

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES LUSO-BRASILEIRAS

Maria Eugenia Carvalho de la **Roca** – UERJ-FFP

## Introdução

O interesse em pesquisar a formação do professor de educação infantil e encontrar uma interface entre Brasil e Portugal motivou a tese defendida no ano de 2010 cujos resultados serão objeto desta comunicação. O objetivo deste trabalho é refletir sobre as narrativas de docentes de educação infantil de duas escolas, uma de Aveiro/Portugal e outra do Rio de Janeiro/Brasil para estabelecer comparações na formação e na ação do profissional de educação infantil desses dois países <sup>1</sup>.

Durante muito tempo, a história registra um lugar romântico quanto se trata do profissional de educação infantil: o de substituto da mãe. Como aponta Cardona (2006), a imagem da boa educadora próxima à ideia de boa mãe foi determinante da falta de identidade profissional do educador de infância, principalmente marcado por uma concepção de que o período da educação infantil era um apêndice ao processo escolar, ocupando um lugar marginal, como se a primeira fase do processo ensino-aprendizagem não tivesse muita importância e tão pouco peso na formação da criança cidadã. Nessa concepção, o espaço da educação infantil era o lugar do atendimento e cuidado, quase familiar, das crianças e, muitas vezes, apenas uma ocupação necessária para suprir a ausência dos pais que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos. Assim, esse educador não era considerado um profissional, mas um substituto da função parental, desprovido de competência docente.

Essa visão distorcida do educador infantil foi aos poucos mudando, paulatinamente foi sendo reconhecida a relevância do seu papel na docência como um todo. A análise da ação e formação de docentes de Portugal e do Brasil nasceu do desejo de perceber as estreitas ligações entre esses dois países no enfrentamento do aludido processo de profissionalização dos professores de educação infantil. Além disso, a partir

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi desenvolvida tendo como parâmetro duas realidades educacionais diferenciadas: Brasil e Portugal. Vale salientar uma diferenciação de nomenclatura, própria de cada um destes países. Em Portugal, os profissionais que trabalham com Educação Infantil são chamados de *Educadores de Infância*, enquanto no Brasil são chamados de *Professores de Educação Infantil*. Esta observação é importante, já que ao longo do texto estes dois termos serão citados de forma indistinta.

da reflexão sobre o testemunho de educadoras que, ao se permitirem participar da investigação, conseguimos detectar suas preocupações quanto ao futuro da educação infantil no mundo atual, assim como registramos suas propostas para o aprimoramento dessa profissão. Não foi o foco, desta pesquisa, estudar os currículos geradores da formação destes profissionais, mas analisar, a partir de suas próprias narrativas, as trajetórias pessoais e avaliar como elas interpretam a sua formação e ação profissional.

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, portanto destacando a importância subjetiva dos depoimentos coletados, por isso foram selecionados as escolas e os profissionais que se dispusessem a participar desta pesquisa e que atendessem, pelo menos, dois critérios: efetiva docência na educação infantil e com a experiência mínima de 5 anos na atividade. A estratégia consistiu na análise de casos múltiplos enfatizando a experiência de dez profissionais, cinco que atuam em uma pré-escola semiprivada, da cidade de Aveiro, em Portugal e as outras cinco de uma escola de educação infantil da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, no Brasil.

Para o equacionamento das questões levantadas, organizamos a pesquisa em duas partes. Na primeira, realizamos uma contextualização geral da ação do professor de educação infantil no marco da educação contemporânea; na segunda parte, abordamos características singulares da formação e ação do professor de educação infantil, analisando os testemunhos dos professores destesa países para refletirmos como está sendo – conforme essas falas – a formação e a ação dos docentes da educação infantil e avaliarmos as experiências dos profissionais desses dois países.

## **1. Compromisso e desafios do professor da educação infantil na contemporaneidade: um panorama geral**

O mundo globalizado exige mudanças significativas e estruturais em todo processo formativo da criança e, conseqüentemente, da escola. Levando em conta que a sociedade é uma realidade complexa onde vigoram permanentes mudanças, procuramos entender, em simultâneo, de que forma as profissionais pesquisadas percebem a sua função perante o meio social; como se posicionam diante de uma educação que reflete uma atualidade cada vez mais complexa, colococando-as perante exigências inéditas.

A atualidade confronta-se, fundamentalmente, com duas inovações de forte impacto na sociedade, tanto político, como social e econômico, refletindo-se na educação, nos valores e na cultura. Por um lado, a globalização e internacionalização dos mercados, que suprime as fronteiras econômicas entre os países, colocam todas as nações sob a égide do livre mercado, cria uma comunidade internacional com todos os avanços e com todos os problemas que isso acarreta.

Por outro lado, estes avanços tecnológicos: internet e meios virtuais têm produzido grandes impactos na transmissão e construção do conhecimento, afetando diretamente a função tradicional da escola como instituição responsável pela difusão e criação de saberes. Esses avanços acabam por influenciar o *status* do professor, colocando em xeque seu papel tradicional de transmissor de conhecimentos, propiciando numerosas indagações sobre sua função e sua própria *identidade* profissional.

Se por um lado há um questionamento da identidade do profissional da educação e das instituições, igualmente há de se pensar que o próprio *status* da criança tenha mudado; que a compreensão do lugar da criança tenha se transformado num universo globalizado. A infância é uma construção social que muda conforme as diversas sociedades. Sempre houve crianças, mas a noção de infância, como um grupo reconhecido e específico de seres humanos, com idade entre 0 e 18 anos (conforme declara a convenção dos Direitos da Criança), com características identitárias próprias, é uma noção, um conceito recente, oriundo da Modernidade. É importante frisar que as visões, as concepções do lugar que ocupa a criança variam segundo as sociedades, dependendo de diversas variáveis, muda até no seio de uma mesma sociedade, como o grupo étnico, a classe social etc. (SARMENTO, 2001).

A globalização privilegia os interesses da criança, que, com o avanço das gerações, padece com as desigualdades geradas pela própria universalização econômica. Contudo, se, por um lado, a criança ganhou um lugar de destaque neste processo, por outro, também está sujeita a uma maior disparidade econômica e social, ou seja, nem todas as crianças têm acesso às mesmas oportunidades: “Os efeitos contraditórios e complexos que são gerados nesta dupla polaridade torna indecisa a identidade contemporânea da infância” (SARMENTO, 2001, p.16).

Em resumo, muitas têm sido as transformações que, nos últimos anos afetaram a sociedade em geral, assim como a escola e os educadores/professores em

particular. Esses profissionais têm que se deparar com as novas demandas e com situações inéditas vividas pelas famílias, grupos de crianças e jovens que compartilham um mesmo espaço educativo e institucional<sup>2</sup>.

A escola, enquanto instituição que outrora transmitia conceitos estáveis, noções que eram passadas de geração em geração, agora se encontra na obrigação de mudar os seus procedimentos, com a incumbência de absorver essas transformações e lidar com os novos modos de pensar e agir decorrentes das modernas tecnologias. Perante as mudanças tecnológicas, a escola está sendo repensada no seu papel formativo e informativo; a partir disso, a função do professor também está sendo revisada. Alarcão (2005) assinala, em “*Professores reflexivos em uma escola reflexiva*”, que o ambiente educativo deve se adaptar aos novos tempos e que ela deixou de ser a única detentora do saber<sup>3</sup>. Essa instituição precisa conviver com outras formas de produção, comunicação e recriação dos saberes; já é um consenso e uma longa prática estabelecida de que os professores não devem se opor às novas formas de conhecimento nem competir com elas; ao contrário, é importante que possa aproveitar esse instrumental comunicativo – internet, mídia etc. – para melhor cumprir sua função, para não só transmitir noções, mas sobre tudo para estimular a reflexão, para incentivar os alunos a construírem seus próprios saberes.

Atento a essa moldura inquietante propiciada pelas inovações tecnológicas na produção e transmissão do conhecimento, Libâneo destaca o papel formativo, crítico e reflexivo da escola. Diante de uma forma de pensamento estabelecida e imposta, diante dos valores divulgados pelos diversos meios de comunicação, em que prevalece a exaltação do modo de vida atrelado ao mercado, aos benefícios do consumo, e de uma forma marcadamente individualista e pragmática de conceber as relações sociais, será necessário propiciar a reflexão ética, o debate em torno de valores fundamentais como a justiça, a solidariedade, o reconhecimento da diferença, o respeito à vida como suportes de convivência democrática (LIBÂNEO, 2002, p.8-9).

A escola é colocada em xeque pelos novos conhecimentos, pelas novas relações sociais, pelas profundas mudanças de valores e parâmetros que afetam a cultura

---

<sup>2</sup> Diversos autores denunciam as múltiplas consequências das mudanças educacionais (NÓVOA, 1992; SARMENTO, 2001; LIBÂNEO, 2002) resultantes das transformações tecnológicas, que levam a repensar a instituição escolar e o papel do professor.

<sup>3</sup> Schön é um importante teórico que alavanca a concepção de um *docente reflexivo* (SCHÖN, D., 1990).

e a escola contemporâneas. Ela necessita se reposicionar perante essas importantes mudanças sociais e ocupar *outro lugar* diante do novo panorama. Diante dessas exigências da contemporaneidade que demandam uma transformação da instituição escolar, correlativamente surgem outros desafios para o profissional da educação. Se à escola cabe adotar novas funções e estratégias, o professor também precisa assumir novas atitudes face aos novos rumos atuais das instituições educativas. Libâneo (2002) frisa que, após o auge das tecnologias de informação, da possibilidade do uso de instrumentos e meios de comunicação e informação, no âmbito escolar, o papel do professor poderia considerar-se, aparentemente, obsoleto, dispensável.

Assim, o papel do docente precisa ser repensado e reavaliado. Chegamos a uma instância tão crítica que a própria profissionalidade do professor deve ser colocada em questão<sup>4</sup>. Lembremos as ponderações de Vilella (2002) quando se pergunta: o que é ser professor? Em que consiste a professoralidade? Como alguém se torna professor? Os professores, enquanto profissionais, têm uma identidade, eles possuem traços distintivos característicos de uma profissão? Diante dessas perguntas que examinam o próprio status profissional dos docentes, podemos experimentar perplexidade. Afinal, por que motivos será necessário discutir a professoralidade, a profissão docente?

Nessa ótica, o professor se torna um profissional que vive em um dinamismo contínuo, alimentado pelas trocas com alunos, colegas, funcionários, pais, pelos encontros na escola e nas atividades fora dela. O resgate desse dinamismo permite repensar a formação de professores, que face às vicissitudes características de sua função, não deve inculcar nesses profissionais noções e atitudes fixas, mas prepará-los para o novo, para a criação... Um aspecto relevante da formação dos professores consiste em atualizar esses profissionais para lidar com aspectos práticos, com questões concretas da sua função. Contudo, não é possível separar teoria e prática no processo que leva alguém a devir-professor. É necessário repensar a teoria e a prática como sendo o próprio núcleo articulador da formação do professor (KRAMER, 2002).

Além do mais, a prática do professor se desenvolve no encontro com os outros. Ele não exerce sua profissão, nem reflete sobre ela da mesma forma com que um teórico que se depararia com um objeto de estudo, distante, abstrato. O docente tem seu laboratório, seu gabinete de experiências a partir dos encontros, das vivências, dos

---

<sup>4</sup>Vilella sustenta que a *professoralidade* não é uma identidade, não é algo fixo ou algo que se é, mas algo que advém, algo que se constrói nas práticas, nas trocas, nos encontros docentes (2002, p.32).

afetos que nascem no intercâmbio intersubjetivo. A sua formação não surge de um exercício individualista, de atitudes isoladas, mas nasce a partir da troca, no seio de experiências partilhadas, isto é, o docente se forma *com os outros* e na companhia deles.

Nóvoa (2000), ao tratar a profissionalidade docente, ao refletir sobre a identidade do professor, levanta diversas questões e dificuldades que afetam estes profissionais. Na sua ótica, os professores têm vivido profundas crises nos últimos vinte anos. Sem dúvida, a globalização e as inovações tecnológicas como já apontamos, com toda a ampla gama de transformações sociais que acarretam, têm ameaçado o *status* desses profissionais. Não haveria, então, identidade, constituída pacificamente, fixada de uma vez e para sempre, mas no exercício da profissão docente, encontraríamos um longo processo identitário (NÓVOA, 2000).

Em resumo, a professoralidade, o ser professor, longe de consistir em uma aquisição definitiva é uma atividade, um processo permanente, uma construção contínua, que exige lidar com a teoria e a prática, nos encontros com os outros.

Kramer (2002) destaca a singularidade da formação dos docentes da educação infantil. Ela frisa a especificidade da infância, a singularidade dessa etapa essencial na vida humana. As crianças têm um enorme potencial criativo, que muitas vezes é sufocado numa cultura intelectualista. O educador de infância precisa refletir sobre essa prática, sem partir de concepções pré-determinadas, de receitas ou manuais para direcionar a experiência. Na própria ação, o educador de infância encontrará seu material para refletir sobre um fenômeno vivido, para elaborar seus conteúdos a partir do experimentado: “Os profissionais [...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais” (KRAMER, 2002, p.129). Essa reflexão sobre a prática concreta do docente estará atenta aos diversos participantes do processo docente – crianças, pais, parentes, auxiliares, administrativos. Ele deverá acolher a *polifonia* dos que produzem a ação educativa, as múltiplas vozes dessa tarefa formativa.

## **2. Profissionais de educação infantil das escolas brasileira e portuguesa: testemunhos e trajetórias**

Após termos escolhido e sistematizado – no trabalho de tese doutoral que sustenta as principais reflexões desse trabalho - trechos relevantes das entrevistas, organizamos e codificamos esses dados em torno de quatro categorias principais e das respectivas subcategorias que foram surgindo na medida que tentávamos compreender, através das falas dos sujeitos, o seu percurso pessoal e profissional.

Ao falar de suas histórias de vida, os sujeitos revivem seu passado, se conscientizam do presente, questionando-o, e, ao mesmo tempo traçam novos caminhos, projetando o futuro. Nesse sentido Kramer (1996) esclarece que, no contexto das narrativas dos professores “trata-se de resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos anônimos, devolvendo às pessoas que fizeram e fazem a história um lugar fundamental, mediado por suas próprias palavras” (p.21).

Nos discursos das educadoras/professoras foi possível reconhecer que a questão da profissão estava estreitamente ligada às suas vicissitudes pessoais. Ao mesmo tempo em que elas descreviam as suas trajetórias de formação e profissional, as suas histórias pessoais e familiares se entrecruzavam com estas, mostrando, conforme destaca Nóvoa, ao falar da identidade do professor, ser “impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (2000, p.17).

Para corroborar com esta análise, apresentamos algumas narrativas que serão analisadas a seguir.

## **2.1 A questão entre teoria e prática: velho dilema, novas vozes.**

Nos depoimentos, as professoras não apenas descreveram as suas histórias pessoais, como também, levantaram algumas questões sobre as disciplinas cursadas na formação inicial, e a distância que existe entre a teoria transmitida nessa formação acadêmica e a prática profissional. Algumas afirmaram que nas relações acadêmicas predomina o excesso de informação, da erudição, e em contrapartida não são cultuadas as relações de afeto entre os professores universitários e seus alunos. Uma das professoras relata: “*dão-nos muita informação na universidade, mas [...] a nível de sentimentos, acho que falha muito*” (professora portuguesa). O ponto de vista da professora alude ao aspecto abstrato e conteudista da formação, desvinculado dos aspectos concretos da relação com as crianças e inclusive a ausência de afetos com elas. Uma docente brasileira também questiona os métodos nos cursos de formação, onde se

transmitem doutrinas afastadas da prática concreta: “esses tais cientistas da educação do Brasil, não têm noção da realidade” (professora brasileira).

Ficou nítido, neste momento, que a educadora/professora de educação infantil valoriza muito o clima de afeto e confiança que pode ser estabelecido em sala de aula com as crianças, os auxiliares e os seus pais. Uma professora brasileira disse: “[...] *a educação hoje passa muito pelo afetivo, senão tiver o afetivo você não consegue trabalhar com turma nenhuma e, principalmente na Educação Infantil. O conteúdo da Educação Infantil é muito informal, a gente brinca de aprender*”. Diversos depoimentos, tanto de brasileiras quanto de portuguesas, destacam o valor das brincadeiras, dos jogos, de estimular os aspectos corporais das crianças como elementos fundamentais para a formação desses discentes.

No depoimento de uma das educadoras portuguesas, ela destaca a importância de ter sucesso na sua expectativa de trabalho, “*vir para um local em que estivesse mais próxima de informação e formação*”. A questão espacial teve relevância já que ela conseguiu fazer seu estágio curricular justamente na escola onde trabalhava. Nas entrelinhas de seu discurso, ela traz à tona a questão da *informação* separada de uma prática efetiva dos conteúdos apreendidos nos cursos de formação de professores e afirma: “*quando entramos no estágio é totalmente diferente, daquilo que aprendemos na universidade*”. Ela reconhece as diferenças existentes entre os espaços de formação e os de desempenho profissional e se posiciona criticamente com relação ao distanciamento entre ambos. Em resumo, muitas foram as críticas aos cursos de formação, geralmente por causa do afastamento dos mesmos da *práxis* docente, do dia-a-dia e também por não fomentarem as brincadeiras, o encontro lúdico e afetivo com as crianças, privilegiando conteúdos e atividades que desconhecem muitas necessidades essenciais dessas crianças.

## **2.2 A formação de professores: memórias do curso Normal.**

Ao afirmar que o curso normal “*abriu o seu leque como profissional*”, uma professora brasileira reafirma com convicção que a formação para ser professora, de fato, foi fundamental para o seu desempenho profissional: “*lá eu tive realmente uma formação para ser professora*”. Ela destaca ainda que o curso normal daquela época, não apenas promovia uma formação teórica, mas principalmente prática, no qual se



aprendia a “*fazer tudo*”. Esta professora enfatizou a sua experiência de formação no curso normal, considerando-a decisiva para seu futuro profissional na docência. Esta constatação não é unânime, uma vez que outra professora revelou: “[...] *três anos do curso normal foi teoria. [...] depois peguei turma e a realidade era muito diferente [...] as pessoas aprendem mais na prática...mas foi uma experiência muito grande*”. Novamente encontramos críticas aos cursos de formação, muitos questionam que o aspecto teórico está afastado do dia-a-dia na educação infantil.

É importante constatar as diferenças de percepções das duas professoras, que, tendo realizado o mesmo curso de formação na modalidade *Normal* e em épocas aproximadas, apresentam visões e avaliações muito diferentes sobre suas experiências acadêmicas. O que nos leva a reconhecer que o processo de identificação profissional é individual, personalizado, único, “com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2010, p.34). Em outras palavras, é importante reconhecer as posturas que valorizam os afetos, o lúdico, o cultivo de relações mais próximas na educação infantil, com críticas aos cursos de formação por não incentivar esses aspectos; por outro lado, há depoimentos que valorizam profundamente os conhecimentos adquiridos nesses cursos. Temos que reconhecer algumas críticas – é necessário incentivar os aspectos afetivos e lúdicos na educação infantil – mas também reconhecer os valores desses cursos que, atualmente, fornecem um importante instrumental teórico-prático para lidar com o ensino efetivo.

### **2.3 A visão da profissão: o despertar para uma formação continuada.**

As educadoras/professoras destacaram diversas questões sobre o fazer e o estar na pré-escola e sobre a sua interpretação sobre o que é ser professor. Além disso, elas teceram numerosas ponderações sobre diversos temas vinculados ao dia-a-dia da escola, às crianças, às famílias das crianças etc. Elas abordaram importantes questões da realidade sócio educativa, como as novas configurações familiares, os valores e os afetos que precisam ser contemplados, o respeito pela diferença do outro e com o outro, a responsabilidade da escola de educar, o lúdico, a brincadeira, a maneira de ser pessoa de cada um etc. Neste item, elas também refletiram sobre a importância da formação continuada e da pesquisa para o aprimoramento do professor durante o exercício da profissão. Essas ponderações, tão amplas, foram consideradas realmente significativas

pelas educadoras/professoras ao longo dos seus percursos profissionais, resignificando assim, seus contextos e cursos.

No que diz respeito ao exercício da profissão, ao aludir ao papel de professor, uma professora brasileira o define como: “*ser professor é mais do que ter o pedagógico, que usar a cabeça [...] é o mesmo que ser médico*”. Esta metáfora alude ao cuidado, à atenção, à necessidade do docente realizar um *diagnóstico* sobre o momento que vive a criança, sobre aquilo que ela necessita, sobre suas premências vitais, sobre suas dificuldades. Nesse sentido, ela afirma e (re) afirma a importância do olhar, da atenção desse profissional com o que de fato a criança necessita e lhe diz, não só verbalmente, mas com seus atos, com seus silêncios. Ela sustenta que para ser professor é preciso “*ter coração*”. Ter coração significa que o professor precisa ser sensível, deve estar alerta na escuta desse sujeito que merece todos os cuidados. A referida professora amplia suas ponderações sobre o papel do professor ao sustentar que é preciso desenvolver o senso crítico na criança e transmitir valores básicos para a sua convivência social. Novamente percebemos a importância que as docentes de educação infantil atribuem à lida com os aspectos afetivos das crianças desse segmento educacional. O docente muitas vezes age como um catalisador de necessidades diversas, mas essencialmente é importante que ele esteja atento às diversas demandas subjetivas das crianças e não apenas à transmissão de conteúdos ou fomento a habilidades ou ao desenvolvimento cognitivo.

#### **2.4 A crise de valores: a família e a escola**

É importante destacar que, em diversos depoimentos, as educadoras/professoras aludiram ao momento de crise de valores, à situação das famílias na atualidade. Elas estão cientes de que vivemos uma época em que os modelos familiares estão em crise, em que as relações de outrora mudaram; que a família nuclear de outros tempos, com pai, mãe e filhos integrados, tem mudado muito e, não tem mais esse perfil. Inclusive, em diversas falas aparece o diagnóstico de uma época em que os pais não têm tempo para estar com seus filhos; em que as relações estão cada vez mais frágeis e distantes. Esta percepção é evidenciada pela professora portuguesa ao afirmar: as “*famílias estão desarrumadas*”. Essa *desarrumação* das famílias tem muitos desdobramentos, mas os impactos imediatos aparecem na escola. Desse modo, os professores e a escola não contam mais com a parceria dos pais, segundo a sua

interpretação, o que tem acarretado uma sobrecarga de trabalho para o professor. Sem dúvida, a sociedade passa por mudanças em que aquela família estável e nuclear de anos atrás não existe mais. É importante, para além de qualquer saudosismo, que as docentes de educação infantil possam lidar com as novas constituições familiares, em que muitas vezes os avós ou tios são os principais referenciais.

As educadoras/professoras portuguesas e brasileiras reconhecem e identificam que as mudanças por que passa a sociedade têm repercutido nos valores e na constituição familiar. Ao lidarem com as crianças na educação infantil denunciam a sobrecarga que os professores estão tendo hoje em dia, ao assumirem o papel que antes, segundo elas, pertencia às famílias, como descreve uma outra professora: “[...] *A realidade é o pai e a mãe trabalhando, o pai e a mãe separados. A criança tem necessidades, e o professor está substituindo o pai e a mãe*”. A docente destaca ainda que está “*ensinando a ir ao banheiro, a se servir com o talher, a vestir o casaco, a calçar o sapato. Antigamente eram a mãe e o pai que ensinavam*”. Nesses depoimentos, encontramos o diagnóstico de novas funções da escola: atualmente, no âmbito escolar, é fundamental desenvolver habilidades, hábitos que outrora eram do cuidado dos pais: lida com roupa, comida, com outros afazeres do dia-a-dia.

As docentes entrevistadas detectam e denunciam as demandas que as mudanças, por que passa a sociedade atual, que transformam o seu papel enquanto profissional, assim como reconhecem a responsabilidade de sua função para a formação e educação das crianças. Na medida em que os pais tornam-se cada vez mais ausentes como formadores, como transmissores de valores, de atitudes, como forjadores de afetos, como exemplo para as crianças, aumenta mais as obrigações da escola, tal como afirma uma educadora portuguesa “[...] *a escola hoje tem uma responsabilidade muito grande de educar, passar valores, socializar, preparar para esse mundo que está aí. Até a questão de tomar consciência do meio ambiente*”.

É importante frisar que, nem todas as narrativas destacaram que os vínculos familiares atuais são problemáticos, com um progressivo distanciamento das crianças e seus pais. Nesse sentido, vemos outros depoimentos como o da educadora portuguesa que enfatiza que na sua turma manifestam-se vínculos sólidos entre pais e filhos, famílias bem estruturadas: “*A maioria das minhas crianças tem laços familiares muito fortes. A família é unida e reflecte-se também muito no bem-estar das crianças*”. É possível inferir que a avaliação da educadora sobre a família e as crianças na atualidade – bem estruturadas, felizes – é a exceção que confirma a regra. Em resumo, por um lado

encontramos narrativas que destacam que os pais estão ausentes, que a escola deve ocupar outros lugares outrora responsabilidade da família; também há depoimentos que sustentam que nas suas turmas “as crianças tem laços familiares muito fortes”. No nosso olhar, partindo dessa diversidade de narrativas, constatamos, sim, que a sociedade atual efetivamente mudou, mas as relações familiares, os vínculos, as trocas afetivas variam de família a família, de escola a escola. Não é possível constatar atualmente um esquema fixo de vínculos familiares: há uma diversidade muito ampla de famílias. Mas não duvidamos que a escola, cada vez mais, preenche necessidades afetivas, lúdicas, corporais.

## **2.5 Educar sob o olhar da criança: perspectivas de uma ação educativa.**

Nas narrativas das educadoras/professoras, constatamos que elas têm clara consciência dessas mudanças por que passa a sociedade: crise de valores, mercantilização do ensino, frieza das relações... Além disso, elas, em muitos dos seus relatos, partem da sua própria experiência vivida, da sua infância, para analisar como é a infância hoje, como são as crianças hoje. Em algumas narrativas encontramos visões saudosistas, que aludem a outros tempos, mais calmos, mais tranquilos, em que as crianças podiam brincar sem perigos, em que seus pais estavam presentes, em que as relações com os colegas eram mais intensas, porém mais simples. Elas percebem que a criança hoje, a infância hoje vive circunstâncias muito difíceis: pais ausentes, que trabalham o dia inteiro, que não têm tempo, que estão cansados, distantes. Por outro lado, essas crianças, diante desse cenário em transformação, em que os costumes e valores de outrora esmorecem, entram em contato precocemente com o mundo virtual. Através da internet e de outros meios virtuais elas têm um acesso constante à informação, impossível em outras épocas. Elas tornam-se “espertas”, “alertas”, mas não brincam, paradoxalmente. Contudo, como já apontamos, as mudanças nas famílias, nos diversos papéis sociais, as transformações dos costumes – as crianças já não brincam como brincavam as suas professoras, há um novo universo virtual que altera até a forma de brincar -, levam os docentes a lidarem com uma nova realidade, com novos comportamentos dessas crianças.

Pelo acesso aos meios de consumo, têm uma quantidade enorme de brinquedos, muitas vezes sofisticados, mas paradoxalmente “*não têm com quem brincar*”. Nesse ponto, os profissionais de educação infantil estão cientes de que,

perante esse panorama, a sua função, a função da escola mudou. É preciso compensar o enorme vácuo que uma sociedade de consumo deixa: temos cada vez mais objetos de consumo, mais muitas vezes não há com quem compartilhá-los e, as crianças, não sabem o que fazer com as engenhocas – internet, celulares sofisticados, dvd, rádio, tv etc. – que ganharam dos seus ausentes pais. As profissionais de educação infantil concluem suas ponderações afirmando que nestes tempos há uma outra criança, outra forma de ser criança: *“Há uma diferença substancial”* – sustenta uma professora portuguesa – *“na forma de ser criança actualmente. Na forma de estar, na própria exigência dos pais”*.

Trata-se de um panorama complexo, contraditório do estatuto das crianças na atualidade. Perante esse panorama, muitos profissionais de educação infantil valorizam a ação da escola, a importância dos educadores para suprirem muitas carências, que desempenham papéis que outrora eram ocupados pela família. Daí que possam concluir apresentando uma visão positiva do papel da escola e da educação de infância. Vejamos como a professora brasileira analisa e vê a escola como um *“oásis”*: *“[...] eu tenho uma concepção nova na minha cabeça. Eu passei a ver a escola como se fosse um oásis para essa criança”*. Nesse *oásis*, a criança encontraria proteção, brincadeiras, afetos, relações mais humanizadas.

Interessante a conclusão que chega uma professora brasileira sobre o papel e a tarefa do profissional de educação infantil diante destes relatos/constatações: *“Nós, educadores, temos que adequar nosso trabalho àquilo que faz sentido hoje. E aquilo que, para mim, fez sentido há 6 ou 7 anos já não faz sentido com estas crianças”*.

Este último depoimento pode nos levar a um ponto de equilíbrio nas reflexões apresentadas. Sem dúvida, nesse início de milênio – a pesquisa foi realizada entre 2006 e 2010 -, há uma série de transformações sociais que mudam as relações, o estatuto das crianças, a forma delas brincarem e agirem, os valores sociais etc. Devido a essas alterações os professores devem ocupar novos lugares: ter uma atitude que preencha os vácuos familiares, ensinar atitudes e valores que outrora eram da família, lidar com crianças que brincam de *outra* forma – o virtual toma conta de todos os espaços etc. Contudo, não é possível adotar – como na fala de algumas docentes – uma postura saudosista: antes foi melhor, a família era melhor, as crianças eram melhores. Na nossa pesquisa e na nossa percepção, vislumbramos um mundo em mudança – nem muito melhor nem muito pior – mas que exige importantes adaptações dos educadores

de infância, ocupando outros papéis e funções, sempre privilegiando aspectos lúdicos, afetivos e a formação integral das crianças.

### **Considerações Finais**

Para introduzirmos os aspectos gerais da formação e a ação desses *educadores de infância* seguimos um percurso que foi do mais geral ao mais singular. A nossa reflexão sobre a formação de professores num momento de transformações nos levou a assinalar inicialmente que a formação implica criação, não repetição; a construção de um caminho inédito no qual cada professor se constrói a si mesmo. Após isso, sustentamos que a formação se faz de forma contextual, exige a experiência, o contato com os outros: “fazer no mundo com os outros”. Sob tal prisma de compreensão, o percurso de formação pode ser interpretado como a dinâmica em que se vai construindo a identidade profissional que é também partilhada. Esse modo de construção de uma identidade profissional própria, não é estranho à função social da profissão, ao *status* da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desdobra. Portanto, a formação docente consiste em modelar uma trajetória, em construir uma atitude singular de posicionar-se perante o ensino, em forjar uma identidade profissional. Contudo, essa identidade não implica fixidez, imutabilidade. O docente é, enquanto se constrói, enquanto devém docente, no seu dia-a-dia, nas suas interações. Além disso, o docente de hoje deve estar atento a todas as alterações – econômicas, sociais, familiares, tecnológicas – que mudaram e estão mudando o mundo.

Em outras palavras, a formação contínua não pode basear-se apenas na transmissão, mais ou menos sequencial, de conteúdos, para que seja possível atualizar os saberes. Um saber não vivenciado, não experimentado, fica restrito a noções que dificilmente poderão ser comunicadas; trata-se de um conteúdo abstrato, sem impacto nas vivências, sem reflexos na *práxis* pedagógica. A docência, longe de ser uma profissão em declínio, perante as profundas mudanças que atingem a transmissão e recriação dos saberes nos nossos dias, evidencia sua relevância, mesmo no contexto das novas relações na sociedade contemporânea. Essas considerações revelam o caráter dinâmico da profissão docente como prática social e sua capacidade de adaptar-se às mudanças sociais.

Através da análise das narrativas das professoras, foi possível encontrarmos algumas proximidades e singularidades entre as respectivas trajetórias de formação acadêmica e profissional. Ao contarem suas histórias, as professoras foram descortinando os contextos sociais e as circunstâncias nos quais, enquanto discentes, as suas formações acadêmicas e universitárias foram se consolidando. Ao mesmo tempo em que as professoras narravam suas experiências e percepções, não apenas refletiam sobre estas, como também analisavam o modo como sua formação foi se adequando à realidade da educação efetiva, isto é, à sua própria prática com as crianças da educação infantil.

Nas vozes das professoras foram sendo tecidos os fios de diversos discursos, através dos quais, elas traziam as experiências, pessoais, singulares, únicas. Elas também aludiam a questões sociais, institucionais e políticas, com que se defrontaram ao longo de suas trajetórias de formação nos contextos de estágio e prática educativa.

Em resumo, o contato e a escuta das educadoras de infância com mais de cinco anos de atuação na área, nos permitiu constatar que, diante de um universo global e de novas instituições sociais e docentes, se percebem acompanhando as mudanças, ampliando seus saberes e suas práticas. Os depoimentos indicam que estão conscientes de suas responsabilidades e ações, que sabem claramente que os tempos mudaram, que a sociedade, as famílias, as crianças mudaram. Estão cientes de que elas devem também mudar na sua atitude profissional. Para isto, elas se comprometem pessoal e afetivamente, se sentem preparadas prática e teoricamente para atuar na sua profissão. Nas vozes das professoras foi possível encontrar indícios de que a formação profissional foi sendo produzida no curso, no percurso de suas práticas educativas na educação infantil, entre avanços conquistados e desafios enfrentados. Elas dirigem críticas à formação, denunciam muitas vezes a separação entre teoria e prática nos cursos de formação, mas também valorizam em muitos casos o arcabouço conceitual que ganharam nessa formação.

Finalmente é importante destacar que a pesquisa evidenciou que as professoras de educação infantil de Aveiro e do Rio de Janeiro estão próximas e distantes, não pela nacionalidade, pelo sotaque, pelo local, mas pelas vicissitudes singulares de suas trajetórias. Queremos deixar constância que não foi possível detectar diferenças marcantes que possam ser atribuídas à nacionalidade, à localidade, à escola de cada uma delas. Talvez, as transformações substanciais que estão acontecendo nesse

novo milênio atingem, mesmo com algumas peculiaridades locais que não são significativas para destacá-las aqui, tanto as lusitanas quanto as cariocas. O mundo, as famílias, as crianças mudaram. Por isso, nas falas dessas 10 professoras, encontramos múltiplas inquietações perante uma realidade em transformação o que evidencia a necessidade de valorizar: a formação integral, articulada com teoria e prática, o cuidado dos aspectos afetivos, lúdicos e as condições da sua vida social e profissional. Todas essas questões podem nos levar a sistematizar melhor os dados colhidos e começar a fazer as necessárias pontes existentes entre os dois países e evidenciar as proximidades e distanciamentos próprios da cultura e da realidade pertinente à formação docente, que está sendo realizada nesta nova fase da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4ª.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALARCÃO, I; ROLDÃO, M. C. *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2ª ed. Portugal: Edições Pedagogo, 2010.

CARDONA, M. J. *Educação de infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Edições Cosmos: Chamusca, 2006.

KRAMER, S.; SOUZA, S., J. (Orgs.). *História de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. pp. 15-33. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. 2ª ed. pp. 13-34. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. et al. Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org). *Vidas de Professores*. 2ª ed. pp. 11-30. Porto: Porto Editora, 2000.



PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In V. M. Candau (Org.), *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In R. L. Garcia et al (Org), *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Ban, 1990.