questão foi a mim lançada, a escola que me fazia presente desde a infância não oferecia o segundo grau, tendo então eu, juntamente com minha família, de optar por outra instituição que o fizesse. Nesse momento, após dez anos de dedicação, convivência e aprendizado minha história no universo escolar parecia sem rumo certo, em virtude de uma nova etapa que urgia. Nesse contexto duvidoso e complicado em que tudo parecia

obscuro a sábia orientação materna me levou ao encontro do curso de formação de professores em outra instituição religiosa tradicional numa cidade vizinha a minha. No começo foi complicado, porém o que fui encontrando no curso normal a cada dia, foi em mim despertando um forte desejo e vontade de lecionar e exercer com consciência o ofício de educador.

Nascia naquele momento mais uma parte de minha história. Foram três anos de muita dedicação e aprendizado. A cada estágio realizado meu interesse se expandia e surgia em mim uma forte necessidade de prosseguir no caminho outrora tão difícil de ser encontrado. Em minha trajetória como aluna do curso “Normal”, tive a oportunidade de atuar em todos os níveis da educação básica, e o que mais me encantou foi estagiar em classes de educação infantil. Porém, tal período foi curto e as aulas a respeito da pré-escola não foram prioridades em minha formação. No geral, o curso se propunha a apresentar teorias da educação e práticas voltadas para o ensino fundamental.

Logo que me formei comecei a trabalhar na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, uma vez que havia prestado concurso e obtido sucesso no mesmo. Dessa forma, dei início à tarefa que tinha aceitado a cumprir: educar. No primeiro ano na rede tive a possibilidade de encontrar uma escola que atendia a classes de educação infantil, porém não foi a mim dada a oportunidade de atuar com essas turmas. A direção da escola pôs-se a observar a minha prática e no ano seguinte responsabilizou-me pelo atendimento a uma turma de educação infantil. Fiquei radiante, pois os pequenos sempre me atraíram muito, e assim, iniciei minha experiência com essa modalidade da educação básica.

Inicialmente, senti dificuldades de encontrar o melhor caminho para conduzir a classe, e recém-formada fiquei insegura do papel que deveria ali desempenhar, uma vez que durante o período de formação tal etapa não foi contemplada e bem fundamentada. Meu curso não se preocupou em oferecer uma formação vinculada à prática, no que se refere à Educação Infantil. Vejo que se faz necessário haver coerência entre a prática de formação de educadores e a prática que se deseja utilizar em sala de aula, que a formação se de na ação do educador com as crianças.

O começo foi árduo, muitas indagações, desilusões, ilusões, construções, desconstruções, dúvidas que muito me afligiam. Mas, nesse território incerto e angustiante, a coordenação pedagógica da escola incentivava os professores a

seguirem caminhos metodológicos que os deixassem mais seguros, ou seja, os professores detinham total **autonomia** para executarem suas atividades. Nesse contexto, muito fui ajudada pelas demais professoras que compunham a equipe da educação infantil. O trabalho em si era de preparar as crianças para uma fase posterior - alfabetização – sendo então utilizados muitas atividades de reprodução e controle motor, as brincadeiras, a exploração das reais necessidades das crianças não eram o centro do trabalho. Ou seja, conduzia meus alunos para o ingresso no ciclo de formação, sem questionar o porquê do que estava fazendo.

Os anos foram se passando e no exercício da profissão comecei a perceber o quanto me deixava levar pela experiência das colegas de trabalho, o quanto reproduzia práticas sem ao certo ter a real consciência de sua aplicabilidade.

A minha atitude passiva levou-me a refletir sobre a função que estava desempenhando e encorajou-me a buscar caminhos que pudessem contribuir para o aperfeiçoamento de minha prática. No ano de 2004, tive a oportunidade de realizar um curso de extensão em educação infantil ministrado por professores da PUC em convênio com a rede municipal de ensino.

O curso foi muito produtivo e despertou mais ainda a vontade de conhecer com aprofundamento o universo infantil, porque os assuntos ministrados e as reflexões propostas fizeram com que compreendesse o que de fato precisava priorizar em meu trabalho: o desenvolvimento do ser em sua totalidade, como aquele que já está num contexto social, produz conhecimentos e tem sede de saber. Com o auxílio dele, passei a questionar a minha conduta perante meus alunos buscando explicitar os saberes nos quais eu estava utilizando para basear o meu agir. Alcançada a graduação, decidi fazer o curso de especialização em Educação Infantil. A escolha não foi a priori, o curso de extensão que havia feito outrora foi de grande valia e serviu de referencial para mim.

O primeiro semestre do curso foi, sem dúvida, um momento de muitas descobertas e reflexões. Todos os assuntos discutidos iam ajudando-me a melhor compreender como deveria dirigir meu trabalho em sala de aula. Além disso, comecei a me indagar, a ter um olhar mais apurado sobre o que via acontecer na prática geral da equipe que era a reprodução de determinados assuntos, sem ter uma reflexão acerca deles. E dessa dinâmica em que me inseri as leituras, estudos e discussões em sala de aula, foram direcionando meu olhar observador, cada vez

mais, para as práticas pedagógicas dos docentes que atuavam com as classes de educação infantil da escola. E uma grande inquietação tomou conta de minhas reflexões levando-me então a querer saber mais sobre a maneira pela qual os professores, das classes de educação infantil da escola, se orientam para conduzir suas atividades. Com base em que saberes os professores da pequena infância pautam a prática diária? Será que a formação docente contempla essa área em que atuam: a Educação Infantil?

Ao repensar a prática docente e de um olhar de dentro da profissão, ponho-me a questionar sobre que tipo de conhecimentos esses profissionais devam possuir para atuarem com a pré-escola, ou seja, quais de fato, são os saberes docentes essenciais para compor o cotidiano do profissional que está na Educação Infantil?

Constato que há um grande contingente de profissionais da área que não possui formação específica, construindo no seu cotidiano um saber fazer próprio agindo muitas vezes por instinto (bom senso), nem sempre levando em consideração as conquistas da Educação Infantil, como uma etapa dirigida ao pleno desenvolvimento da criança produtora e criadora de cultura, sujeito do saber.

Logo, pergunto quais saberes pautam tais práticas, ou ainda, quais saberes são por eles elaborados a partir das experiências do cotidiano? Ele é capaz de ser autor de sua prática ou um mero reproduzidor? A que fontes de saberes as educadoras dessas classes recorrem para a organização de suas práticas pedagógicas? Qual a relação das professoras com as propostas e orientações pedagógicas para a educação das crianças pequenas? Os professores têm encontrado um espaço para se pronunciarem sobre os saberes que constroem no enfrentamento cotidiano dos desafios que a docência na educação infantil lhes impõe?

Essas e outras questões estão atualmente me intrigando e entrando em minha história a fim de que eu possa de certa forma, compreendê-las e possivelmente transformá-las, pois como diz Paulo Freire, somente o ser humano é capaz de construir história, de certa forma narrá-la e ser agente de mudanças no meio em que vive.

Desta forma, procuro trazer nos capítulos que seguem, reflexões acerca das seguintes questões: (i) O que é o saber docente, como são elaborados e em que

contexto? (ii) Quais são os saberes que os professores de Educação Infantil articulam em seu cotidiano? (iii) A escola é espaço de construção de saberes? Como esse ambiente favorece a formação docente?

I - O que é saber docente? Como ele se constrói?

Na investigação ora empreendida, vislumbro analisar, e de certa forma descrever, o que é o saber docente e a maneira pela qual ele é construído pelo educador face à sua prática cotidiana. Para tal, terei como foco de observação a minha prática e a do grupo de professores de Educação Infantil de uma escola da rede pública a qual outrora estive vinculada.

Entendo que para iniciar minha investigação sobre o conhecimento dos profissionais que atuam com a Educação Infantil, é necessário acessar estudos sobre o saber docente, relacionando-o às condições e demandas dos fazeres cotidianos próprios desse segmento educacional.

A primeira vista, o saber pode se configurar em uma gama de conhecimentos teóricos e/ou práticos adquiridos por um ser em momentos variados de sua existência. Porém, ele também pode ser compreendido como o caminho da multiplicidade de um mundo de somas sem fim, suscetível de veiculação/transmissão através de um processo de educação qualquer. Logo, não há como mensurá-lo, mas sim detê-lo e amplamente utilizá-lo.

Sendo assim, todas as pessoas são sabedoras de infinitas coisas e seus conhecimentos influenciarão seu modo de ser e atuar na sociedade. No caso dos professores, seus saberes, além de sustentarem sua capacidade intelectual, afetarão e influenciarão a formação de seus alunos. Nessa perspectiva, o professor é aquele que sabe algo e cuja função é transmitir tal conhecimento aos educando, mas também, possibilitar apropriação e reconstrução pessoal e coletiva de conhecimentos socialmente valorizados. O saber, portanto, está a serviço do trabalho.

Aparentemente, a função exercida pelo profissional da educação parece simples e banal, mas a partir do momento em que é preciso especificar a origem dos saberes dos professores, assim como, a natureza das relações que os educadores estabelecem com os saberes, a questão se torna reflexiva e problemática. Eis que tais profissionais, dotados de subjetividades e intencionalidades, possuem uma responsabilidade grande ao veicular seus saberes aos educandos. Mas que saberes serão compartilhados? O professor será como o técnico que dissemina conhecimentos? Será ele meramente um sujeito reprodutor

de saberes pré-estabelecidos? Que saberes de fato deverão os professores articular em sua sala de aula? As experiências e as vivências do educador far-se-ão úteis? A atuação do docente dar-se-á numa dimensão ampla ou restrita de conhecimentos? Ele é capaz de ser autor de sua prática?

Tardif (2002) afirma que o saber docente, por vários motivos, é de natureza social. Primeiro, porque ele é compartilhado por todo um grupo de agentes. Segundo, porque o próprio objeto é um objeto social. Terceiro, porque os professores ao ensinar evoluem e se adaptam às mudanças que emergem ao longo de seu ofício. E finalmente, por ser o saber adquirido no contexto de uma socialização profissional o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Logo, verifica-se que os saberes dos professores são próprios, que estão estritamente relacionados com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a história profissional, bem como com as relações que eles estabelecem com os alunos em sala de aula e com os outros agentes do ambiente educacional.

Contudo, além de sua natureza social, os saberes docentes, de acordo com Tardif (2002) são diversos porque são adquiridos de fontes variadas, tais como saberes oriundos do contexto familiar, da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos usados na prática docente além dos saberes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Nessa perspectiva, Tardif (2002) situou o saber docente a partir de seis fios condutores. O primeiro concerne ao saber e trabalho – onde o saber do docente está intrinsecamente ligado com o seu ofício diário na unidade escolar. O segundo fio condutor é a diversidade do saber, uma vez que compreende o saber dos professores como plural, compósito e heterogêneo, por no cotidiano lidar com conhecimentos e um saber-fazer bastante variado e, geralmente, de natureza diversa. O terceiro é a temporalidade do saber – em que o autor reconhece o saber dos educadores como temporal, dado que o saber é adquirido no contexto de uma trajetória de vida e de uma carreira profissional. O quarto fio, denominado como *a* experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, evidencia os saberes oriundos da experiência do trabalho diário como alicerce da prática e da competência profissionais. O quinto fio condutor, saberes humanos a respeito de saberes humanos, transmite a idéia de trabalho dinâmico, interativo cerceado pelas trocas entre corpo docente e discente. O sexto e último fio, saberes e formação

profissional, surge como resultado dos demais citados anteriormente, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Uma vez enumerado tais fios condutores, provenientes de diferentes fontes e que os educadores estabelecem diferentes relações com eles, Tardif (2002) define então saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2002 p.36). Os primeiros saberes, incorporados via formação profissional, têm sua origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e nos saberes pedagógicos, (concepções sobre a prática educativa, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas transmitidas pelas instituições de formação de professores). Os saberes disciplinares são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos do conhecimento. Por fim, faz-se menção aos saberes curriculares que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais investigativos.

Além dessas referências, nota-se ainda que Tardif valoriza e dá grande destaque aos saberes da experiência, aqueles constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. Ele menciona que os saberes experienciais surgem e são validados pela prática docente, sendo então incorporados à vivência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Ou seja, os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os educadores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. (Tardif p.234)

Não obstante, Tardif ratifica que:

Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la; eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente.[...] são a cultura docente em ação (1991, p.228).

Para ele a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional. Entende que os educadores são sujeitos do conhecimento, detentores de um saber específico relativo ao seu fazer pedagógico. Logo, entende o professor como sujeito que (re)constrói sua ação profissional, desenvolvendo, na vivência do âmbito escolar, conhecimentos próprios de seu ofício, aprendendo a fazer-se professor na militância docente, vivendo, pois os conflitos e desafios postos pelo fazer pedagógico que está inserido. Consoante às reflexões de Tardif (2000), percebe-se que a prática docente é múltipla, complexa e atravessada por dimensões pessoais e coletivas/institucionais, o que resulta na produção de múltiplos saberes (p. 14)

Investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade, sua vida e sua profissão. Como destacam Tardif e Lessard (2005, p.38) os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

Admite-se que a profissionalidade docente é tecida na interposição das identidades pessoal e profissional do educador, o que determina maneiras próprias de agir, de relacionar-se, definir trajetos e dar soluções que se apresentam. É na complexa dinâmica de apropriar-se do sentido da sua história pessoal e profissional que se constrói o processo identitário. Esse processo tem espaço para acontecer quando se permite ao professor a prática reflexiva. (Pinazza,2002).

Além dos estudos de Tardif, Schön (1997) também oferece uma contribuição para o estudo do saber dos professores que, segundo ele, criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do intrínseco contato com a prática. Define então tal conhecimento como pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, do tipo

que leva o sujeito a agir sem saber como age. A proposta de tal estudioso está amplamente voltada para a ação, ele criou a categoria de professor-reflexivo e o conceito de reflexão-na-ação, onde o professor analisa e interpreta seu contexto de atuação, e o de reflexão-sobre-a-ação, que concerne ao olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi executado.

Logo, o ambiente escolar torna-se um espaço privilegiado para a formação constante dos professores, uma vez que é nele, que os docentes terão a oportunidade de vivenciar situações variadas com seus alunos; mobilizar, criar e recriar conhecimentos/saberes; refletir sobre sua atuação; compartilhar suas experiências; incitar o outro a ter olhar diferenciado para determinada conduta/prática e está assim compartilhando seus saberes com os demais profissionais. Porém, faz-se necessário que a escola viabilize momentos de interação, reflexão e estudo para seus professores e os mesmos disponham de vontade e disponibilidade para tal. Estando a escola e os educadores envolvidos amplamente no processo educacional, refletindo na ação e sobre a ação, só haverá a emancipação do grupo (trocas constantes, aliando teoria e prática) e como consequência dessa interação um trabalho de excelente qualidade será desenvolvido. Dessa maneira, professores construirão a sua profissionalidade tecendo uma rede de relações significativas com seus pares e com seus discentes.

Nóvoa (2002, p. 23) diz que: “O aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

II - Os saberes dos professores de educação infantil

A questão dos saberes docentes vem ganhando destaque no meio acadêmico, em âmbito nacional e internacional. As pesquisas apontam para o professor enquanto um sujeito que mobiliza e constrói saberes em sua ação. “Damos aqui a noção de “saber” em sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes, foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2002, p. 255). Entretanto, os saberes dos profissionais que atuam na educação infantil constituem ainda um campo pouco explorado por tais estudos.

Segundo Vasconcelos (1997), “de todos os professores, os educadores de infância são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas” (p.33). No território nacional brasileiro, só recentemente a educação infantil foi reconhecida como parte da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9394/96 e tal consideração, dentre outras conseqüências, deu grande visibilidade tanto às questões relativas às políticas de atendimento à criança pequena quanto à formação dos profissionais responsáveis pelas práticas de educação e cuidado que se fazem presentes nas agências de educação infantil, intensificando-se dessa maneira a produção de reflexões e análises sobre esses profissionais no campo da pesquisa acadêmica. Ou seja, passa haver uma maior preocupação com as questões relativas aos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas em função dentre outras razões, da precariedade da formação desses profissionais, especialmente daqueles que exercem seu ofício nas creches. Contudo, é ainda reduzido o número de pesquisas que tomam como foco os professores da educação infantil (André, 1999), e nesse rol, um número ainda menor discute os saberes docentes a partir da ótica desses profissionais.

O professor que atua com classes de Educação Infantil ao lidar com as crianças, lança mão de inúmeros conhecimentos internalizados ao longo de sua vida como aluno de um curso de formação, saberes oriundos da Psicologia, da Sociologia, da Didática, da sua experiência como estagiário. Aliados a estes, há também os saberes experienciais, os quais são saberes da prática, que o educador tece quando se depara com as problemáticas do cotidiano com o grupo que assiste.

Esses saberes são de suprema relevância e constituem, mesclados a outros, o saber do professor de Educação Infantil. Nota-se que os saberes dos professores não se constituem num conjunto de conteúdos fechados, mas num processo em *construção* ao longo de uma carreira profissional, durante a qual são modificados e adaptados às realidades que se apresentam (Tardif, 2002, p.15-16).

De acordo com Nóvoa (2001), o professor precisa ter claro que o aprender contínuo é essencial para o desempenho de sua profissão. Tal aprendizado deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. E não obstante só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática. Todo professor, em especial o de Educação Infantil, deve ver a escola não somente como um lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão intensa partilhada entre os colegas. Logo, a formação é parte primordial do processo de profissionalização. É o ponto de partida para uma atuação competente na docência.

Dado o exposto, fica perceptível que para o trabalho realizado nas escolas de educação infantil cumpra sua dupla função de “educar e cuidar”, é necessária a formação que vá além da mera formação de professor. Uma formação que auxilie o professor, agente principal desse contexto, a conhecer as diferentes concepções teóricas e a dialogar com elas, assumindo posições de autonomia, criando situações de parcerias, de trocas de experiência e refletindo sobre a própria prática, ou seja, que ele se torne também um pesquisador. Dá-se então a importância de encontros do corpo docente para compartilhar suas vivências e conjuntamente estudar teorias e conceitos inerentes ao universo ao qual se encontra.

O trabalho com a criança pequena exige bom senso, exige um saber do que fazer no momento dos conflitos, dominando a situação não com a autoridade que lhe foi imposta pelo suposto domínio do saber, todavia pela tolerância em admitir as diferenças e as especificidades infantis. A docência exige a discência por parte do professor, a descoberta, também, de suas incompletudes, de seu inacabamento, características essencialmente humanas, articuladas à dinâmica das relações intra e interpessoais. (Freire, 1996, p.25)

Todo professor deve reconhecer o valor essencial da Educação Infantil na formação da criança de 0 a 6 anos, admitindo como facilitadora para o desenvolvimento social, psicomotor, intelectual e afetivo. Assim, é verdadeiro afirmar que reconhecem a criança como ser total, dotada de capacidades de aprender, agir e sentir, reconhecendo, sobretudo, um ser real, social, cujas expectativas e contradições se alinham na dinâmica dos tempos.

A análise do saber prático do professor traz algumas pistas para compreender as práticas dos professores de educação infantil. Entretanto, é preciso contextualizar certos aspectos que se referem à especificidade desse segmento educacional posto que a prática profissional condiciona a cultura geral dos professores: “Os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício e, mais concretamente, das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar determinado. (Tardif e Gauthier, 2000, pág. 20)

Ao se considerar que os saberes docentes estão estritamente relacionados a um contexto social e histórico, vale ressaltar que atualmente percebe-se que a educação infantil tem recebido um olhar diferenciado pelos governantes que se dedicaram a tal etapa fazendo surgir no decorrer do tempo alguns avanços legais para tal segmento como a Carta Magna de 1988, que garante, entre outras coisas, a educação infantil como direito das crianças e suas famílias; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica; o Plano Nacional de Educação de 2001 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 instrumentos estes constituídos legalmente que reconhecem a criança como sujeito social de direitos. Entretanto, com tantas conquistas em torno da educação infantil será que a prática docente dos educadores infantis é coerente com elas? Entre os professores existem muitas indagações quanto às reais funções da educação infantil no quadro dessa concepção proposta nas diretrizes acima mencionadas.

A herança histórica de constituição da educação infantil como etapa de escolarização da criança pequena muitas vezes restringe a prática educativa ora aos aspectos sanitários ou assistenciais, ora no caráter pedagógico, no sentido de transmissão pura de conhecimentos. No seio de tais práticas a criança não é vista como sujeito social, que possui história e que, além disso, é produtora e reprodutora do meio social no qual está inserida. (Kramer, 1998)

O tipo de trabalho que se realiza na educação infantil, cuja identidade se define pela integração dos aspectos de educação e cuidado nas práticas que se dirigem à criança pequena, contribui para a idéia de que não é necessária uma formação específica ou a posse de conhecimentos especializados para a realização desse trabalho. Entretanto, reconhecer as necessidades manifestas pelas crianças e orientar as ações pedagógicas de modo a atendê-las através de uma prática intencional só é possível quando o profissional dispõe de uma formação adequada.

É a partir das definições de infância e educação infantil de cada professor que ele construirá uma definição para sua prática, logo a atuação dele estará vinculada a uma gama variada de saberes oriundos de teorias e da prática fazendo que ele construa um saber sobre a profissão. Porém, um trabalho realizado individualmente não se faz pertinente ao campo da educação, uma vez que o agente não terá com quem compartilhar suas experiências, nem tampouco discutir os conceitos teóricos. De fato, o caminho a ser trilhado deve ser de uma construção coletiva dos sujeitos envolvidos na prática educativa para que então a teoria assuma uma nova dimensão.

A partir de uma reflexão coletiva sobre os desafios enfrentados na prática diária que o educador reconstrói a teoria e apropria-se de seu ofício, tornando-se livre para agir conscientemente.

Não é possível sair da teoria e entrar na prática, ao praticar, o professor reconstrói a teoria, que por sua vez reinventa a prática. O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como instrumento central que possibilita a reflexão, a interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra.

Antônio Nóvoa, afirma que "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". Por isso é válido investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.(1997, p.25). São nos espaços em que os professores interagem, que se pode buscar os sentidos da profissão e os elementos para se pensar a formação. A escola é então um espaço importante de crescimento e de exercício da autonomia profissional.

III- Escola como espaço de formação

“O vivido só se torna recordação na lei da narração (...) E aí se torna outra vez vivo, aberto, produtivo. A memória que lê e que conta é a memória em que o “era uma vez” converte-se em um “começa!”

Jorge Larrosa

Resgatar memórias é um desafio para qualquer sujeito, em especial para os professores. Ao narrar suas histórias eles criam a possibilidade de compartilhar com os leitores as lembranças miúdas que se conjugam com prazer de rememorar, de trazer o velho para encontrar-se com o novo. E nessa dinâmica, a voz do professor torna-se produção de conhecimento sobre suas opções, seus caminhos, os sins e nãoos que compuseram suas vidas. Ao fazer tal recordação, o professor ressignifica a própria história de seu tempo. (Nunes, 1995)

Ao recuperar a história de sua trajetória no exercício do magistério, o professor tem a oportunidade de elucidar “os saberes” os quais fundamentaram ou fundamentam sua prática cotidiana e ser capaz de refletir sobre o percurso que sua conduta o fez percorrer. A escola e todos os seus elementos constitutivos influenciarão o agir dos docentes e a produção/construção de saberes do ofício. O professor aprende e ensina fazendo seu trabalho. Ele pode, às vezes, por não fazer o resgate histórico, não perceber o quanto o ambiente escolar e seus pares são elementos que alicerçam sua identidade profissional e influenciam seu modo de agir. Ser professor denota ser ator social que lida com uma diversidade de conhecimentos/saberes oriundos de suas experiências enquanto formador. Logo, fica claro o papel da instituição de ensino na vida do professor, ela é um espaço permanente de formação e construção de saberes.

No exercício do magistério há aproximadamente sete anos, sendo quatro voltados para atuação em classes de educação infantil, resgatarei agora momentos de minha trajetória no universo pré-escolar. Porém, torna-se de grande valia ir um pouco mais profundo e fazer menção ao momento em que decidi ser uma agente educadora.

A escolha foi dirigida, mas depois que estava no curso de Formação de Professores partiu de mim uma grande vontade de continuar no caminho do magistério. Foram três anos de intensa dedicação, estudo acirrado e muitas aulas a

preparar. Noites em claro para não deixar nenhuma atividade falhar. Quando comecei o estágio fiquei ainda mais entusiasmada, porém pouco atuava, ficava mais a observar e prestar auxílio às professoras das turmas. Algumas vezes, se fazia necessário dar uma aula, cujo tema era previamente escolhido pela mestra responsável da classe.

Minha atuação como estagiária deu-se em todos os níveis da educação básica, tendo como foco a primeira etapa do ensino fundamental. A educação infantil se fez presente em minha formação, contudo sem grande prestígio tanto no que se refere às disciplinas do curso quanto ao próprio estágio. Só atuei em tal segmento no final do terceiro ano do meu curso e nem fora solicitado que eu preparasse uma aula prática para as turmas de educação infantil que me inseri.

O período que atuei nesse segmento foi muito significativo para mim. Entretanto, pouco tempo e poucas informações a respeito desse foram veiculadas no meu processo de formação. Constatado que no decorrer do curso existiu um hiato entre teoria e prática no que tange à primeira etapa da educação básica. Contudo, só me dei conta disso no momento em que fui responsabilizada por assistir a um grupo de crianças de quatro anos de idade em uma unidade de ensino da rede pública municipal.

Lá estava eu na primeira semana de fevereiro, do ano de dois mil e três, com a minha primeira turma de Educação Infantil, crianças que ficariam, em horário integral, sob meu comando. Inicialmente, a coordenadora pedagógica da unidade escolar, reuniu o corpo docente que atuaria com a pré-escola, para que em conjunto, fosse elaborado o planejamento do período de adaptação e conseqüentemente das atividades que seriam desenvolvidas no primeiro bimestre daquele ano. Dada as instruções, a coordenadora nos deixou sem nada contribuir com o desenvolver da proposta, nem tampouco esclarecer o projeto político da escola.

Uma professora então, que já estava lecionando naquela instituição há dois anos, iniciou seu discurso propondo às educadoras da pré-escola atividades de socialização e integração do grupo, como também uma listagem de conteúdos que, para ela, seria interessante trabalhar naquela etapa. Sem muita experiência, concordei com o que por ela fora proposto, assim como todos que ali se encontravam. Porém, nota-se que, infelizmente, por falta de uma proposta de trabalho mais clara, fundamentada numa concepção de infância e de educação

infantil, que nascesse da discussão com o grupo, o silêncio da maioria dos educadores foi estabelecido, gerando assim a atuação isolada e pontual da professora “líder”. É preciso lembrar que, como afirma Kramer (2003),

todo projeto político-pedagógico é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que se subordinam objetivos, estratégias e recursos. Optar pelo caminho a seguir implica reconhecer as possibilidades e os limites das opções(p. 53).

Ou seja, em nenhuma circunstância foi abordado o tema e os objetivos da proposta da escola, nem sequer a professora que conduzia o discurso fez menção a nenhum aspecto da mesma. A proposta se fazia apenas em um documento sem vida e sem função à comunidade escolar.

A situação vivida, de aceitação do que fora proposto, evidencia o papel que o contexto de trabalho tem na construção, pelos professores, de sua docência e de sua própria identidade enquanto docentes. Os estudos que tratam da entrada na carreira de professor definem esse período como aquele em que o docente explora, a partir dos parâmetros impostos pela instituição, suas possibilidades de atuação (Hubermann, 2000). Esses parâmetros algumas vezes encontram-se explícitos em documentos da escola, como o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica, ou estão implícitos nos comportamentos e atitudes permitidos ou coibidos pela instituição, na pessoa do diretor, coordenador ou mesmo dos próprios professores. No meu caso, foi por uma professora experiente que minha conduta foi dirigida e orientada.

Depois desse primeiro contato, (reunião inicial) essa mesma professora me conduziu a sala "dela" e começou a me explicar detalhadamente a maneira pela qual desenvolvia seu trabalho. Falou da rotina, das medidas disciplinares, das músicas para realizar algumas tarefas, dos trabalhos manuais e motores, dos horários de recreação, brincadeiras livres, contação de histórias, caderno de recados... Somente ela falava, nem se quer perguntou o que eu achava e se eu concordava com o que ela estava propondo. Não foi uma conversa dialógica, mas sim informativa e sistemática, uma “imposição” da experiência/saber que ela já possuía por estar a tantos anos na profissão. Por falta de compreensão e informações do trabalho a ser desenvolvido na educação infantil, uma falha de minha formação, e por perceber que a coordenação acreditava e divulgava a

prática até então exercida pela tal professora, fiquei atenta a tudo que ela me relatava e mostrava.

Nesse complexo universo de inúmeras etapas a serem cumpridas, eu percebi que ela detinha segurança e certa experiência/vivência na área por falar com determinação e clareza do processo. Ou seja, ela já possuía uma sedimentação progressiva de diversas experiências no meio infantil. Devido a tal envolvimento no segmento, a estabilização (Huberman, 2000) e a maturidade na carreira essa professora consolidou uma posição que conferiu a ela um sentimento de pertencimento à condição de professora da educação infantil e de competência profissional com relação ao seu trabalho.

O início foi tortuoso, me sentia perdida e seguia piamente a rotina que minha companheira havia feito para mim: café da manhã, rodinha, chamadinha, janelinha do tempo, hora da novidade, atividade livre, almoço, higiene bucal, repouso, janta, atividade dirigida (folha mimeografa), recreação, hora da história... Minha atuação não se dava por minha autoria, mas sim pelas ações anteriormente pré-definidas por um único elemento do grupo. Porém, não somente eu, como também, todas as professoras da educação infantil estavam subordinadas aos saberes que a experiência trouxe para a professora com maior representatividade. O grupo a via como grande detentora dos conhecimentos/fazeres do cotidiano infantil.

Com o decorrer dos meses comecei a me sentir um pouco mais segura, porém detinha uma postura rígida para como as crianças. Minha prática estava voltada para o intenso cuidado do corpo e para a transmissão de conteúdos didatizantes. O tempo foi passando e diante do meu não saber e da experiência profissional restrita, fui construindo alternativas de trabalho, experimentando atividades que me eram recomendadas pelas demais colegas como adequadas e, a partir das poucas orientações oferecidas pela escola, fui construindo minhas próprias alternativas de atuação. Em face de tal situação, a escola se constituiu num espaço privilegiado onde caminhos foram por mim buscados sendo encontrado nos pares, os formadores mais próximos. Entre os colegas de trabalho fui achando alternativas, a partir da troca de atividades, sugestões sobre procedimentos para lidar com questões do cotidiano infantil.

Nóvoa (1997), ao discutir a formação contínua dos professores, destaca que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de

formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”(pág. 26) E foi assim, nessa comunhão do corpo docente que fui me adaptando à rotina que me encontrava e me acostumando ao ofício com o segmento infantil.

Faz-se pertinente mencionar que o grupo não recebia orientações específicas da coordenação da escola, uma vez que a mesma depositava total confiança no trabalho da professora que se destacava no grupo. Além disso, nos centro de estudos, os assuntos tratados sempre se voltavam para o ciclo de formação e suas peculiaridades, ficando a primeira etapa da educação básica em segundo plano. Assuntos teóricos, estudos sobre os referenciais curriculares nacionais referentes à educação infantil também não eram efetivamente abordados, ficando uma distância entre prática e teoria. O grupo, geralmente, se reunia para planejar ações pedagógicas futuras, e havia uma divisão entre o que as professoras dos alunos de quatro anos faziam e as de cinco, ou seja, só havia trocas entre as professoras que atuavam com a mesma faixa etária, as vivências de cada nível não eram compartilhadas.

Nóvoa (2002), a despeito do caráter formador da relação entre pares, afirma que “a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e sua formulação teórica. (p.39)” Infelizmente, a troca acontecia num âmbito muito restrito, ou por vezes nem se fazia acontecer, eu mesma tinha receio de expor minhas idéias e sugestões de atividades, pois recém-formada me considerava inexperiente.

Ao término do ano letivo, depois de uma longa e intensa jornada de trabalho me sentia aliviada por ter conseguido conduzir a turma. A equipe gestora me elogiou e me convidou para no ano seguinte dar continuidade a minha atuação na educação infantil. Aceitei imediatamente o convite e já de férias comecei a procurar sugestões de atividades que pudesse levar para compartilhar com as professoras.

Ano novo, vida nova! Dois mil e quatro chegou e com ele minhas expectativas se renovaram me fazendo retornar às atividades docentes com muita disposição e entusiasmo. Agora, já sabia como prosseguir e estruturar minha rotina diária. Porém, internamente sentia que não poderia repetir tudo que outrora havia feito, um forte desejo de mudança pulsava em meu ser. Minha companheira

continuava a me apoiar, porém com menos frequência. As práticas e as condutas do corpo docente estavam bem semelhantes como as do ano anterior, até quando a coordenadora chegou com a notícia de que a prefeitura estava oferecendo, em convênio com a PUC, um curso de extensão para os professores de Educação Infantil, no horário de trabalho. Todas mostraram interesse e tiveram a oportunidade de realizar o curso.

Todas demonstraram interesse pelo curso, todas buscavam, de certa forma, se formar em serviço, ou seja, vislumbravam encontrar referenciais teóricos/práticos que as auxiliassem diariamente. Eu, especialmente, fiquei muito estimulada, uma vez que minha formação para atuar na educação infantil havia sido restrita e precária. Vi nesse curso a possibilidade de conhecer melhor o segmento infantil e refletir sobre os elementos constituintes de minha ação pedagógica.

O primeiro encontro das professoras da rede com as professoras da PUC foi bacana e divertido. Havia mais ou menos umas trinta professoras matriculadas em minha turma. No decorrer das reuniões muitos conhecimentos oriundos do seio infantil foram desvelados e ressaltados a todo instante pelas professoras Adrienne Ôgeda e Eliane Fazollo. Elas trouxeram ao grupo as peculiaridades da infância ressaltando a importância de práticas pedagógicas, que visem ao desenvolvimento integral das crianças, focadas na(s) linguagem(s), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimentos.

Não obstante, trouxeram contribuições teóricas fundamentais para o segmento. Apontaram Vygotsky (1991; 1993) quando o mesmo afirma que as crianças em processos interativos, não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam – são constituídas na cultura e também são produtoras de cultura. São sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor. Suas ações são também formas de re-elaboração e recriação do mundo.

Além disso, a brincadeira foi revelada fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca. Vygotsky (1993), mais uma vez, foi mencionado, posto que considera que na brincadeira a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real. A brincadeira foi evidenciada como uma forma particular de comunicação, de prazer, de recreação, espaço onde as crianças podem agir por conta própria, tomar decisões, transgredir, dar novo sentido às coisas.

Dentre essas informações e tantas outras, trazidas pelo curso, seguidas de discussões e constantes reflexões, fizeram com que surgisse em mim a vontade de dar um “sacode no pedagógico” (Kramer, 2005). Ou seja, senti que meu compromisso era de desacomodar, alterar a minha atitude/prática passiva. De por a criança e seus anseios no centro do processo, de ouvi-las e a partir do interesse das mesmas compartilhar e construir conhecimentos.

Sem dúvida, as questões levantadas no decorrer das aulas ampliaram minha concepção quanto ao trabalho a ser desempenhado com as crianças incitando em mim a vontade de “sacudir” a prática pedagógica e querer saber mais. O curso contribuiu consideravelmente para minha carreira como professora de educação infantil, sendo um veículo de formação e troca de informação de alta qualidade. Encontrei naquele espaço momentos para refletir sobre práticas e teorias diversas e trocar, constantemente, experiências e saberes.

Logo, minha maneira de lidar com o grupo sofreu alterações, uma vez que comecei a dar mais valor ao que as crianças traziam consigo e a mim solicitavam. Passei a observá-las e ao enfrentá-las comecei a enxergar certas peculiaridades que indicaram os caminhos que deveria percorrer para tornar o ambiente escolar um espaço mais proveitoso para elas. Minha prática foi assim mudando, passei a perceber o quanto executava tarefas sem ao menos me preocupar se era de fato aquilo que os alunos precisavam. Minha atitude passiva com relação à aceitação de tudo que as colegas propunham começou a me incomodar e a então começar a distinguir o que eu poderia ou não aproveitar no meu cotidiano.

O ano letivo chegou ao fim. Fiquei muito contente com a maneira pela qual conduzi meu fazer diário e passando a procurar fontes para apurar mais informações sobre a prática docente no campo da educação infantil.

Porém, ao término do mesmo, recebi uma proposta de trabalho em uma escola particular e acabei deixando a pré-escola. Um ano foi o suficiente para perceber que eu necessitava voltar para aonde eu não deveria ter saído. Logo, em dois mil e seis, estava eu como mais uma classe de educação infantil, porém em período parcial.

Ao retornar à escola encontrei um grupo diferenciado de professores e aquela que antes direciona a todos que trabalhavam na educação infantil havia saído da unidade para ser diretora de uma creche. Inicialmente, fiquei com medo,

pois era ela quem sempre me ajudava, mas não me deixei levar por tal sentimento e com muita garra passei a trilhar meu caminho por mim mesma. A coordenadora da escola me deu total apoio e liberdade de atuação. Fui tecendo em parceria com uma outra professora de Educação Infantil, nova na escola, o percurso que nos conduziria ao sucesso. Ela nunca havia trabalhado com alunos daquela idade, eu já havia passado por duas experiências. Então, unimos o útil ao agradável e criamos uma rotina de trabalho em que a voz das crianças fosse ouvida e priorizada. Estabelecemos entre nós uma relação dialógica, uma troca constante daquilo que eu já havia experienciado com aquilo que poderíamos viabilizar para o desenvolvimento integral das crianças. Estávamos nos formando nas interações por nós estabelecidas e no contato diário com as crianças.

O trabalho naquele ano foi produtivo, mas ainda estávamos presas a modelos tradicionais de ensino, por a escola ter uma visão de que aquele momento era de preparação para o ingresso no ciclo de formação. As trocas de experiências e o espaço de formação continuaram restritos. Não desenvolvíamos um trabalho de equipe, onde as pessoas trabalham juntas, se envolvem na tarefa de todos, numa lógica de total comprometimento, cada um executava e se responsabilizava em cumprir o planejamento dos anos anteriores. A prática não se renovava, por não haver momentos de integração e reflexão entre os membros. Os saberes da experiência continuavam dominando o trabalho na educação infantil, sem ser refletido e questionado. Os educadores não se colocavam como produtores, mas sim como reprodutores. Isso muito me incomodava.

Não satisfeita com a situação que me encontrava, lembrei do curso de extensão que havia feito e decidi recuperar os materiais que havia recebido e literalmente dar um sacode no pedagógico utilizado. Ao ler e reler os textos senti a necessidade de querer apurar maiores esclarecimentos sobre tal segmento e assim, fui em busca de um curso voltado para a área infantil encontrando a especialização em educação infantil na PUC. Foi uma decisão que fiz muito consciente. Sabia de minhas limitações e da falta de incentivos por parte da escola e da própria rede, logo tudo isso me encorajou a buscar alternativas de atualização/formação, uma vez que ainda me sentia insegura daquilo que fazia e porque fazia.

Em busca de aperfeiçoar e ampliar minha prática educativa, fiz minha inscrição no curso e consecutiva matrícula. O primeiro período foi de extrema

significância. Ao ser cerceada de informações sobre as maneiras de olhar a criança fui levada a refletir sobre que conceito de infância e criança eu havia construído e como isso influenciava minha prática. As leituras recomendadas iam me fazendo refletir sobre vários aspectos do cotidiano e me fazendo ser mais flexível e acolhedora. Ver a criança como sujeito social e cidadã de direitos, que tem uma história e é também produtora de história me fez rever a ação pedagógica por mim proposta no dia a dia e mudar consideravelmente meu agir.

Passei a dialogar mais com as crianças e descobrir assim seus desejos e curiosidades. Ao me envolver mais com a história de cada uma, ao me deixar disponível a ouvi-las, criamos uma relação de forte amizade e troca constante de conhecimentos. E nas brincadeiras íamos tecendo os fios condutores de ampliação de conhecimentos.

Consegui aos poucos movimentar o pedagógico, de modo que as mudanças foram sendo adotadas sem alardear o conhecimento científico supostamente novo, construídos ao longo da na especialização, como se fosse uma medalha. Envolvi-me num processo de *construção* ao longo de minha atuação, durante a qual fui aos poucos modificando e adaptando-me às realidades que se apresentavam. Fui capaz de conjugar teoria/prática com todos os saberes que o grupo de educadores da escola promovia.

Hoje, ao rememorar minha história na educação infantil percebo o quanto o outro faz diferença em nossa vida. Como aprendemos e ampliamos os nossos horizontes ao estar na escola. Formamos o outro e nos formamos constantemente. Cada um com um jeito de pensar e atuar trás consigo marcas de sua própria história de vida, dos saberes que adquiriu em diversas fontes e que ao compartilhar faz o outro crescer e refletir sobre a influência do companheiro. Ao comungar saberes via linguagem verbal criamos a nossa história como agentes de transformação em um determinado momento e ao deixá-la registrada via linguagem escrita contribuímos para a nossa perpetuação como autores produtores e construtores de saberes diversos.

As histórias que aqui foram tecidas mostram o quanto o universo escolar contribui para a formação em ação do educador. Saberes são compartilhados, mesmo que de forma sistemática, os companheiros vivenciam diversas experiências, refletem sobre suas atitudes e tudo isso sublimemente confere ao professor um saber construído na ação com e pelas crianças. São os aspectos do

contexto do fazer pedagógico dos professores das classes de educação infantil que se constituem no espaço de produção e expressão dos saberes docentes. (Aquino, 2002)

Tardif (2000, p.119), ao discutir o saber docente, pontua que a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional. Compreende que os professores são sujeitos do conhecimento, detentores de um saber específico relativo ao seu fazer pedagógico. Dessa forma, propõe que “... o trabalho dos professores de profissão seja considerado como um espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”.

Logo, o professor é um sujeito de um fazer, de um pensar e um saber que cotidianamente articula todos esses elementos para enfrentar os desafios da docência. Articulam teoria/prática aprimorando suas ações através das experiências no ambiente escolar via troca com os pares e via relação com as crianças.

Considerações finais

Concluir não é uma tarefa fácil.

Não cheguei até aqui encontrando todas as respostas. Sei que educação é prática social, comprometida com seres humanos que transformam e são transformados pela cultura em que estão inseridos.

O estudo, dos saberes articulados na prática cotidiana dos professores de educação infantil, é interessante e cerceado por desafios no que tange à divulgação dos mesmos. Por isso, esta conclusão não é apenas o fim, mas também o início de novas pesquisas, novas propostas para o educador da infância.

O professor é um profissional do conhecimento, portanto faz-se necessário notar os saberes que integram a sua atividade para compreender sua prática pedagógica.

De acordo com Tardif (2002) o saber docente não é único e estático, ele é em suma um saber plural, proveniente de fontes diversas tais como de cultura escolar anterior, das instituições de formação, da formação profissional, da prática cotidiana, da leitura de livros, da própria história de vida através da evolução do tempo, de tradições peculiares ao ofício de professor. Ou seja, o saber dos professores vai sendo construído ao longo da trajetória deles como sujeitos sociais inseridos num contexto histórico e cultural.

É através do contato direto entre corpo docente e corpo discente que os saberes são articulados e (re)produzidos. É por meio das interações estabelecidas dentro do universo escolar que os saberes são postos em voga, validados e revalidados.

Os saberes dos professores da pré-escola que foram “sujeitos” de observação dessa pesquisa advêm de fontes variadas: das experiências pessoais, da formação inicial para o magistério, da interação com os pares, com as crianças, com as famílias. Porém, ficou claro que a própria prática conduziu necessariamente à criação de um conhecimento específico ligado à ação educadora.

Logo, o trabalho dos professores deve ser considerado como “um espaço prático específico de produção, e transformação e de mobilização de saberes” (Tardif, 2000 p.119). Uma vez adquirida tal postura, o professor, passa a ser concebido como um pesquisador, sujeito de conhecimento, que “desenvolve e

possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (Tardif, 2000 p.119)

É necessário então que os professores se dêem conta disso e manifestem suas próprias idéias a respeito do processo vivido no ambiente escolar e sejam capazes de narrar suas vivências tornando-se um autor e não um mero reprodutor de metodologias e ideologias. O professor precisa se reconhecer como agente competente e que sozinho, sem pares, nada se constrói, já que a ação docente tem por objetivo e se concretiza na relação com os outros.

Do estudo realizado, nota-se que as pessoas que trabalham diretamente com as crianças pequenas precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos. Para tal, a unidade escolar precisa atuar com uma proposta pedagógica fundamentada na concepção da criança como sujeito social e cidadã de direitos e da educação infantil como equipamento social de cunho educativo e de cuidados. E, além disso, deve a escola promover entre os professores momentos de diálogo e reflexão sobre a prática docente, se a mesma é coerente com a proposta da unidade.

Cumprindo ainda destacar que há muito que aprender com a experiência de professores da pré-escola que, no cotidiano das instituições, vão construindo essa atividade profissional, que a primeira vista parece fácil, mas que verdadeiramente é repleta de desafios.

Bibliografia

ANDRÉ, Marli et al (1999). O Estado da arte da formação de Professores no Brasil. IN: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v.20 n.68.

AQUINO, Ligia Leão de. O lugar do erro na educação infantil: A construção do conhecimento das professoras. Tese de Doutorado em Educação. Niterói: UFF, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUBERMAN, Michael. (2000) O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org) **Vida de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Ed, p. 31-61

KRAMER, S. (org.) **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005

_____. **Relatório da pesquisa formação dos profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil,2001.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

MICARELLO, H. Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática?”. In: KRAMER, S. (org.) **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005, p.140-155.

_____. **Professores da pré-escola : trabalho, saberes e processos de construção de identidade**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Tese/Doutorado em Educação, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995. P. 15-53.

NÓVOA, A. O professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. São Paulo, n. 142, pág 22 -26, maio , 2001

NUNES, Maria Fernanda Rezende (1995). **Os interpretativos do mundo: Histórias de vida de professores alfabetizadores**. Dissertação de mestrado, UERJ, Faculdade de Educação.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, n ° 74, abri/2001, p. 27-42.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991

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

TARDIF & GAUTHIER, C. O professor enquanto “ator racional”. Que racionalidade, que saber, que juízo? (original em língua francesa 1996) Mimeo, Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RJ: Rio de Janeiro, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD E GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: Rés editora, 2001.

TARDIF, M & LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote-Instituto Inovação Educacional, 1995. p. 77-91.

VASCONCELOS, T.M.S. **Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana**. Portugal: Porto Editora, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.