

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **DOCENTES**

### **Formação dos professores do proinfantil**

MARINA P. DE CASTRO E SOUZA - UFRJ<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> [mpcastros@yahoo.com.br](mailto:mpcastros@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa de mestrado, ainda em andamento, sobre a formação de professores no PROINFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. O programa tem como finalidade melhorar a qualidade no trabalho em creches e pré-escolas e a profissionalização dos professores. Dessa forma, o Proinfantil tem como objetivo habilitar para o magistério, em nível médio, os professores que exercem atividades docentes na educação infantil da rede municipal e estadual do Brasil. A partir das novas diretrizes legais que situam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a legislação enfatiza a dimensão educativa e define que o profissional para atuar nesse nível de ensino é o professor com formação específica (LDB, Art. 62).

O programa é descentralizado, possui uma estrutura organizacional em três níveis: componente nacional; componente estadual; componente municipal. A parceria é formalizada através de um acordo de participação entre os entes federados. O componente nacional é responsável pela elaboração técnica e financeira, pela estratégia de implantação do programa, pela articulação política e institucional, pela implementação, pelo acompanhamento, pelo monitoramento e pela avaliação de todas as ações. Fazem parte do componente nacional duas instâncias do Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação a distância (SEED). Também compõe a esfera nacional a Coordenação Nacional do Proinfantil (CNP), composta por membros da SEB, da SEED e Assessores Técnicos do Proinfantil (ATP) nos estados. A componente Estadual do Proinfantil – a Secretaria Estadual de Educação por meio da Equipe Estadual de Gerenciamento do Proinfantil (EEG) e das Agências Formadoras (AGF) – tem como atribuição implementar, acompanhar e monitorar o programa no âmbito do Estado. E por último, o componente municipal que é responsável pela implementação do programa em âmbito municipal. A Secretaria Municipal de Educação compõe o Proinfantil por meio do Órgão Municipal de Educação (OME) e o corpo de tutores (TR).

O Proinfantil tem como objetivos elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes em exercício; valorizar o magistério, oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal aos professores; contribuir para a qualidade social da educação das crianças de 0 a 6 anos, nas instituições de educação infantil.

O curso possui um conjunto de materiais auto-instrucionais impressos, serviço de apoio à aprendizagem, propõe atividades coletivas presenciais e atividades individuais. Dentro das atividades individuais, temos os registros reflexivos, onde o professor cursista realiza uma avaliação sobre o seu processo de formação. O cursista também precisa elaborar um portfólio que é composto pelos planejamentos diários (planejamento do trabalho observado pelo tutor em uma visita mensal), memorial (escrita livre do professor cursista acerca de suas vivências ao longo do curso), registro de atividades (reflexão sobre uma atividade interessante desenvolvida com as crianças que deve conter: planejamento, relato e avaliação da atividade).

Por ser uma formação em serviço, o programa enfatiza a prática pedagógica, as experiências dos professores cursistas dentro e fora da escola; buscando o diálogo com os conhecimentos formalmente estruturados e aqueles saberes construídos nas experiências práticas. Defende-se uma formação articulada com as necessidades sociais e de promoção da auto-realização e de desenvolvimento dos profissionais, compreendendo o conhecimento como uma produção histórica e social.

O acesso dos professores em exercício às discussões do campo da educação – o retorno às salas de aula – pode significar uma transformação tanto nas suas

condições de vida quanto em sua identidade profissional e pessoal. Ao serem convidados a repensar a sua prática, a integrar novos saberes, são levados a questionar hábitos cristalizados nas creches e pré-escolas. Nem sempre o processo de formação é uma experiência agradável, muitos resistem às novidades experimentadas no processo de formação, além das dificuldades em retornar aos estudos.

Em janeiro de 2010, fui convidada para ser ATP - Assessor Técnico do Proinfantil. O ATP é um técnico que representa a Coordenação Nacional do Proinfantil em cada estado, acompanha e monitora o desenvolvimento das atividades nas agências formadoras dos municípios, bem como o processo de implementação do programa. A função do ATP tem uma dimensão mais burocrática que é a supervisão para a adequação ao programa (estrutura da agência), e uma dimensão pedagógica que é acompanhar a experiência formativa que os professores cursistas e tutores estão envolvidos. No meu caso, sou assessora do programa no município do Rio de Janeiro, com 1.375 professores cursistas (professores em exercício na educação infantil que não possuem formação mínima para a docência) e 160 tutores (profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do professor cursista). É o maior grupo participante do programa no Brasil, sinalizando a realidade de precariedade da educação infantil no município.

Para pensar o movimento de pesquisa, o conceito de exotopia (em um lugar exterior) de Bakhtin pode ser um importante instrumento. Imersos nesse processo de formação de professores, pretende-se compreender como as relações aprendizagem-identidade e teoria-prática são afetadas pelas experiências formativas. O desafio é tentar se aproximar ao máximo de como esse sujeito se vê, para depois retornar ao seu lugar exterior, a fim de produzir conhecimento. Para pesquisar é necessário estranhar o objeto, um verdadeiro distanciamento para que seja possível a surpresa, a perplexidade, a interrogação. Como Amorim (2004) afirma: “A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hospede e anfitrião ao mesmo tempo”. Como assessora do programa, terei o exercício constante de abandonar meu lugar para buscar uma escuta de alteridade, ou seja, decifrar os sentidos e compreensões produzidos pelos professores cursistas nesse processo de formação. Bakhtin (2003) fala do excedente da visão estética como aquilo que vejo, mas que é inacessível ao outro, e é condicionado a singularidade e a insubstituíbilidade. O excedente me leva a completar o outro exatamente naquilo que não pode completar-se. Acredito que, dessa forma, esse trabalho possa contribuir para a reflexão e adoção de práticas docentes que contemplem a qualidade necessária na educação infantil, bem como permitir a construção de “novas identidades” para esses educadores que historicamente são desvalorizados.

Em minhas experiências profissionais, e principalmente como ATP, venho observando as implicações da indefinição do trabalho com crianças pequenas. Os espaços de educação infantil, principalmente, as creches, ainda são tratados numa perspectiva da filantropia e tutela. A exigência de nenhuma ou pouca formação acaba gerando grande rotatividade devido às baixas remunerações e à falta de perspectiva, e um atendimento de baixíssima qualidade.

A especificidade da função da educadora de crianças pequenas influencia as imagens que possuem de si mesma, já que não é apenas pedagógica, mas também consiste em compartilhar com as famílias aspectos do cuidado, apoio ao crescimento da criança. Essas duas dimensões precisam ser igualmente atendidas, não devendo tender mais para um dos lados o trabalho nos espaços de educação infantil.

A LDB (Lei nº 9.394 / 96) regula que é responsabilidade do Ministério de Educação criar programas de formação para todos os professores em exercício, podendo utilizar

para isso os recursos da educação a distância. A LDB determina como formação mínima para atuar na educação básica a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal” (LDB; 1996; Artigo 62<sup>o</sup>).

Buscaremos perceber os impactos da formação na constituição identitária dos professores cursistas, rastreando as noções de infância, o papel da formação e da educação infantil nos discursos dos professores. O discurso sobre a prática docente é construído a partir das experiências concretas. O processo de formação, ou seja, de repensar a prática profissional, é uma estratégia importante para a construção de novos saberes docentes. Os diversos discursos elaborados por vários interlocutores em diferentes contextos sociais – produções científicas, experiências cotidianas, valores, crenças, por exemplo – dão sentido para o trabalho dos professores de educação infantil.

Sabemos que a formação docente ainda é um grande desafio em nosso país. Temos um número significativo de professores sem habilitação mínima que atuam na educação infantil. Diante disso, cresce a necessidade de qualificação profissional, já que a formação dos professores é a chave para a conquista de qualidade nas instituições de educação infantil. Entendendo que as políticas ecoam nas práticas, e dialeticamente, as práticas informam ou podem informar as políticas, é de grande relevância pensar qual é o reconhecimento social desses educadores e o status que possuem.

## **REFERÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Situado no âmbito dos estudos culturais e da linguagem, e no âmbito das políticas públicas e gestão, está em pauta um percurso comprometido com o conhecimento das políticas voltadas para a infância e formação, entendendo crianças e adultos como sujeitos sociais, produtos e produtores da cultura, situados na história, e autores de suas histórias, cidadãos.

No que diz respeito aos estudos da linguagem e estudos culturais, a nossa principal referência advém particularmente da obra de Mikhail Bakhtin que possui a compreensão da linguagem fundamentada na história e na sociologia. Os conceitos de dialogia, polifonia, exotopia, palavra e contrapalavra são centrais (Bakhtin, 1988, 1992, 2003).

Bakhtin em sua teoria buscou escapar a díade objetividade x subjetividade, entendendo que a linguagem possui dimensões dialógicas e ideológicas, historicamente determinadas. Dentro dessa perspectiva, a linguagem é social, a expressão precede e organiza a experiência. Dessa forma, as palavras estão sempre em movimento, e o sentido se define no movimento da enunciação. A linguagem, como dimensão constitutiva do sujeito, pode ser um elemento privilegiado para análise das identidades sociais construídas na contemporaneidade.

Ao trabalhar com os enunciados produzidos pelos professores, entendemos que estão situados em um contexto histórico e social, ou seja, existem condições de produção do enunciado (organização, interação verbal, contexto, intertexto) que permitem a

produção de sentidos. Todo enunciado tem em seu horizonte “outros” enunciados, que numa cadeia de diálogos produz um sujeito histórico. Esse é o princípio do dialogismo, constitutivo de todo o discurso, que nos ajuda a compreender o processo de constituição das identidades, como produto da relação linguagem e cultura (Goulart, 2009).

A concepção de Bakhtin de alteridade não se baseia apenas em um princípio de intersubjetividade, ou seja, que o sujeito se constitui apenas frente ao outro, mas também demanda uma postura responsiva desse outro, o enunciado sempre pressupõe uma apreciação valorativa. Essa atitude responsiva implica uma ação concreta dotada de intencionalidade, praticada por alguém. Esse sujeito é constituído nas práticas sociais concretas, capaz de fazer escolhas dentro das possibilidades objetivas.

No que diz respeito às políticas públicas e gestão, em pesquisa realizada sobre formação (Kramer, 2005), as conclusões apontam para a falta de políticas de formação. Em entrevistas realizadas na mesma pesquisa, surgiram algumas categorias de análise, dentre elas, a identidade profissional, apontando para uma importante conclusão: a formação de professores é requisito da democratização da educação infantil, indispensável para assegurar o direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação infantil. O trabalho e a formação profissional estão no centro de referência dos indivíduos. As maneiras de ser e estar na profissão estão diretamente relacionadas com a construção da identidade desses sujeitos.

Romper com estas concepções não parece ser tão simples. No Brasil, as marcas da servidão ainda estão muito presentes, “o cuidado sempre foi delegado – e relegado – àquelas pessoas com menor grau de instrução” (Kramer, 2005, p.57). Este é um fato que nos remete ao contexto da criação das creches.

A construção da identidade desse profissional está diretamente ligada à experiência do trabalho e a sua relação com seus pares. Desta forma, acreditamos que a falta de clareza das políticas públicas traz implicações diretas na constituição identitária do profissional de creche, bem como no trabalho desenvolvido com as crianças.

Não utilizamos uma noção de identidade como algo acabado, pronto, mas múltiplo e móvel, fruto das experiências sociais, resultante das formas pelas quais imaginamos ser vistos por outros, em processo contínuo de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. É necessário salientar que geralmente os profissionais da Educação Infantil, por questões históricas e sociais, são desprestigiados como se possuíssem um trabalho de menor importância. Diante disto, é essencial pensarmos na construção de uma nova identidade para os trabalhadores deste segmento no Brasil. As representações e as identidades desse profissional, que são construídas socialmente, devem ser modificadas no interior das práticas e relações.

Segundo Ciampa (2003, p. 61), a noção de identidade concilia a unidade e a multiplicidade. Sobre o exposto, o autor (*op.cit.*) comenta:

*“Podemos imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.”*

O mesmo autor lembra que as diversas configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social. A questão da identidade se coloca de diferentes maneiras em diferentes sociedades. E lembra: “A identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação”(2003, p. 74).

A identidade profissional, que possui múltiplas identidades possíveis, depende do reconhecimento pelos outros das competências do indivíduo, bem como de suas aspirações. Para Sainsaulieu, a identidade, mais do que um processo biográfico de construção do eu, é um processo relacional de investimento do eu. Para o autor citado, as relações de trabalho seriam o lugar onde se experimenta “o confronto dos desejos de reconhecimento num contexto de acesso desigual, movediço e complexo” (apud SCHAFFEL, 2007, p. 108).

Schaffel (2007) aponta para dois processos identitários: o biográfico, aquele construído no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais, a partir de diferentes instituições (família, escola, trabalho); e o relacional, que se refere ao reconhecimento das identidades associadas aos saberes, competências e auto-imagem.

Dessa forma, pensar na identidade desses profissionais é pensar nas políticas de formação direcionadas a esse grupo, bem como em suas condições de trabalho. A realidade de desprestígio social dos professores, com baixas remunerações, leva-nos a refletir com urgência sobre o papel destes profissionais.

A especificidade da função do educador de creche também pode influenciar as imagens que possui de si mesmo, já que não é apenas pedagógica, mas consiste também em compartilhar com as famílias aspectos do cuidado. Sobre o exposto, Cerisara (1995, p. 83) afirma:

“Ou seja, a identidade do educador de educação infantil é uma verdadeira colcha de retalhos, expressa também pela variedade de denominações que tem recebido – pajem, professor, educador, profissional de creche. A falta de identidade desse profissional reflete a indefinição presente na própria área, que é resultado tanto das diferentes políticas públicas implementadas para infância quanto dos modismos pedagógicos que, em vez de incrementar o debate e contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho em uma perspectiva de continuidade, acabam por cristalizar posturas e negar o que já foi construído, criando um eterno começar de novo.”

A construção da identidade dos profissionais de creche é um complexo processo, tecido a partir das múltiplas relações estabelecidas nos espaços profissionais. Esse ensaio anuncia algumas importantes questões que devem ser objeto de pesquisa. A realidade das creches, os programas de formação e as políticas direcionadas a esses profissionais vêm legitimando significados sociais para o trabalho desses profissionais.

## **PROJETO PILOTO**

Buscando compreender como os professores em formação são afetados pelas experiências formativas, realizei uma entrevista coletiva com professores cursistas do Proinfantil como projeto piloto para a dissertação de mestrado. A escolha pela entrevista coletiva como metodologia deve-se a compreensão de que a situação dialógica é enriquecida nos debates travados pelos participantes nessa proposta de trabalho. Através das entrevistas coletivas busquei analisar como as cursistas experimentam esse processo de formação, e se percebem transformações em sua prática de trabalho, bem como em sua identidade profissional e pessoal. As perguntas foram abertas para que as participantes pudessem contar suas histórias de formação, sua trajetória de vida. Através do diálogo poderemos dar sentido e ressignificar nossas próprias noções sobre a ação docente (KRAMER, 2007).

Temos 19 municípios no estado do Rio de Janeiro participando do Proinfantil que já estão finalizando o módulo II (são 4 módulos). A agência formadora escolhida localiza-se na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro com 65 professores matriculados. Propomos dois grupos, cada um com 10, com o objetivo de perceber as impressões que elas possuem do programa, e se elas percebem modificações profissionais e pessoais após essa caminhada de um ano de trabalho.

Os grupos eram compostos por mulheres, todas inseridas em creches municipais, apenas 4 possuem nível superior. Uma minoria é concursada, todas ocupam a função de estimuladora materno infantil. Elas falaram com muita ênfase da dificuldade de retomar aos estudos, muitas afirmaram que no início pensaram em desistir. Também sinalizaram as dificuldades para o cumprimento das tarefas exigidas pelo curso. Reclamaram dos encontros presenciais, acham muito cansativo. Percebem diferença na produção textual do início do curso para as atuais, avançaram muito nesse sentido, segundo as professoras.

Todas as cursistas dizem que o programa é muito importante para o trabalho desenvolvido nas creches. Hoje se sentem “fortalecidas” e “seguras”. Afirmam que possuem a teoria com a experiência do curso, mas lembram que a prática já possuíam. As professoras falam que o curso trouxe uma compreensão sobre o trabalho com as crianças pequenas, as fases de desenvolvimento, os objetivos pedagógicos, a intencionalidade no trabalho com crianças de 0 a 6 anos. De um modo geral, as cursistas identificam transformações em sua vida profissional e pessoal após a experiência formativa vivida no Proinfantil.

Uma informante, em especial, emocionou-se ao falar da sua trajetória, das dificuldades. Ela contou que o processo de formação possibilitou uma nova visão sobre a criança, o respeito sobre a produção infantil (“aquilo não é só um rabisco”). Outra cursista afirmou: “o programa revolucionou minha vida”, trazendo compreensões e definição profissional. A informante que teve uma participação marcante durante a entrevista falou da legitimidade que a formação trouxe para a sua ação docente. Disse que antes do curso era muito tímida, não expressava as suas opiniões, mas: “hoje eu falo” – disse a professora.

Foi uma experiência muito interessante e trouxe importantes aprendizagens para o exercício da pesquisa. Tivemos problemas com a qualidade da gravação, a idéia inicial era realizar a transcrição de toda a entrevista. Além dessas questões técnicas, podemos perceber a importância das experiências formativas na constituição identitária dos nossos professores. O curso vem possibilitando que as cursistas ponham em prática, adaptando e transformando, o conhecimento didático e pedagógico, percebendo-se como professora.

#### **REFERÊNCIAS:**

AMORIM, M. O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Bakhtin: outros conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2008.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S.; CODO, W. (orgs.). Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREITAS, M.T.; JOBIM, S.; KRAMER, S. (orgs.). Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

GOULART, C. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 15 – 31, jan./abr. 2009.

KRAMER et alii. **Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

KRAMER, S. (coord.); PEREIRA, A. B. C.; OSWALD, M. L. M. B.; ASSIS, R. Com a Pré-Escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Editora Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 117-132).

\_\_\_\_\_.(org) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo:Ática, 2005.

MEC. Guia Geral do Proinfantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação a Distância, 2007.

LELIS, I. Profissão doente: uma rede de histórias. Revista Brasileira de Educação - ANPED. Rio de Janeiro, nº 17, p.40-49, Maio/Junho/Julho/Agosto 2001.

OLIVEIRA, Z. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ONGARI, B.; MOLINA, P. A educadora de creche: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

PONZIO, A. A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

SCHAFFEL, S. L. A Identidade Profissional em questão. In: CANDAU, V. M. (org.). Reinventar a Escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 102 - 115.