EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: FORMAÇÃO, IDENTIDADES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

DE FACTO EDITORES

TÍTULO
Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional

ORGANIZADORES
Fernando Ilídio Ferreira
Cleriston Izidro dos Anjos

AUTORES
Altino José Martins Filho
Ana Claudia Ferreira Martins
Ana Maria dos Santos
Ana Paula Cordeiro
Cleriston Izidro dos Anjos
Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes
Cristina Parente
Elieuza Aparecida de Lima
Fernando Ilídio Ferreira
Lúcia Amante
Luis Paulo Leopoldo Mercado
Marilete Terezinha De Marco
Teresa Sarmento

COLEÇÃO
Formare – Guias Práticos

COORDENAÇÃO DA COLEÇÃO
Eusébio André Machado

EDITOR
Paulo Cardo

DESENHO GRÁFICO
Carlos Gonçalves

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Eligraf, Brasil

1.ª Edição, Santo Tirso, novembro de 2015

DEPÓSITO LEGAL
401104/15

ISBN
978-989-8557-62-9

Reservados todos os direitos.
Esta edição não pode ser reproduzida nem transmitida,
no todo ou em parte, sem prévia autorização da editora.

DE FACTO EDITORES

©Edição
DE FACTO EDITORES
Rua Dr. Francisco Sá Carneiro, 34 – 3.º Dto
4780-448 Santo Tirso – Portugal
geral@defactoeditores.pt
defactoeditores.blogspot.com



EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:

FORMAÇÃO, IDENTIDADES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Fernando Ilídio Ferreira

Cleriston Izidro dos Anjos

(org.)

ÍNDICE

7 **PERCORRENDO OS CAMPOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA INFÂNCIA**
FERNANDO ILÍDIO FERREIRA, CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS

19 **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARILETE TEREZINHA DE MARCO, ELIEUZA APARECIDA DE LIMA·CRISTIANE REGINA XAVIER FONSECA-JANES

29 **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CONSTRUINDO PORTEFÓLIOS DE APRENDIZAGEM**
CRISTINA PARENTE

43 **EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA DO PIBID DE PEDAGOGIA**
ANA MARIA DOS SANTOS

57 **PIBID – SUBPROJETO PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANA PAULA CORDEIRO

69 **IDENTIDADES PROFISSIONAIS E CONTEXTOS DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**
TERESA SARMENTO

87 **"PROFESSORAS DE BEBÉS": ALGUMAS DIMENSÕES DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA**
ANA CLAUDIA FERREIRA MARTINS·ALTINO JOSÉ MARTINS FILHO· FERNANDO ILÍDIO FERREIRA

111 **INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LÚCIA AMANTE

123 **DISPOSITIVOS MÓVEIS (TABLETS) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**
CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS· LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO

131 **CONTRIBUTOS DE JOHN DEWEY E IVAN ILLICH PARA PENSAR A ATUALIDADE DE UM PROJETO DE ANIMAÇÃO INFANTIL E COMUNITÁRIA**
FERNANDO ILÍDIO FERREIRA

PERCORRENDO OS CAMPOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA INFÂNCIA

FERNANDO ILÍDIO FERREIRA[1], CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS[2]

Enquanto campo científico, a formação de professores tem feito avanços assinaláveis ao longo das últimas décadas, embora não sejam tão evidentes na esfera da ação pedagógica. Sobre a situação dos professores na transição do século XX para o século XXI, e propondo como "chave de leitura" a lógica "excesso-pobreza", Nóvoa (1999) faz esta análise: i) do excesso da retórica política e dos mass-media à pobreza das políticas educativas; ii) do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; iii) do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas; iv) do excesso das 'vozes' dos professores à pobreza das práticas associativas docentes. Decorre desta análise que há ainda um longo caminho a percorrer, sobretudo no que concerne às possibilidades de se estabelecerem relações mais fecundas entre a teoria e a prática na formação de professores, sendo de grande importância o papel das instituições de ensino superior que atuam neste campo, em colaboração com as escolas/contextos de iniciação à prática profissional e de estágio supervisionado.

As instituições de ensino superior, em colaboração também com outras entidades que intervêm no âmbito da formação contínua, podem contribuir significativamente para a promoção de um pensamento reflexivo e crítico na ação docente, que se torne mais comprometido com os contextos educativos e a ação pedagógica concretos do que com as lógicas burocráticas que tendem, cada vez mais, a prescrever e a controlar o trabalho dos professores

[1] Universidade do Minho – UMinho, Portugal

[2] Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Brasil

(FORMOSINHO, FERNANDES, MACHADO & FERREIRA, 2005; FERREIRA, 2008; FLORES, FERREIRA & PARENTE, 2014; FLORES & COUTINHO, Orgs., 2014a; FLORES & COUTINHO, Orgs., 2014b; FLORES & FERREIRA, Orgs., 2015). Por isso, é necessário que os professores se sintam e ajam mais como autores de processos de transformação pedagógica do que como meros destinatários dos "temas do momento" de políticas e reformas educacionais.

Como refere Ball (2003), as tecnologias políticas de reforma educacional não são meros veículos para a mudança técnica e estrutural, pois constituem também mecanismos que conduzem à mudança das subjetividades, das identidades e dos valores; como tal, é necessário exercer uma vigilância crítica em relação às mesmas e compreender os seus efeitos na formação e nas identidades profissionais. Este autor lembra, por exemplo, que as tecnologias políticas de reforma educativa, das quais destaca o mercado, o gerencialismo e a *performatividade*, põem em causa a colegialidade e a autenticidade dos professores. A nova cultura da performatividade competitiva gera sentimentos de culpa, incerteza e insegurança ontológica: "estarei a trabalhar bem?", "estarei a trabalhar o suficiente?", "estarei a trabalhar no sentido certo?", "será isto que querem que eu faça?". Stephen Ball argumenta que esta insegurança tende a gerar uma "fantasia encenada" para ser vista e avaliada, ou seja, o espetáculo e a opacidade sobrepõem-se à transparência e à autenticidade. Ademais, neste contexto, os professores tendem a entrar em competição mais do que a cooperar, para assegurarem a sua sobrevivência institucional e profissional, apesar de ser a cooperação um dos aspetos que mais intimamente caracteriza o desenvolvimento profissional dos professores e a ação pedagógica.

A presente obra coletiva coloca-se nesta perspetiva de promoção de um pensamento reflexivo e crítico *sobre e na* formação de professores, ambicionando questionar e contribuir para a superação das lógicas burocráticas e gerencialistas que têm dominada a agenda das reformas educacionais nas últimas décadas. A obra nasceu de contactos entre investigadores brasileiros e portugueses que lecionam e investigam no campo da Educação de Infância/ Educação Infantil, tendo esses contactos dado origem à publicação desta e de outra obra intitulada "Infância e Educação: olhares sobre contextos e

quotidianos" (ANJOS & FERREIRA, Orgs., 2015). Ambas têm como objetivo contrapor uma conceção da criança como ator social e sujeito de direitos a uma conceção ainda muito difundida da criança como ser em devir, incompleto, menor, incompetente e sem voz.

São nove os trabalhos compilados, abordando questões convergentes, mas plurais nas suas perspetivas, sobre a formação, as identidades e o desenvolvimento profissional no campo Educação de Infância. Optámos por manter a versão original dos textos, de autores brasileiros e portugueses, pelo que integram expressões diferentes, mas com afinidades, como formação continuada/formação contínua, professores/educadores e Educação Infantil/Educação de Infância, entre outras. Não estando a lidar, todavia, com diferenças meramente terminológicas, pois tais expressões carregam um grande simbolismo, estas e outras questões, que põem em relação os campos da Educação e da Infância devem continuar a merecer a nossa atenção em trabalhos futuros, sobretudo na busca de caminhos fecundos de pesquisa e formação que coloquem mais intimamente em relação os campos da formação de professores e dos estudos da infância.

Assim, no primeiro capítulo, intitulado "Formação de professores e prática pedagógica na Educação Infantil", Marilete Terezinha De Marco, Elieuza Aparecida de Lima e Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, *Campus* de Marília (Brasil), sublinham a importância do atendimento de crianças dos 0 aos 5 anos de idade, lançando o desafio de repensar a formação docente e o modo como ela influencia e se relaciona com a prática pedagógica, no sentido da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. A pesquisa visa entender as perceções das professoras sobre a Educação Infantil e a sua profissão, ancorando-se teoricamente na perspetiva histórico-cultural. Em termos metodológicos, o trabalho foi realizado com base em entrevistas semiestruturadas com oito professoras de Educação Infantil e na observação direta, à luz de um roteiro que incluiu indicadores como espaços, tempos, materiais, atividades desenvolvidas pelas crianças, papel assumido pelas professoras, participação das crianças, rotina e relação professora-criança. As autoras assinalam (des)encontros entre a teoria e a prática, na formação

de professores, e concluem que a formação inicial ainda carece de conteúdo teórico e de possibilidades de práticas em vivências de estágio supervisionado e que a formação continuada deve privilegiar diversos aspetos da profissão, nomeadamente, conhecimentos teóricos e práticos, atitude de reflexão sobre a prática, troca de experiência entre as professoras, atualização e novas apropriações de conhecimentos impulsionadoras do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No segundo capítulo, "Avaliação na Educação de Infância: construindo portefólios de aprendizagem", Cristina Parente, da Universidade do Minho (Portugal), aborda igualmente a temática da formação e do desenvolvimento profissional, analisando e refletindo sobre a "jornada de aprendizagem" de uma educadora de infância. A participação numa ação de formação no âmbito da avaliação representou o início de um percurso formativo, no qual essa educadora foi (re)construindo as suas práticas de avaliação através da realização de portefólios com as crianças. A autora sustenta que o portefólio representa uma fonte de aprendizagem simultaneamente das crianças e da educadora. O processo de formação em contexto favorece o desenvolvimento de uma nova compreensão da avaliação, a descoberta da centralidade da observação e da escuta da criança, a criação de oportunidades de colaboração dos pais, um maior conhecimento da criança e da família e ainda um maior conhecimento, por parte da família, do trabalho levado a cabo no contexto do jardim-de-infância.

Os terceiro e quarto capítulos, da autoria de Ana Maria dos Santos, da Universidade Federal de Alagoas - *Campus* do Sertão (Brasil) e de Ana Paula Cordeiro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, *Campus* de Marília (Brasil), respetivamente, debruçam-se sobre a formação de professores da Educação Infantil, no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Brasil)[3]. Ambos

[3] Trata-se de uma política de formação e valorização da docência para a educação básica no Brasil, sendo promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O Programa concede bolsas de iniciação à docência a alunos de licenciatura participantes de projetos em Instituições de Ensino Superior, em parceria com escolas públicas de Educação Básica.

os trabalhos relatam experiências de organização e coordenação do PIBID que se traduzem em processos formativos de todos os participantes. Ana Maria dos Santos sustenta que este Programa representa uma conquista enquanto política de formação docente, pois aproxima os/as licenciandos/as do futuro campo de atuação, contribuindo assim para a reflexão acerca do ser professor/a de crianças, bem como para o reconhecimento dos desafios e possibilidades que constituem o campo da Educação Infantil. Nesse sentido, entende que compete à universidade criar condições para que o estudante de Pedagogia construa uma compreensão política, ética, teórica e metodológica consistente e qualificada acerca do trabalho com a criança pequena, de modo a romper com a visão ainda hoje muito presente de que basta ao professor possuir um dom ou certa aptidão natural para assumir a docência nessa primeira etapa da Educação Básica. Ana Paula Cordeiro, partindo embora do reconhecimento de que o Programa não soluciona os problemas da Educação Básica, defende que ele fornece bases para poder diagnosticar problemas, levantar demandas, valorizar o magistério, elaborar atividades conjuntas, estabelecer o salutar diálogo entre a Escola de Educação Básica e a Universidade, desenvolver projetos em colaboração, entre outros desafios que se colocam ao Programa e que ele prório enuncia.

Os quinto e sexto capítulos abordam mais especificamente a questão das identidades profissionais na Educação de Infância/Educação Infantil. O quinto, intitulado "Identidades profissionais e contextos de trabalho na Educação de Infância", da autoria de Teresa Sarmento, da Universidade do Minho (Portugal), realça a centralidade da dimensão humana e ética da atividade com crianças, assim como a pertinência do conhecimento, da formação e da cultura para um desempenho profissional adequado. Concebendo a identidade profissional em íntima relação com o contexto de trabalho, a autora apresenta dados de um estudo sobre as perceções das educadoras acerca da sua inserção em "agrupamentos de escolas"[4]. Os resultados do estudo mostram que a constituição destes agrupamentos provocou alterações na estrutura e no

[4] Inicialmente os "agrupamentos de escolas" abrangeram a educação pré-escolar e o ensino básico, até ao 9.º ano de escolaridade, e posteriormente, em muitos casos, agregaram estabelecimentos de ensino até ao fim do ensino secundário (12.º ano).

funcionamento das escolas e, concomitantemente, nas condições de trabalho e de socialização profissional. O aumento da carga burocrática, por exemplo, levou as educadoras a fecharem-se mais no espaço-sala, gerando-se até uma tendência para reproduzirem modelos semelhantes aos dos outros níveis de ensino. A autora defende, por isso, a afirmação da especificidade da educação de infância e da relevância do trabalho por projetos com as crianças, pois são estas que estão – ou devem continuar a estar – no centro da identidade profissional. No sexto capítulo, a questão das identidades profissionais na Educação Infantil é abordada por Ana Claudia Ferreira Martins, Altino José Martins Filho e Fernando Ilídio Ferreira[5], num trabalho intitulado "Professoras de Bebés: algumas dimensões da construção da identidade profissional" [6]. A pesquisa aqui apresentada tem como principal objetivo caracterizar e conhecer os processos de construção identitária de "professoras de bebés", com base em entrevistas a três professoras. A análise dos dados põe em evidência algumas dimensões constituintes e constituidoras das suas identidades profissionais, nomeadamente, o modo como as professoras "sentem" a profissão e o trabalho quotidiano; a dimensão da educação e do cuidado como referência identitária fundamental; a simultaneidade de ser mãe, mulher e professora e ainda outros aspetos específicos da produção identitária, nomeadamente a tensão gerada pelo choro dos bebés no quotidiano profissional.

Seguem-se os capítulos sétimo e oitavo, que discutem a formação, o desenvolvimento pessoal e profissional e o trabalho docente na Educação Infantil a partir da utilização das tecnologias digitais *com e pelas* crianças. O capítulo sétimo, "Inovação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Educação Infantil", de Lúcia Amante, da Universidade Aberta (Portugal), esclarece que as possíveis virtualidades das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem

[5] Este trabalho é fruto de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança, do Instituto de Educação (IE), da Universidade do Minho (UMinho), sendo os dois primeiros autores investigadores brasileiros e o terceiro autor investigador do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC – UMinho) e orientador da respetiva dissertação.

[6] No Brasil, a expressão "professoras de bebés" é comum, mas em Portugal as designações utilizadas para os/as profissionais que trabalham em creches (dos 0 aos 3 anos de idade) e em jardins-de-infância (dos 3 aos 5 anos de idade) são "educadores/as de infância" ou, numa terminologia de pendor administrativo, "docentes da educação pré-escolar".

não dependem exclusivamente da tecnologia em si, mas das relações que se estabelecem entre ela e os elementos curriculares (conteúdos, métodos, estratégias docentes, contextos de aprendizagem, avaliação, etc.), sendo em função desses elementos que as tecnologias podem efetivamente adquirir significado educativo. A autora defende que a utilização das tecnologias digitais deve ser acompanhada de uma reflexão sobre as suas implicações sociais, culturais, éticas e legais e deve também estar ao serviço de projetos educativos reais visando a melhoria da qualidade dos contextos de ensino-aprendizagem. No capítulo oitavo, intitulado "Dispositivos Móveis (tablets) na Formação de Professores de Educação Infantil", Cleriston Izidro dos Anjos e Luis Paulo Leopoldo Mercado, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Brasil), abraçam a mesma temática, refletindo sobre o intenso processo de transformações tecnológicas que criou uma nova geração digital – de nativos digitais – que hoje frequenta as creches e as escolas de educação infantil. Os autores suscitam a questão de como formar o professor de Educação Infantil neste contexto, pondo em diálogo os campos das tecnologias digitais e da Educação Infantil, numa perspetiva que respeite e considere a criança como protagonista. É em torno desta questão que apresentam um conjunto de reflexões provenientes dos resultados parciais de uma pesquisa que consistiu numa proposta de utilização de dispositivos móveis (tablets) na formação de professores de Educação Infantil, inicial e em serviço.

No nono e último capítulo, Fernando Ilídio Ferreira, da Universidade do Minho (Portugal), relata uma experiência de animação infantil e comunitária que teve início na década de 1980, num pequeno município rural do Norte de Portugal, Paredes de Coura, e reflete sobre alguns contributos de John Dewey e de Ivan Illich para pensar a sua atualidade no campo da Educação de Infância. Utilizando a metáfora da arqueologia para sublinhar a pertinência de um trabalho de escavação de ideias pedagógicas do século XX, o autor defende uma maior valorização das vivências democráticas, conviviais e lúdicas no quotidiano das instituições e da atividade educativa com crianças. Questionando a ideia de que o progresso é linear e que as mudanças são em sim mesmas positivas, considera que algumas tendências das reformas educacionais contemporâneas, que impõem, por exemplo, uma crescente

curricularização da Educação de Infância, representam um retrocesso e não um avanço no domínio da pedagogia, na medida em que têm vindo a acentuar as vertentes tecnocráticas e meritocráticas em detrimento das dimensões democráticas da educação e da formação de professores.

Nesta mesma perspetiva, podemos referir autores como Lesne (1984) e Ferry (1987), cujos contributos para pensar as práticas da formação de professores se revestem de grande atualidade. Ferry (1987) define três modelos de análise das práticas de formação – o modelo centrado nas aquisições, o modelo centrado nos processos e o modelo centrado na análise. O modelo centrado nas aquisições pressupõe que a prática é a mera aplicação da formação (teoria); o modelo centrado nos processos valoriza essencialmente as experiências dos indivíduos em formação, situando a teorização ao nível da formalização das práticas; o modelo centrado na análise considera que os indivíduos se formam por um trabalho sobre si mesmos, articulando teoria e prática, o que significa que a prática por si só não é formadora; ela pode tornar-se objeto de análise, de reflexão e compreensão com a ajuda de um referencial teórico.

De uma forma convergente e complementar, Lesne (1984) define três "modos de trabalho pedagógico": o tipo "transmissivo de orientação normativa", que assenta numa relação pedagógica hierarquizada entre formador e formando, sendo a pessoa em formação considerada, essencialmente, como objeto de socialização; o tipo "incitativo de orientação pessoal", que valoriza as dimensões interpessoais e individuais e assenta em relações pedagógicas horizontais, sendo a pessoa sujeito da sua própria formação e socialização; e o tipo "apropriativo centrado na inserção social do indivíduo", que assenta no exercício democrático do poder pelas pessoas em formação e tem como objetivo desenvolver a capacidade de agirem de forma a modificarem as próprias condições sociais, organizacionais e pedagógicas da sua atividade. Neste último caso, a pessoa em formação é considerada agente de socialização, com capacidade para se transformar e transformar a sociedade em que vive.

A estes contributos poderíamos juntar muitos outros, nomeadamente, as conceções e práticas de formação em parceria e em rede (CASTÉRAN, 1988; MÉRINI, 1996; ZAY, 1996); as perspetivas inter/multiculturais na

formação de professores (STOER, 1992; CORTESÃO & STOER, 1997); o entendimento da relação entre a escola e a comunidade como elemento mediador da formação (D'ESPINEY & CANÁRIO, 1994); e a pertinência do conceito de *comunidade de aprendizagem* para transformar os contextos de trabalho, de formação e de desenvolvimento profissional docente (FERREIRA & FLORES, 2012).Todos eles ajudam a lançar um olhar mais abrangente e profundo sobre a formação inicial e contínua de professores, incluindo a necessidade de esta ter em conta as condições sociais em que a ação educativa se realiza. É justamente neste sentido, e face à necessidade de um pensamento crítico e reflexivo, como aludimos acima, que os trabalhos de Ken Zeichner e de Donald Schön devem manter-se – ou ser recuperados – como pilares fundamentais da formação de professores, e em particular no âmbito da Educação de Infância/Educação Infantil, nomeadamente os que discutem questões como a justiça social e a democratização da formação de professores (ZEICHNER, 2009; 2015); a formação de professores para uma educação crítica (ZEICHNER & FLESSNER, 2009); e a formação reflexiva de professores reflexivos (SCHÖN, 1983, 1987; ZEICHNER, 1994, ZEICHNER & LISTON, 1987, 1996). É nossa aspiração que a presente obra dê também contributos neste sentido, embora este texto introdutório pretenda abrir e lançar a discussão e o debate e não restringi-los. Não abdicamos, contudo, de assumir um posicionamento teórico, que é também um compromisso ético com a profissão docente e mais especificamente com os/as profissionais que trabalham com crianças.

Referências

ANJOS, C. I. & FERREIRA, F. I. (Orgs.) (2015). *Infância e educação: olhares sobre contextos e cotidianos*. Maceió: EDUFAL.

BALL, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), p. 215-228.

CASTÉRAN, M.-F. (1988). Le fonctionnement en réseaux dans la formation continue des enseignants du second degré. *Education Permanente*, v. 4, n. 96, p. 49-60.

CORTESÃO, L. & STOER, R. S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 7, p. 7-28.

D'ESPINEY, R. & CANÁRIO, R. (Orgs.) (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERREIRA, F. I. & FLORES, M. A. (2012). Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória. In M. A. FLORES & F. I. FERREIRA (Orgs.), *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: desafios e perspetivas*. Santo Tirso: De Facto Editores, p. 201-248.

FERREIRA, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n.º 38, p. 239-251.

FLORES, M. A. & COUTINHO, C. (orgs.) (2014a). *Formação e trabalho docente: tendências e desafios atuais. Vol 1*. Santo Tirso: De Facto Editores.

FLORES, M. A. & COUTINHO, C. (orgs.) (2014b). *Formação e trabalho docente: diversidade e convergências. Vol. 2.* Santo Tirso: De Facto Editores.

FLORES, M. A. & FERREIRA, F. I. (orgs,) (2015). *Formação e trabalho docente: projetos, políticas e práticas. Vol. 3.* Santo Tirso: De Facto Editores.

FLORES, M. A., FERREIRA, F. I. & PARENTE, C. (2014). Conclusões e recomendações. In M. A. FLORES (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores, p. 217-236.

FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., MACHADO, J. & FERREIRA, F. I. (2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.

MÉRINI, C. (1996). Le partenariat en formation: espace d'interculturalité. In A. ESTRELA, R. CANÁRIO & J. FERREIRA (Eds.) *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho.* Lisboa: Afirse, p. 411-428.

NÓVOA, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, vol. 25, n.º 1, p. 11-20.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

STOER, R. S. (1992). A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais. In A. NÓVOA & T. S. POPKEWITZ (Orgs.), *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, p. 71-81.

ZAY, D. (Dir.) (1994). *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale?* Paris: PUF.

ZEICHNER, K. & FLESSNER, R. (2009). Educating teachers for critical education. In M. APPLE; W. AU; & L. ARMANDO GANDIN (Eds), *International handbook of critical education.* New York: Routledge. New York: Erlbaum/Routledge.

ZEICHNER, K. & LISTON, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), p. 23-49.

ZEICHNER, K. & LISTON, D. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ZEICHNER, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.
ZEICHNER, K.; PAYNE, K. & BRAYKO, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*. 66(2), p. 122-135.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARILETE TEREZINHA DE MARCO, ELIEUZA APARECIDA DE LIMA, CRISTIANE REGINA XAVIER FONSECA-JANES [1]

Introdução

A Educação Infantil é um direito da criança e de suas famílias, amparado legalmente pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). A partir desses marcos legais, os olhares de estudiosos e formuladores de leis se voltaram para a importância desse momento da educação, dedicado ao atendimento de crianças de até cinco anos de idade.

Para assegurar à criança o direito de uma educação de qualidade e atender às expectativas da Educação Infantil face aos objetivos e princípios elencados pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), torna-se essencial repensar a formação docente e o modo como esta formação impacta a prática pedagógica e as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Diante desse contexto, a figura do professor encontra papel de destaque, uma vez que esse profissional, atuante nos anos iniciais da escolaridade, precisa estar sólida, consciente e criticamente preparado, conforme enfatiza Mukhina (1996).

Amparadas nestas proposições, e devido ao interesse pela temática, iniciamos uma pesquisa qualitativa desenvolvida durante o Mestrado em Educação *stricto sensu,* na Universidade Estadual de São Paulo "Júlio de Mesquita Filho", *Campus* de Marília, São Paulo. O objetivo desta foi verificar

[1] Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil

as percepções de professoras de Educação Infantil acerca dos (des) compassos entre sua formação inicial e continuada e sua prática efetivamente realizada. Assim, procuramos entender como a formação docente influencia a prática educativa, a partir das percepções de professores de Educação Infantil da rede pública do município de Medianeira, Paraná. A pesquisa foi embasada em estudos da Teoria Histórico-Cultural e em outros autores contemporâneos.

Participaram da pesquisa oito professoras da Educação Infantil em exercício da rede pública do município de Medianeira, Paraná. Para atingirmos os objetivos propostos utilizamos dois instrumentos para produção de dados: protocolo de observação e roteiro de entrevista semiestruturado.[2]

O protocolo de observação compôs-se de indicadores tais como: espaços, tempos, materiais, atividades desenvolvidas pelas crianças, papel assumido pelas professoras, participação das crianças, rotina, relação professora--criança. Totalizaram-se sessenta e quatro horas de propostas pedagógicas observadas. As observações dessas práticas dos participantes ocorreram em ambientes escolares externos e internos, com predominância nas salas de referência de turma.

O roteiro de entrevista semiestruturada foi composto por vinte e cinco perguntas abertas com informações pessoais, formação, tempo de trabalho e motivação para trabalhar na Educação Infantil, dentre outras.

Reflexões sobre a formação inicial e continuada do professor de criança pequena sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural

Iniciamos as discussões com os estudos de Vigotskii (1988) que abordam o processo de transformação do desenvolvimento humano em um contexto histórico-cultural. Embasado pelas premissas do método dialético, o autor deteve-se ao processo de identificar as mudanças de comportamento que ocorrem durante o desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social, dedicando-se, principalmente, ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

[2] Embora para realização desta pesquisa utilizássemos dois instrumentos para produção de dados, neste relato nos deteremos em fragmentos dos dados produzidos apenas por meio do roteiro entrevista.

Na perspectiva histórico-cultural, Vigotskii (1988) defende que o desenvolvimento humano é sempre precedido pelo curso da aprendizagem, a qual começa muito antes da aprendizagem escolar. Isso significa que a aprendizagem da criança nunca começa do zero, pois existem aprendizagens anteriores à vida escolar.[...]

> a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola. [...] Este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. (VIGOTSKII, 1988, p. 110).

Em seus estudos, Luria (1988) explica que as crianças não se desenvolvem em todos os aspectos, no mesmo ritmo. Elas podem aprender novas formas de enfrentar problemas em uma atividade e permanecer em níveis anteriores ao tratar de outras atividades. Esclarece que, para as pessoas envolvidas na criação e educação das crianças, é essencial compreender os "[...] resíduos peculiares dos primeiros estágios do desenvolvimento cultural" (LURIA, 1988, p. 101), que são o ponto central no processo educativo.

De acordo com Leontiev (1988, p. 102), "[...] psicologicamente, a criança não é um adulto em miniatura." Ratificando essa ideia, Lima, Silva e Ribeiro (2010) assinalam que, embora pequena, a criança é uma pessoa ativamente participante na aprendizagem dos conhecimentos culturais e das relações humanas. Assim, tanto o professor quanto a criança são "[...] protagonistas de sua atividade, como sujeitos capazes de atribuição de sentidos às suas realizações dentro e fora da escola da infância" (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 17).

Libâneo (2004) também compartilha deste entendimento ao destacar que compete ao professor desenvolver um ensino que privilegie atividades motivadoras de aprendizagens, e consequentemente, de desenvolvimento humano ao longo da vida da pessoa. Trata-se, pois, de privilegiar o ensino como atividade mediante a qual seja possível "[...] ensinar aos estudantes as

habilidades de aprenderem por si mesmos, ou seja, a pensar." (LIBÂNEO, 2004, p. 122).

De modo mais específico, em se tratando do papel do professor na Educação Infantil, recorremos a Leontiev (1978) para fundamentar a importância das relações interpessoais das crianças com as professoras da escola de Educação Infantil. Para o autor, essas relações são incomparáveis devido à atenção que as crianças exigem nesse momento da vida e pela frequência com a qual elas recorrem à mediação da professora em suas relações com as outras crianças da sua faixa etária (LEONTIEV, 1978). Em seus estudos, Leontiev (1978) defende que: [...] Os vínculos que as crianças de três a cinco anos estabelecem entre si constituem ainda, em grande parte, o elemento pessoal [...] em seu desenvolvimento, que conduz a um verdadeiro espírito de grupo. Nesse aspecto, a professora desempenha o papel principal [...] em virtude de suas relações pessoais com as crianças. (LEONTIEV1978, p. 60).

Nesta perspectiva, Lima, Silva e Ribeiro (2010) apontam o professor de Educação Infantil como um criador dos elos que fazem a mediação entre as crianças e o seu meio, a fim de elevar o seu nível de consciência sobre este meio.

No contexto da Educação Infantil, Campos (2008) entende que quanto menor a idade da criança, mais polêmica é a definição do papel da professora. A autora acrescenta que o modelo tradicional de professor não se ajusta ao contexto do trabalho com criança pequena. A criança dessa faixa etária requer um tipo de atendimento que não se enquadra no modelo escolar existente, que organiza o tempo em aulas conduzidas e centradas por um adulto.

Em seu entendimento, Saviani (2011) enfatiza que professores bem qualificados e motivados para o exercício de sua atividade profissional melhoram a sua prática pedagógica, o que não acontece quando os professores se encontram desestimulados e desvalorizados. Ressalta, ainda, que uma formação inadequada pode resultar em um trabalho que não alcance a devida qualidade, sendo essencial que os cursos de formação incluam e garantam a preparação pedagógica e didática, imprescindível para uma formação efetiva e humanizadora.

Em se tratando das especificidades para o docente da Educação Infantil, a formação continuada é, segundo Chaves, Lima e Girotto (2012), uma preocupação constante. Conforme as autoras, a solução desse problema está em uma proposta de educação pautada nas potencialidades de aprendizagens da criança. Essa educação visa a uma prática educativa que contemple a emancipação da criança, ao mesmo tempo em que as capacidades docentes também sejam envolvidas.

Apesar das várias mudanças introduzidas no processo de formação docente durante os dois últimos séculos, Saviani (2011) revela uma realidade preocupante. O Brasil ainda mostra um quadro de descontinuidade neste campo, não encontrando até os dias atuais um encaminhamento satisfatório. O que permanece é a instabilidade e o nível precário das políticas formativas que não conseguiram e nem conseguem estabelecer um "[...] padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país." (SAVIANI, 2011, p. 10).

Segundo Kramer (2006), a formação de professores que atuam na Educação Infantil é um dos mais importantes desafios para as políticas educacionais, pois trabalhar com crianças pequenas é ainda uma tarefa nova e recente na história da escola brasileira. Portanto, processos de formação "[...] esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira," (KRAMER, 2006, p. 806), fato que deixa a formação docente a descoberto.

Formação de professores para a Educação Infantil: (des) encontros da teoria e da prática

A partir daqui, discutimos algumas questões obtidas por meio de entrevistas realizadas com professoras da Educação Infantil da rede pública do município de Medianeira, Paraná. Um dos nossos propósitos da pesquisa (MARCO, 2014), cujos resultados são partilhados neste texto, foi identificar as percepções das professoras pesquisadas acerca de sua formação inicial e continuada e os impactos desta formação em sua prática pedagógica.

Nos escritos seguintes, focamos nossa atenção em fragmentos dos dados obtidos por meio das referidas entrevistas com oito professoras sujeitos da investigação. Os dados sintetizados revelam que, de oito participantes, cinco têm a formação em Curso Superior de Pedagogia presencial ou a distância. O tempo médio de duração do Curso de Pedagogia das professoras pesquisadas foi de três a quatro anos. Das cinco professoras com graduação em Pedagogia, três fizeram em modalidade a distância. As demais entrevistadas possuem cursos de graduação em Letras, Geografia e Turismo.

Esse resultado não se aproxima à defesa de Libâneo (2004), que reconhece a formação docente como um processo de aprendizagem da profissão de ser professor, durante o qual são adquiridos conhecimentos teóricos e ferramentas cognitivas que promovem o desenvolvimento das competências do pensar. Desta forma, compreendemos que a formação em Pedagogia é absolutamente necessária para a boa prática do professor de Educação Infantil.

No questionamento sobre a formação das participantes, das cinco professoras formadas em Pedagogia, quatro argumentam que faltaram prática e estágio em turmas de Educação Infantil, e uma professora respondeu que sentiu falta de disciplinas específicas para a Educação Infantil.

Quanto à existência de formação continuada e as temáticas abordadas nesses momentos, as oito professoras disseram que existem encontros esporádicos tanto na escola quanto no município. Os temas debatidos estão centrados nas dificuldades enfrentadas em sala de crianças pequenas em ambiente escolar e também em estudos de documentos legais.

Ainda sobre a formação continuada, verificamos, à luz da percepção dos participantes, a importância dada a esses momentos de formação. Em sua totalidade, as oito professoras valorizam os encontros para estudos e reconhecem sua importância como instrumento para novas aprendizagens, ajuda mútua e suporte. Outro ponto destacado é a troca de conhecimentos e experiências compartilhadas. Esta visão encontra respaldo nos ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural, quando afirma que o homem se desenvolve e se humaniza pelas relações sociais e culturais no ambiente em que está inserido.

Quanto à continuidade de formação em cursos de pós-graduação, as oito professoras responderam que fizeram curso de pós-graduação em nível

de Especialização. Dentre os cursos escolhidos, estão Educação Infantil, Educação Especial e Psicopedagogia realizados, por cinco professoras, na modalidade a distância. As outras três professoras fizeram curso presencial, todos em instituições privadas.

Entender as percepções das professoras sobre a Educação Infantil e sua profissão foi um dos focos da pesquisa realizada. Para obter dados acerca desta questão, indagamos sobre a motivação destas para atuação na Educação Infantil. As respostas obtidas falavam de "amor às crianças pequenas", "realização de um sonho", "dom", "sentimento materno" e "paixão pelos 'pequenos", para citar algumas. Pelas respostas docentes, inferimos que a decisão de ser professora de criança pequena está pautada em elementos abstratos. Entendemos que trabalhar com criança pequena requer mais do que sentimento; implica apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, indispensáveis para a formação pessoal e profissional do professor. Encontramos em Mello (2002, p. 33) suporte para nossas defesas. Para esta autora, o professor "[...] precisa refletir sobre quem é a criança, sobre como ocorre seu processo de desenvolvimento, conhecer as forças que impulsionam seu desenvolvimento". A partir desses conhecimentos, será possível refletir sobre seu papel no processo de oportunizar o máximo crescimento e desenvolvimento das crianças (MELLO, 2002).

Compreendemos que as ideias de Vigotskii (1988) são basilares para uma prática pedagógica que visa a realização de uma educação humanizadora. Desse ponto de vista, com base nos dados ora analisados, podemos considerar que, apesar de suas deficiências em relação à maneira como é configurada e efetivada, a formação continuada é uma oportunidade de compartilhar e aprender. As falas docentes reforçam que, nesses momentos, elas aprendem, ensinam e se renovam. Nesse processo de formação, encontram suporte não apenas à sua prática pedagógica, mas também suporte para crescimento emocional e teórico para a realização do seu trabalho.

A partir das respostas das professoras entrevistadas, parece evidente que os cursos de graduação, responsáveis pela formação inicial das docentes, não promovem a devida capacitação fundamentada pela legislação específica

da Educação Infantil. Faltam conteúdo teórico e possibilidades de práticas em vivências de estágio supervisionado.

As respostas das entrevistadas nos autorizam afirmar a falta de um programa de formação continuada que privilegie diversos aspectos da profissão professor. Citamos, dentre eles, conhecimentos teóricos e práticos, atitude de reflexão sobre a prática, troca de experiência entre as professoras, atualização e novas apropriações de conhecimentos que impulsionem seu desenvolvimento pessoal e profissional. Desta forma, entendemos que a formação continuada pode contribuir e fornecer subsídios essenciais para uma prática pedagógica que visa o desenvolvimento integral da criança pequena, considerando uma formação inicial de professores que promova bases para aprendizagens nessa formação continuada.

Considerações finais

Neste texto, tecemos reflexões a partir de resultados da pesquisa de Mestrado (MARCO, 2014), que envolveu estudos bibliográficos e em campo, cujos instrumentos de produção de dados contemplaram entrevistas semiestruturadas às professoras investigadas e sessões de observação das práticas pedagógicas propostas por essas profissionais. Com destaque para os dados referentes à revisão bibliográfica e a dados das entrevistas, tecemos as reflexões anteriores.

Os recortes legais e teóricos apresentados neste trabalho e as novas concepções de criança, de escola e de Educação Infantil demandam revisões sobre a formação inicial e continuada de professores e reflexão conjunta sobre a prática pedagógica nos anos iniciais da infância. Esta revisão indica, dentre outros aspectos, a ressignificação de parâmetros curriculares nos cursos promotores de formação docente, que ainda não oferecem condições necessárias para uma prática educativa que requer a apropriação de novas metodologias, conhecimentos e troca de experiências para mudanças de atitudes e ações docentes. Entendemos que, a partir de conhecimentos científicos apropriados, é possível realizar escolhas críticas e conscientes de práticas que promovam e estimulem o desenvolvimento integral da criança pequena.

Com professores bem preparados, a Escola de Educação Infantil pode ser um lugar de oportunidades de planejamento, execução e avaliação de atividades diversificadas, tornando-se um ambiente propício para experiências ricas, transformando-se em atividades significativas para as crianças, realizando uma prática educativa que conduz à formação humana na infância e ao desenvolvimento integral da criança pequena.

Referências

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL (1990). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL (1996). Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009.

CAMPOS, M. M. (2008). Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. *Retratos da Escola*, v. 2, n. 2/3, p. 121-131.

CHAVES, M.; LIMA, E. A. & GIROTTO, C. G. G. S. (2012). Intervenções pedagógicas e realizações humanizadoras com professores e crianças. In M. CHAVES (Org.), *Intervenções pedagógicas e educação infantil.* Maringá: Eduem, p. 37-49.

KRAMER, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 797-818.

LIBÂNEO, J. C. (2004). A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, n. 24, p. 113-147.

LEONTIEV, A. N. (1978). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.

LIMA, A. E., SILVA, A. L. R. & RIBEIRO, A. (2010). Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Interfaces*, ano 2, n.º 2, p. 16-20.

LURIA, A. R. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In L. S VIGOTSKII; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV (1988), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, p. 85-101.

MARCO, M. T. de (2014). *Percepções de professores de escolas públicas de Educação Infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira/PR.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília.

MELLO, S. A. (2012). Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In M. CHAVES (Org.), *Intervenções pedagógicas e educação infantil*. Maringá: Eduem, p.19-35.

MUKHINA, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes.

SAVIANI, D. (2011). Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 07-19.

VIGOTSKII, L. S. (1988). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In L. S. VIGOTSKII, A. R. LURIA & A. N. LEONTIEV (1988)**.** *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da USP, p. 103-117.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CONSTRUINDO PORTEFÓLIOS DE APRENDIZAGEM

CRISTINA PARENTE[1]

Introdução

A avaliação é uma componente essencial do processo educacional. A avaliação na educação de infância deve possuir algumas características que assegurem que os procedimentos efetuados tenham em conta a idade e as características desenvolvimentais das crianças, a articulação e integração do currículo e a visão da criança como uma pessoa com competência que participa ativamente na construção do conhecimento (MALLAGUZZI, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Assim, a avaliação na educação de infância distancia-se da conceção de avaliação tradicional, centrada mais nos resultados do que nos processos, subentendendo um novo olhar sobre o modo de conceber a avaliação. Esta compreensão da avaliação pressupõe a apreciação do percurso de aprendizagem da criança através de procedimentos que tenham em conta a atividade do dia-a-dia do jardim-de-infância (MCAFEE & LEONG, 2006), podendo envolver, entre outros, a observação e escuta sistemática da criança a trabalhar e a jogar, a escuta da criança quando descreve as suas realizações revelando o seu pensamento, a observação das estratégias que usa para a resolução de problemas, a documentação da aprendizagem da criança através de procedimentos diversos, etc. A variedade de estratégias e procedimentos possíveis para descrever as aprendizagens admite uma descrição rica e compreensiva do que a criança sabe e pode fazer. Deste modo, a descrição obtida revela o percurso de aprendizagem e desenvolvimento

[1] Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)

realizado pela criança e providencia informação para suportar e fundamentar a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino e aprendizagem e, ainda, informação para partilhar e comunicar com os atores do processo educacional – crianças, educadores e pais – promovendo a participação e envolvimento de todos no processo.

É competência do educador de infância não apenas construir e gerir o currículo mas, também, definir e desenvolver um sistema de avaliação compreensivo, coerente com as conceções de educação, com a imagem de criança, e de ensino e aprendizagem, em que acredita.

Em Portugal tem-se vindo a assistir a uma trajetória de mudança, desde o não reconhecimento da relevância da avaliação para a educação de infância (PARENTE, 2004), até ao reconhecimento da avaliação como uma competência integral do trabalho do educador/professor e como um dispositivo para melhorar a qualidade e a equidade da educação (CARDONA & GUIMARÃES, 2012; OECD, 2012).

Contudo, desafios consideráveis continuam a existir no âmbito da avaliação na educação de infância, nomeadamente a necessidade de clarificação do conceito e da perspetiva de avaliação formativa assumida como prioridade e prática efetiva, a explicitação da coerência com os princípios de uma abordagem curricular de cariz construtivista centrada na criança competente que se envolve ativamente na construção de conhecimento e, ainda, a identificação de estratégias e procedimentos consistentes com as opções tomadas pelos educadores.

É com este enquadramento que a formação em contexto se apresentou como uma oportunidade para promover o desenvolvimento profissional da educadora participante no estudo e para a criação de um contexto educativo de mais qualidade para favorecer as aprendizagens das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001). No desenvolvimento do processo formativo realizou-se o estudo de caso de uma educadora de infância com o objetivo, como refere Bassey (1999), de levar a cabo um estudo aprofundado de uma singularidade, conduzido no contexto natural, e entendido como uma estratégia privilegiada para desenvolver uma compreensão capaz de engrandecer as práticas e também de iluminar as decisões políticas educacionais.

Um percurso de aprendizagem em torno da construção de portefólios em contexto pré-escolar: a jornada de aprendizagem da Joana

Neste enquadramento, apresenta-se a jornada de aprendizagem da Joana que, no âmbito do processo de formação em contexto, procura (re) construir as suas práticas de avaliação através da realização de portefólios das crianças. A descrição desta jornada de aprendizagem procura revelar o percurso realizado pela educadora ao nível da avaliação e da utilização do portefólio para concretizar a avaliação.

A Joana é uma profissional com 15 anos de serviço, inquieta e que procura construir novas aprendizagens profissionais para providenciar mais e melhores oportunidades de aprendizagem às crianças. Revela um grande entusiasmo quando fala do seu trabalho e encanta-se com a competência e com as realizações das crianças.

O ponto de partida

A participação numa ação de formação no âmbito da avaliação representa o início deste percurso:

> Esta ação de formação veio a constituir-se como o ponto de partida para um interesse mais aprofundado e refletido pelas questões da avaliação na educação pré-escolar, assunto quase ausente da formação inicial, da formação contínua e até então com reduzida visibilidade na minha prática pedagógica. Acho que na prática de todos os educadores.
>
> A Joana integra um pequeno grupo de educadoras que quer continuar a formação neste domínio, agora num processo de formação em contexto.

Desenvolvendo uma nova compreensão de avaliação

A Joana começa por identificar algumas questões como: o surgimento de novas conceções de avaliação marcadas pelos pressupostos de avaliação alternativa (GULLO, 1994), as perspetivas atuais sobre como a criança aprende, uma nova compreensão do papel da criança na construção do

conhecimento, o advento dos direitos da criança, as questões da diversidade, o direito da criança competente a participar no seu processo de aprendizagem, e compreende a necessidade de procurar (re)construir e fundamentar os conhecimentos em torno da avaliação na educação de infância.

O trabalho de discussão e análise de alguns textos favorece a compreensão das mudanças ocorridas desde uma perspetiva da avaliação tradicional para uma perspetiva de avaliação alternativa. A leitura e análise de outros textos, no âmbito da avaliação e dos portefólios, permite à Joana continuar o seu percurso, agora, procurando explicitar características específicas da avaliação na educação de infância, entendendo a avaliação como o processo de observar, escutar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende com o objetivo de obter uma imagem rica e compreensiva do que a criança sabe e é capaz de fazer, assim como dos seus interesses (MCAFEE & LEONG, 2006).

Os portefólios de aprendizagem apresentam-se como uma estratégia de avaliação capaz de responder aos novos desafios antes identificados, consistente com uma pedagogia de cariz construtivista, na qual a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e avaliação.

> O portefólio está em consonância com alguns, muitos dos princípios da avaliação na educação de infância porque permite ter uma visão holística da aprendizagem da criança, permite ver o carácter continuo, sistemático e interpretativo do processo de avaliação, a valorização da participação das crianças no seu processo educativo, a recolha de informação contextualizada e em tarefas reais e, ainda, a diversidade, o cruzamento e a complementaridade das informações sobre cada criança.

Descobrindo a centralidade da observação e escuta da criança

A avaliação na educação de infância é suportada na observação continuada das crianças, nas diversas atividades do dia-a-dia, com recurso a diversas formas formais e informais de registar o que a criança faz e diz, e como faz e diz, e focalizada quer na criança quer no contexto. A Joana (re)descobre a centralidade da observação e escuta contextualizada da criança no espaço e

no tempo próprio da ação da criança e da educadora. A utilização de alguns formatos de observação direta para registar e documentar as aprendizagens das crianças, nomeadamente o registo de incidentes críticos, o registo contínuo, o registo de frequência e a amostragem de acontecimentos são formatos de observação utlizados e analisados pela Joana ao nível dos seus contributos para o processo de avaliação e para a realização dos portefólios.

> Trata-se de formatos que permitem recolher elementos que podem ser analisados e ajudam a educadora a compreender o processo implementado e a conhecer os seus efeitos nas aprendizagens e desenvolvimento da criança.

As novas aprendizagens e competências práticas entusiasmaram a Joana, que retoma os referenciais teóricos sobre as questões da observação e escuta da criança, bem como sobre os formatos de observação direta, e sobre eles constrói uma nova compreensão. Desenha e explicita alguns objetivos concretos de observação e identifica formatos e estratégias mais adequados; analisa as vantagens e limitações e depois implementa no contexto da sua sala.

Observar, escutar, interpretar, documentar: do receio ao entusiamo

A educadora está muito animada com a possibilidade de poder observar situações e/ou crianças específicas, que lhe vão permitir obter informações que considera relevantes. Contudo, está pouco segura relativamente ao trabalho que realizou ao nível da preparação da observação; acha que tem mais ou menos claros os objetivos de observação, identificou procedimentos específicos, mas ainda tem muitos receios e dúvidas.

> Sabe, no início tinha muitas dúvidas. Os hábitos e rotinas de prática pedagógica construída ao longo dos anos tendem a cristalizar num modo de fazer pedagógico que se vai consolidando no dia-a-dia. Além do mais, a mudança acarreta riscos, dá trabalho, gera insegurança e receios que podem contribuir para desmobilizar a adesão a processos de transformação das práticas. Na verdade, às vezes, penso que estou a pôr em causa as minhas práticas (e já são alguns anos) mas o desafio de integrar os novos saberes com a experiência profissional, questionando

> as práticas atuais para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas proporcionadas às crianças, venceu as resistências naturais à mudança.

A Joana aprecia de forma muito positiva e como muito úteis as informações que conseguiu obter com recurso aos diversos formatos de observação. Afirma que agora já tem "alguma coisa a que se agarrar" porque anteriormente usava as grelhas de observação que circulavam entre as colegas, mesmo não conhecendo as suas finalidades e objetivos. Tendo em conta a relevância que a educadora atribui à observação e escuta da criança, decide repensar a sua rotina educativa para incorporar momentos para realizar estes procedimentos de observação e escuta da criança.

> Olhe, tive de repensar os meus hábitos e rotinas que eram muito mais "cómodos" para mim, mas tinha mesmo de ser. Procurei fomentar parcerias com os adultos disponíveis na sala, nomeadamente com a estagiária e a auxiliar que ficavam, em momentos pontuais, mais atentas ao grupo todo com o objetivo de conseguir criar oportunidades de observação mais frequentes. Procurei recorrer a outras fontes de registo como a fotografia, a que acrescentava um comentário, gravações áudio, post-it no bolso para escrever pequenas frases. Ainda procurei encontrar momentos regulares de procedimentos de avaliação através da inclusão de um novo momento na rotina – momento de arrumação dos trabalhos e produções da criança (diário, semanal e mensal) - era um momento para que crianças e educadora pudessem olhar de novo para as suas realizações e guardá-las, por vezes, com algum comentário registado.

Crianças e educadora apreciam este novo tempo da rotina mesmo que não seja sempre realizado. Olhar de novo para as suas produções, conversar sobre o processo de realização, ajuda crianças e educadoras a conhecer melhor o trabalho realizado e as aprendizagens construídas.

O portefólio de aprendizagem

A Joana descobre o portefólio como uma possibilidade prática para reunir e organizar a diversidade de informações obtida através de várias formas, fontes, contextos, etc., numa coleção que conta a história dos esforços

e dos progressos realizados pela criança. O portefólio apresenta-se como uma estratégia de avaliação capaz de reunir e organizar informação diversa que torna possível apreciar o percurso de aprendizagem das crianças através de registos de observação sistematicamente recolhidos, da seleção de evidências e das realizações que documentam os progressos nas aprendizagens e das reflexões sobre as mesmas, obtendo, deste modo, uma descrição rica e compreensiva do percurso de aprendizagem da criança (MAC DONALD, 1997).

A decisão de construir portefólios com as crianças direciona a atenção da educadora para os processos de realização dos mesmos e descobre que realizar o portefólio pressupõe uma fase de preparação e uma fase de realização (PARENTE, 2004). Compreender as dimensões da fase de preparação e tomar decisões consistentes são condições essenciais para garantir o sucesso do processo. A educadora compreende que tem de desenvolver um sistema e uma estrutura concetual e física para o portefólio, estabelecer os conteúdos do portefólio e como irão ser organizados, acordar quais os procedimentos a usar para observar, registar e documentar o trabalho que a criança realiza e como realiza, decidir como ativar o processo de participação da criança, e, ainda, estabelecer como, quando e quem seleciona e integra conteúdos no portefólio. Todas estas decisões têm de ser concetualizadas tendo por base que o portefólio é das crianças e pressupõe a sua participação em todo o processo (PARENTE, 2004; SHAKLEE, BARBOUR, AMBROSE & HANSFORD, 1997; WELTER, 1998).

> Para criar a estrutura do portefólio fiz separadores tendo em conta as áreas de conteúdo das OCEPE e fiz um separador para a área do desenvolvimento pessoal e social, um para a área da expressão e comunicação e mini-separadores para os domínios das expressões (motora, plástica, musical, dramática), um separador para linguagem oral e abordagem à escrita, outro para a matemática e outro, ainda, para a colaboração dos pais.

Criada a estrutura física e concetual, inicia-se o processo de realização do portefólio.

> Tudo começou com a proposta dos portefólios às crianças. Eu sabia que o primeiro passo era conseguir captar o interesse das crianças para que elas

> participassem no processo de construção do seu portefólio. Para isso elas precisavam de compreender o que era e para que servia "aquela palavra nova e difícil". Para isso deixei que os trabalhos e produções das crianças se acumulassem até que as crianças identificassem a necessidade de as arrumar e organizar num qualquer sítio. A partir dai propus a introdução do portefólio, como um local especial onde podiam organizar e arrumar os seus trabalhos. Conversei com eles sobre como o conjunto dos seus trabalhos mostra como estão a crescer, mostra o que já sabem fazer, como aprenderam, o que gostaram mais e também as dificuldades que sentiram. Sugeri que este local especial – o portefólio – fosse uma capa de argolas A4 e na lombada estava colocada uma foto da criança a cores e a identificação da criança. Comecei a trabalhar com eles a ideia de que tinham de selecionar os trabalhos que punham no portefólio. Era difícil para eles, muito difícil. Quase todos os trabalhos eram considerados muito importantes e eles tinham sempre argumentos. Mas depressa as crianças foram confrontadas com o facto de não caberem todos os trabalhos e, por essa razão, eles tinham mesmo de selecionar aqueles que queriam incluir no portefólio e pensar num outro local para os restantes, surgindo a capa dos trabalhos, para onde iam todos as produções realizadas. Assim quando queriam integrar o trabalho no seu portefólio deveriam colocar o trabalho no tabuleiro de arquivo de ficheiros suspensos; quando queriam integrar na capa dos trabalhos, deveriam pôr no tabuleiro dos trabalhos terminados.

A compreensão deste conjunto de procedimentos pelas crianças é central no processo de construção dos portefólios.

> Este processo promoveu a autonomia, a independência pessoal e o sentido de responsabilidade das crianças e, muito importante também, agilizava o processo de seleção dos trabalhos a incluir no portefólio.

O processo de seleção das evidências para integrar no portefólio

A Joana entende, ainda, que a seleção dos conteúdos do portefólio deve ser uma tarefa partilhada. A participação ativa das crianças na seleção dos

conteúdos, na reflexão e integração no portefólio é central para o processo de avaliação. A educadora desempenha um importante papel durante a seleção das evidências, quer escutando as razões da criança quer encorajando as crianças a refletir através de algumas questões que pode colocar. O processo sistemático de colecionar, selecionar e refletir sobre as evidências e realizações é o que torna o portefólio uma estratégia de avaliação significativa porque se apresenta como uma oportunidade para aprender mais sobre o processo de aprendizagem.

> Nos momentos de escolha dos trabalhos para pôr no portefólio as crianças diziam as razões por que queriam pôr no portefólio. Eu escrevia as razões da sua escolha num post-it que era colocado na parte de trás do trabalho. Eu também poderia fazer algumas sugestões mas tinha de partilhar as razões dessa escolha com a criança e obter o seu acordo.

O processo de seleção dos conteúdos é uma tarefa partilhada e a educadora e as crianças partilham o portefólio com os pais.

> No início do 2.º período o portefólio vai a casa das crianças, para que possa ser visto e partilhado em contexto familiar, acompanhado de um pequeno questionário aos pais destinados a registar a sua apreciação ao portefólio, bem como sugestões, opiniões, comentários e críticas para uma efetiva colaboração na sua construção. Mas antes do portefólio ir a casa as crianças veem e falam sobre o seu portefólio em pequenos grupos.

Partilhar os portefólios com as famílias favorece a comunicação entre a família e a escola. Todos os pais responderam ao questionário e fizeram apreciações muito positivas. Alguns pais (poucos) foram enviando evidências para incluir nos portefólios dos filhos.

No contexto desta jornada de aprendizagem, a Joana identifica e experiencia potencialidades do portefólio e dificuldades na sua realização.

As potencialidades do portefólio

A Joana experiencia que, no fim do processo, os conteúdos de um portefólio documentam e evidenciam as experiências de aprendizagem,

competências e realizações da criança, as quais revelam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ao longo do tempo.

> Nos momentos de observação e partilha as crianças fazem comentários acerca da sua própria evolução, notando a diferença entre como era antes e como é agora. "Olha, olha diz o Pedro. Já viste aqui que eu mal eu escrevia o meu nome? Agora já sou capaz de fazer em letra manuscrita". Ou a Mariana que diz para a Rita: "Olha, vê aqui como eu fazia os meninos! Agora vê aqui. Vês, já sei desenhar muito melhor, não achas?"

A construção dos portefólios envolve a participação ativa da criança na apreciação e reflexão sobre o seu trabalho o que constitui uma oportunidade para participar ativamente no seu processo de aprendizagem e de avaliação e, ainda, promove competências de autoavaliação.

A Joana experiencia que os portefólios facilitam a partilha de informação, favorecendo a colaboração com as famílias. O portefólio providencia informação útil e precisa sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança, através de evidências concretas das competências e realizações da criança, o que contribui para favorecer a comunicação entre a escola e as famílias. Os pais podem ainda participar ativamente enviando evidências para o portefólio dos filhos.

O portefólio revela-se, assim, como uma estratégia propiciadora de oportunidades de colaboração dos pais, de desenvolvimento de um maior conhecimento da criança e da família pelo educador, e um maior conhecimento, por parte da família, do trabalho levado a cabo no contexto do jardim-de-infância.

> Uma das preocupações sentidas desde o início da construção dos portefólios prende-se com a necessidade de dar a conhecer o modo de fazer pedagógico e o processo educativo de que a criança fez e/ou faz parte. Assim o portefólio, para além de espelhar a evolução da criança, permite a quem o observa e analisa uma compreensão mais abrangente e contextualizada daquilo que se observa, de modo a que se possa fazer sentido também aos olhos daqueles que não estão diretamente envolvidos

(pais e familiares. Outros educadores, professores do 1.º ciclo) podendo perceber melhor, analisar e atribuir sentido aquilo que vê.

Dificuldades no processo de construção do portefólio

No contexto desta jornada de aprendizagem a Joana refere uma dificuldade que se prende com o tempo necessário, não apenas para conceber, montar e organizar o portefólio, como também para, de forma continuada, refinar o processo de realização do portefólio.

> Tudo isto demora ¨muito, muito tempo. São muitas horas a pensar como fazer e depois a fazer. Depois chega ao fim e de ano para ano o portefólio é revisto, repensado, reformulado pela educadora tendo em conta os contributos das crianças e dos pais que são chamados a dar a sua opinião e contributos. Os constantes questionamentos, as pesquisas e leituras e os contributos de colegas que implementam práticas de avaliação semelhantes e realizam o portefólio também têm contribuído para o enriquecimento do mesmo e para o meu crescimento profissional.

Refletindo a jornada de aprendizagem da Joana

A jornada de aprendizagem da Joana mostra que a formação em contexto se constituiu numa oportunidade para um percurso de mudança ao nível das conceções e das práticas de avaliação.

Ao mesmo tempo, a apreciação da jornada de aprendizagem da Joana revela que o portefólio é uma estratégia de avaliação alternativa adequada para a educação de infância. O portefólio permite obter e organizar evidências para tornar visíveis as aprendizagens das crianças.

Também mostra que o portefólio é uma estratégia de avaliação suportada numa perspetiva de avaliação formativa, ou seja, a avaliação é levada a cabo para favorecer a aprendizagem da criança e do grupo. A informação obtida através de procedimentos de avaliação contínua suporta as decisões da educadora ao nível do currículo e das estratégias de ensino e aprendizagem.

Ainda, mostra que o processo de construção do portefólio providencia oportunidades às crianças e, por vezes aos pais, de participarem ativamente

no processo de aprendizagem e avaliação, favorecendo nas crianças o desenvolvimento de processos metacognitivos, quando refletem sobre os seus trabalhos e sobre as mudanças ao nível das aprendizagens construídas.

A partilha da experiência e dos portefólios das crianças da sala da Joana, com outros docentes, proporcionou uma reflexão mais alargada sobre a avaliação na educação de infância. No âmbito desta reflexão a Joana demonstrou que avaliar não é medir, classificar e rotular. A avaliação destina-se a obter informações sobre as aprendizagens das crianças e não a situar as suas realizações num qualquer ponto de uma escala, arbitrariamente estabelecida.

Ao adotar o portefólio como estratégia de avaliação, a Joana inscreve as suas práticas numa perspetiva de avaliação alternativa que procura tornar visíveis as aprendizagens das crianças através de procedimentos descritivos e narrativos. Estes procedimentos tornam possível uma descrição compreensiva dos modos como a criança age, pensa e aprende, recorrendo a diversos meios que são, simultaneamente, sensíveis e capazes de ter em conta a diversidade das crianças, de tomar em consideração os seus direitos, nomeadamente, o de participar no processo de aprendizagem e de avaliação e, ainda, contribuir para suportar e alargar a aprendizagem e o desenvolvimento futuros.

Referências

BASSEY, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckigham: Open University Press.

CARR, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories.* London: Paul Chapman Publishing.

CARR, M.; LEE, W. (2012). *Learning Stories. Constructing Learner Identities in Early Education.* London: Sage.

CARDONA, M. J. & GUIMARÃES, C. M. (coords.) (2012). *Avaliação na Educação de Infância.* Viseu: Psicosoma.

GULLO, D. (1994). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education.* New York: Teachers College Press.

HARGREAVES, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 14 (2), p. 185-199.

JOHNSON, R.; MIMS-COX, J. S. & DOYLE-NICHOLS, A. (2010). *Developing Portfolios in Education. A Guide to Reflection, Inquiry, and Assessment.* Los Angeles: Sage.

MALAGUIZZI, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In: C. EDWARDS; L. GANDINI; G. FORMAN (Eds.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Porto Alegre: Artemed.

MCAFEE, O. & LEONG, D. J. (2006). *Assessing and guiding young children's development and learning.* Denver: Pearsons Education.

MACDONALD, S. (11997). *The portfolio and its use: A road map for assessment.* Little Rock: Southern Early Childhood Association.

OECD (2012). *Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012.* Paris: OECD.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2012). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola.* Porto: Porto Editora, p. 144-165.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001). A visão da qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO & J. FORMOSINHO (orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, p. 14-23.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & PARENTE, C. (2005). Para uma Pedagogia da Infância ao Serviço da Equidade. O Portfolio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 7, p. 22-46.

PARENTE, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem.* Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

PARENTE, C. (2009). Um processo de reconstrução da avaliação na Educação Pré-escolar. In S. PILLOTTO & P. ALVES (eds.), *Avaliação na educação: Tendências e debates.* Joinville: Editora UNIVILLE.

PARENTE, C. (2012). Portefólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. J. CARDONA & C. M. GUIMARÃES (coords.), *Avaliação na Educação de Infância.* Viseu: Editora Psicosoma, p. 305-319.

PARENTE, C. (2014). Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações,* 31 (10), p. 168-182.

SHAKLEE, B.; BARBOUR, N.; AMBROSE, R. & HANSFORD, S. (1997). *Designing and using portfolios.* Boston: Allyn and Bacon.

TIERNEY, R. (2006). Changing practices: influences on classroom assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 13 (3), p. 239-264.

WELTER, L. (1998). *Teachers preparing and using portfolios with theirs students: A narrative case study.* Ann Arbor: UMI.

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA DO PIBID DE PEDAGOGIA

ANA MARIA DOS SANTOS[1]

Introdução

Este texto tem o objetivo de refletir sobre a formação de professores/as para a Educação Infantil a partir da experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente do Subprojeto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/*Campus* do Sertão.

Nossa proposta parte do entendimento de que é tarefa da universidade levar o estudante de Pedagogia a se apropriar de uma compreensão teórico-prática consistente e qualificada acerca do trabalho com a criança pequena, buscando romper com a visão ainda hegemônica de que basta ao professor possuir um dom ou certa aptidão natural para assumir a docência nessa primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

Dentre algumas das ações contempladas no subprojeto voltamos nossa atenção para aquelas relacionadas especialmente ao exercício de pensar coletivamente o cotidiano do grupo de crianças, mais especificamente no que concerne ao acompanhamento e observação sistemática das interações promovidas, tendo em vista os campos de experiências considerados no planejamento. Ressaltamos o papel do registro do próprio percurso formativo tanto das licenciandas quanto das professoras supervisoras envolvidas[2].

As ações empreendidas têm demandado leituras e discussões sobre os saberes e fazeres específicos da docência na Educação Infantil, construindo

[1] Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Brasil

[2] Trata-se de um grupo predominantemente feminino, composto por 22 estudantes do Curso de Pedagogia, 3 professoras de Educação Infantil (1 da creche e 2 da pré-escola) e 1 professora do 1.º ano do Ensino fundamental.

uma visão das práticas pedagógicas enquanto espaço de interações, de pesquisa e de construção da identidade docente.

Faremos uma breve apresentação do PIBID, situando o contexto em que o subprojeto é desenvolvido para com isso compreender de forma mais ampla como ocorre o movimento de pensar a formação de pedagogos/as no interior da relação entre Universidade e Instituições Públicas de Ensino.

Vale salientar que a concepção de Educação Infantil que defendemos parte da ideia de que a criança é um ser dotado de capacidade plena para aprender e se desenvolver, contudo, se faz necessário promover espaços favoráveis às interações com seus pares e com os adultos de forma a atender suas necessidades psicológicas, afetivas, motoras, sociais e históricas, rompendo com uma perspectiva educacional que toma como ponto de partida e de chegada uma visão adultocêntrica no interior das creches e pré-escolas.

Tratar sobre a Educação Infantil nos leva ao debate sobre a identidade do profissional que atua nessa primeira etapa da educação básica, pois para que tenhamos uma Educação Infantil que respeite e resguarde o direito da criança e que propicie seu desenvolvimento pleno é necessário que o/a professor/a tenha uma formação adequada, seja do ponto de vista teórico, político, ético ou metodológico. Desse modo, entendemos que as políticas públicas voltadas para o atendimento qualificado à primeira infância necessitam dialogar com as políticas de formação de professores/as.

Sobre o PIBID de Pedagogia da UFAL/Sertão

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 – dispõe em seu título VI, art. 62, o seguinte:

> 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, modalidade Normal.

Kramer (1999, p. 03) aponta para essa questão, sustentando a importância da formação tanto inicial como continuada:

> Formação que – seja continuada (com novas propostas pedagógicas), seja inicial (em escolas de formação de magistério e na universidade) – garanta espaços para a pluralidade e para que professores narrem suas experiências, reflitam sobre práticas e trajetórias vividas, compreendam a sua própria história, redimensionem o passado e o presente, ampliem seu saber e seu saber fazer.

Entendemos que a concepção do trabalho docente na Educação Infantil a partir dessa perspectiva favorece o desenvolvimento de uma proposta político-pedagógica que respeite os direitos da criança e dos profissionais que com elas trabalham.

Faria e Mello (2005) lembram que ainda são muito recentes os estudos e pesquisas sobre a criança, a partir de seu processo de imersão no âmbito da educação, em contexto coletivo; somente nas últimas três décadas, com a expansão do número de crianças frequentando as creches e pré-escolas no Brasil surge o interesse por parte da universidade em empreender investigações acerca dessa área.

É inegável que toda uma gama de demandas advindas das proposições construídas no âmbito das pesquisas e produções que partem do reconhecimento do sujeito criança enquanto possuidor de saberes, de necessidades e mediações específicas, vem sendo apropriadas, paulatinamente. São questões de naturezas diversas que incluem uma compreensão metodológica e pedagógica em constante movimento, no qual se faz necessário ajustar as competências docentes e as intervenções geradas nas esferas mais amplas de formação tanto inicial quanto continuada.

A Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica se constitui em locus privilegiado de socialização, voltado para o trabalho com as diferentes linguagens como a música, a arte, o movimento, a dança entre outros, considerando o desenvolvimento pleno da criança. Desse modo, o trabalho com a criança pequena exige que seja levado em consideração suas especificidades; sendo assim o profissional deve possuir um amplo

conhecimento sobre a área, o qual é essencial para a garantia de uma educação plena a todas as crianças.

O PIBID se apresenta com a perspectiva de uma política de formação e valorização da docência para a educação básica no Brasil, sendo promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

As orientações da CAPES para os subprojetos submetidos ao PIBID devem ter como objetivo principal, de acordo com Vieira (2014, p. 25),[..] A inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Fica patente que a parceria entre as Universidades e as Escolas de educação básica das redes públicas de ensino é extremamente importante para que o programa alcance êxito.

Segundo Vieira (2014, p. 26) é por meio das experiências compartilhadas com as crianças e com os/as professores/as que o/a licenciando/a constrói e ressignifica os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, sendo este movimento capaz de despertar o interesse pela docência.

O PIBID tem se configurado como uma rica oportunidade para que os/as futuros/as pedagogos/as possam repensar e redimensionar a prática pedagógica analisada e discutida coletivamente, tendo em vista o olhar que é lançado sobre o fazer docente, buscando investigar de forma comprometida as suas implicações teórico-práticas, tanto na formação inicial como continuada.

> Na formação inicial e na formação continuada, é crucial trabalhar com professores e gestores: concepções de infância e formas de inserção das populações infantis; concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita; leitura literária; processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos e seu papel na reflexão sobre as práticas; infância, juventude e vida adulta; cidade, diversidade e contemporaneidade (Kramer, 2011, p. 79).

O subprojeto do PIBID de Pedagogia é desenvolvido em quatro instituições de Educação Infantil de dois municípios da Região do Semiárido

de Alagoas: Delmiro Gouveia (Sede do *Campus* da UFAL) e Pariconha. Estão envolvidos nessa experiência formativa dois grupos de crianças de uma creche, duas turmas de pré-escola e um grupo de crianças do 1.º ano do Ensino Fundamental.

Consideramos importante contemplar um grupo de crianças do 1.º ano do Ensino Fundamental, uma vez se trata de um período de transição em que criança precisa se sentir segura e confiante e, desse modo, cabe também pensar na preparação/formação do/a professor/a que receberá esta criança.

Quando iniciámos em nossos estudos um percurso pela história das primeiras instituições de Educação Infantil e de seu processo de ampliação ao longo dos anos[3] na referida Região, constatamos que até a década de 1980 havia três creches no município de Delmiro Gouveia, uma na zona urbana e duas na zona rural, as quais eram intituladas "Casulo Menino Jesus de Praga", fruto de um projeto do governo federal e que teve uma duração de apenas dez anos. Essas creches atendiam um total de 386 crianças de 0 a 6 anos de idade, em período integral. Contudo, nos chamou a atenção o fato de atualmente não encontrarmos nenhuma creche em Delmiro Gouveia.

A primeira pré-escola foi criada no ano de 1988 e era denominada "Casinha Feliz", atendendo um quantitativo de 208 crianças. Em 1993 surge a "Universidade Infantil", atendendo uma média de 268 crianças.

O fato de a população não poder contar com creches em Delmiro Gouveia nos levou à constatação de que a educação da criança pequena no município sofreu um retrocesso histórico, ainda mais quando consideramos os avanços conquistados no âmbito da Educação Infantil no Brasil, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional de 1996 (LDB 9394/96).

Por outro lado, é muito comum na região encontrar crianças de 4 e 5 anos de idade frequentando classes multisseriadas, tipo de agrupamento característico das regiões mais pobres do Brasil. Entendemos que a proposta dessas classes vai de encontro ao que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), quando afirmam que,

[3] Realizámos uma atividade de pesquisa de campo em 2012 buscando mapear a população de 0 a 5 anos de idade atendida em creches e pré-escolas e as concepções que norteavam as práticas pedagógicas nesses espaços de educação formal.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 05 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Sabemos que nas salas multisseriadas o desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos é significativamente comprometido, pois é atribuído ao/a professor/a trabalhar de forma a acolher uma diversidade de interesses e necessidades que, acreditamos, não atende efetivamente às especificidades de cada idade e de suas diferentes necessidades de aprendizagens.

> O fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem [...] em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Nordeste e Norte (Moura e Santos, 2012, p. 70).

Durante muito tempo a educação da criança pequena não recebeu a devida atenção por parte das políticas públicas, assumindo uma posição secundária no contexto da política educacional no Brasil. Com as reformas educacionais ocorridas nos anos de 1990 foi possível vislumbrar alguns avanços seja do ponto de vista da legislação nacional ou mesmo no campo da produção do conhecimento sobre a infância e suas singularidades.

A denominação "Educação Infantil" para o atendimento à criança pequena em espaços coletivos de educação formal ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º. 9394/96, tendo a Lei determinado ainda que esta seria a primeira etapa da educação básica ao lado do Ensino Fundamental e Médio. Assim, a Educação Infantil tem como modalidades a creche para as crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para as crianças de 4 a 6 anos de idade. Posteriormente, com a Lei 11.274/06, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, a Educação Infantil passou a atender a população na faixa etária de 0 a 5 anos.

Para Kramer (2011) a mudança na duração do ensino fundamental de oito para nove anos suscitou questionamentos acerca do funcionamento da educação, bem como sobre a qualidade do ensino e que as diferentes exigências para o funcionamento e atendimento em creches, pré-escolas e ensino fundamental provocaram uma aproximação entre a pré-escola e o ensino fundamental, porém, acabou distanciando a creche do que é defendido como direito da criança.

> Organismos internacionais, por exemplo, cunham o termo educação infantil em cartas de princípio e compromisso, ratificando que as crianças têm direito à educação. Entretanto, para muitos deles, não há institucionalidade educativa formal para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos (Kramer, 2011, p. 71).

Possibilitar uma educação de qualidade para as crianças implica pensar em situações que promovam seu desenvolvimento integral, buscando articular os conhecimentos advindos de sua cultura e de sua história com aqueles oriundos do patrimônio artístico e cultural, produzido pela humanidade.

O Contexto do Semiárido de Alagoas

A Região do Semiárido Brasileiro é considerada tanto em extensão geográfica como em termos populacionais uma das maiores do planeta, abrangendo os nove estados da Região Nordeste do Brasil, além de parte dos Estados de Minas Gerais e do Espírito Santo. Segundo Carvalho et al (2009, p. 66), fruto de um trabalho coordenado pelo Ministério da Integração Nacional, em 2005 essa região foi redelimitada e área classificada oficialmente como semiárido brasileiro é de 969.589,4 km², reunindo 1.133 municípios; sua população é de 26,4 milhões de habitantes, o que corresponde a 15,5% do contingente populacional.

Trata-se de uma região bastante carente em termos materiais, assim como marcada por uma dinâmica bastante complexa no âmbito das relações sociais, dinâmica esta pautada tradicionalmente por um longo processo de embrutecimento e, consequentemente, de silenciamento das condições

subjetivas e objetivas em meio ao processo de desenvolvimento social, político, econômico e educacional de sua gente.

Em se tratando do Estado de Alagoas, é possível perceber o quanto essas relações têm implicações diretas no processo de formação educacional da população, em especial dos sujeitos oriundos das camadas mais pobres.

No tocante aos processos de educação sistemática, é fato que grande parte dos municípios alagoanos é desprovida de todos os meios para manter de forma adequada o desenvolvimento de uma rede escolar qualificada, contudo, isso não justifica o modo como o poder público conduz sua política de atendimento à infância e à juventude.

Sabe-se que Alagoas vem ao longo de sua história apresentando índices negativos em todas as esferas sociais, índices esses indicativos do modo displicente e irresponsável como são geridas as políticas públicas pelos seus governantes. A divulgação de resultados de pesquisas realizadas em nível nacional acaba sempre construindo indicadores estatísticos que traduzem a maneira brutal e desumana como crianças, jovens e adultos são cotidianamente tratados e considerados pelo poder público alagoano.

Tais indicadores, como o alto índice de analfabetismo, pobreza extrema, trabalho infantil, gravidez precoce, abuso de drogas, aumento assustador do número de homicídios entre jovens, etc., funcionam no sentido de confirmar a atuação de um Estado que não protege suas crianças e jovens e, consequentemente, sua população adulta, negando a esses sujeitos o acesso aos artefatos sócio-histórico e culturais produzidos pelo conjunto dos homens para seu próprio processo de humanização.

Entendemos que no momento em que o alto índice de analfabetismo entre a população jovem e adulta persiste em aparecer, estamos diante de um Estado que não prioriza a educação da criança pequena e, como consequência, tem assumido lugar de destaque desde questões mais elementares no tocante à negação de políticas públicas de educação, como garantir o direito da criança de acesso e permanência com sucesso no sistema de ensino, oferecendo as possibilidades de se apropriar dos saberes socialmente necessários ao desenvolvimento das gerações presentes e futuras.

> este é um dos papéis da escola e da atuação do profissional da Educação, propiciar, no contexto escolar, atividades de interações entre os diferentes sujeitos com finalidade de promoção social e educativa. Isto porque, as características individuais e essencialmente humanas, como forma de pensar, agir, sentir, entre outras, estão relacionadas e dependem, sistematicamente, da interação do ser humano com o meio físico e social ao qual pertence (Borba e Spazziani, 2005, p. 6).

O discurso da equidade, da universalização e da qualidade da educação em Alagoas não coaduna com o tratamento oferecido tanto à criança, quanto ao jovem e, por conseguinte, ao profissional da educação; pelo contrário, nas Alagoas seus direitos são permanentemente negados e os resultados podem ser verificados quando o Estado apresenta em todas as instâncias sociais, índices de desenvolvimento humano entre os mais baixos do país.

Essas e outras questões relativas ao atendimento à infância no Estado têm requerido esforços teóricos e práticos, ora por meio do coletivo, ora de forma solitária, nos instigando sempre a buscar respostas que superem o campo do imediato e do espontâneo, visando reflexões consistentes em meio a diferentes demandas postas pela realidade concreta com a qual nos deparamos cotidianamente.

É nesse contexto social, político, econômico e cultural que pensamos a formação de professores, em especial do professor de criança pequena e encontramos barreiras, a princípio intransponíveis. Concebemos essa condição de forma transitória, uma vez que nos posicionamos enquanto sujeitos capazes de contribuir para que as condições dadas sejam redimensionadas e, assim, possamos conquistar e transformar os espaços dos quais somos partícipes.

É fato que na Região do Semiárido de Alagoas é muito alto o índice de crianças de 0 a 5 anos que não têm garantido o seu direito à educação, assegurado na Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 208 estabelece que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos".

Compreender a teia de relações implicadas no modo como os gestores públicos da região do Semiárido de alagoas concebem e efetivam políticas

voltadas para a educação da criança pequena e, consequentemente, para a valorização/qualificação do profissional que atua na Educação Infantil constitui uma tarefa complexa, mas necessária, pois em se tratando de uma região ainda marcada pela forma de fazer política nos moldes do coronelismo, os efeitos dessas políticas têm apresentado consequências danosas para o processo de formação de sucessivas gerações.

Educação Infantil e formação docente: avanços e descompassos

Nos anos de 1990 vivenciamos um período de grande efervescência e, por conseguinte, de concretização de todo um movimento de mudanças nos diferentes âmbitos da sociedade brasileira, movimento esse que já vinha se delineando nas décadas precedentes. Na esfera educacional, podemos assinalar como uma conquista histórica a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9394/96.

Também presenciamos a efetivação de algumas ações do Ministério da Educação – MEC, como o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais e de Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio dos quais se propôs uma reestruturação do processo de elaboração de propostas pedagógicas para a educação básica, buscando-se balizar os diversos sistemas de ensino do país.

A partir da Constituição Federal de 1988 a criança passa a ser reconhecida como um sujeito portador de direitos, mas é a LDB 9394/96 que regulamenta, em seu título V, capítulo II, seção II, art. 29, a educação infantil como a primeira etapa da educação básica no Brasil. Esta Lei estabelece as instituições infantis como espaço que tem a função de oferecer segurança, saúde, cuidado e instrução, "com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para a criança" (KRAMER, 1999, p.01).

A LDB 9394/96 determina que o atendimento na educação infantil deve garantir o desenvolvimento integral da criança pequena, primando pelo desenvolvimento de suas diferentes dimensões: afetivas, emocionais, físicas, sociais e cognitivas. Kramer (2000, p.5) afirma:

> Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende

> as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas.

Em suma, as crianças são cidadãs [todas elas], pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e que são nela produzidas. Beauchamp (2005, p.11) também se posiciona nesta perspectiva, que sublinha a importância de compreendermos a educação infantil e suas especificidades:

> Entendemos a Educação Infantil como um tempo de formação e que esse tempo vivido pelas crianças proporciona o seu desenvolvimento. As crianças, portanto, não estão se preparando para crescer, elas estão crescendo em todos os seus aspectos. A Educação Infantil não é um período preparatório para a escolaridade futura. Nessa perspectiva, o trabalho com a faixa etária de zero a seis anos envolve ações de cuidados e de educação de forma indissociável; assim, os sistemas de ensino devem organizar seus projetos pedagógicos articulando esses dois processos.

Compartilhamos ainda a ideia de Arroyo (1994, p. 90) de que é de fundamental importância a consciência que devemos ter hoje quanto às peculiaridades que cada idade comporta, pois "cada fase da idade tem sua identidade própria, [...], tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam".

Considerações finais

Não podemos esquecer de que historicamente o magistério está associado ao trabalho feminino, a uma vocação maternal, a uma suposta missão sacerdotal, em que não seria preciso formação acadêmica para exercer tal tarefa. Assim, até os anos de 1990, era comum encontrar um número significativo de professores leigos nas instituições de educação infantil, particularmente, nas regiões mais pobres Norte e Nordeste do Brasil. É fato que nas últimas três décadas as discursões sobre o trabalho na Educação Infantil têm ocupado lugar de destaque nos cursos de formação docente nas Universidades, nos

espaços de formação continuada nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, bem como no interior das instituições de ensino dos mais diferentes lugares de nosso país.

Consideramos que o PIBID representa uma conquista enquanto política de formação docente, uma vez que aproxima os/as licenciandos/as do futuro campo de atuação contribuindo significativamente para a reflexão acerca do ser professor/a de crianças, bem como para o reconhecimento dos desafios e possibilidades que constituem o campo da Educação Infantil.

Referências

ARROYO, M. (1994). O significado da Infância. *Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil* (p.88-96). Brasília, MEC/SEF/ COEDI.

BEAUCHAMP, J. (2005). Integração de creches e pré-escolas e habilitação de professores: qualidade na Educação Infantil. Revista Criança: do professor de educação. Ed. 39. Abril de 2005.

BORBA, V. R. S. & SPAZZIANI, M. L. (2005). *Afetividade no contexto da educação infantil,* 2005.

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil:* promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009;

BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BRASIL (2006). Presidência da República. Lei n° 11.274/2006. Brasília, 2006.

BRASIL (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, P. G. M. de; BARCELLOS, F. C. & MOREIRA, G. G. (2009). Políticas públicas para meio ambiente no semi-árido brasileiro: regressão logística com o Modelo PER. *Revista Iberoamericana Ecológica*, vol. 12, p. 67-84.

FARIA, A. L. G. de & MELLO, S. A. (Orgs.) (2005). *O mundo da escrita no universo da pequena infância.* Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KRAMER, S. (2011). Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa,* v. 37; n. 1, 220, p. 68-75.

KRAMER, S. A. (2006). Infância e sua singularidade. In BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/SEB. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, p. 13-23.

KRAMER, S. (2000). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie, *Teias*, vol. 1, n.º 2, p 5-14.

KRAMER, S. (1999). O papel social da educação infantil. *Textos do Brasil*. Brasília, Ministério das Relações Interiores, n° 7.

SANTOS, F. H. T. & SOUZA, M. A. (2007). *Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada.* Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez.2007, disponível em: http://www.bing.com/search?q=LDB+DE+1996&src=IETopResult&FORM=IETR02&conversationid=www.scielo.br acessado em: 15/12/2013.

VIEIRA. K. A. (2014). *A criança de 6 anos no ensino fundamental:* desafios e possibilidades. 2014. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas/*Campus* do Sertão, Delmiro Gouveia, AL.

PIBID – SUBPROJETO PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA PAULA CORDEIRO[1]

Introdução

Neste texto tenho por objetivos apresentar o trabalho desenvolvido pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) - Subprojeto Pedagogia, área de Educação Infantil, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, *Campus* de Marília, e tecer algumas reflexões relacionadas à formação de professores da infância frente às perspectivas do PIBID para os cursos de licenciatura. As propostas formativas, tanto no âmbito da Universidade quanto no do trabalho desenvolvido com professores e crianças na escola de Educação Infantil parceira do Projeto serão analisadas à luz do referencial teórico utilizado para dar suporte às discussões sobre a realidade escolar e atividades realizadas em seu interior. É com grande entusiasmo que compartilhamos tais experiências, tendo em vista que no ano de 2014, pela primeira vez, na UNESP, a Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, passou a integrar o PIBID. Fazer parte dessa proposta pioneira é um grande estímulo e também uma enorme responsabilidade. Já possuímos uma história, que apesar de curta, pode ser compartilhada no âmbito do subprojeto da Pedagogia.

O PIBID – Subprojeto Pedagogia teve seu início no ano de 2014 com as seguintes áreas de atuação: Educação Inclusiva, Educação Infantil e Alfabetização Científica. É coordenado por três docentes das respectivas áreas e visa a contribuir para a valorização do magistério, por meio de diagnóstico das necessidades escolares e de planejamento para o enriquecimento das

[1] Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil

ações desenvolvidas, a partir do diálogo entre as três áreas de atuação do Subprojeto. Neste texto fizemos um recorte do trabalho realizado, apresentando as diretrizes pelas quais se guiaram as ações na área de Educação Infantil, que desenvolveu seu trabalho junto a uma E.M.E.I. (Escola Municipal de Educação Infantil) do município de Marília – SP. Histórico, diretrizes, objetivos, fundamentação teórica e ações organizadas e desenvolvidas são tópicos aqui apresentados. Esperamos, assim, que nosso trabalho, pensado e desenvolvido coletivamente, possa oferecer alguns caminhos e propostas para a formação de professores da infância, além de analisar as possibilidades do PIBID como um programa que muito tem a contribuir para os processos formativos dos futuros profissionais da Educação.

O PIBID no âmbito das Instituições de Ensino Superior e o Subprojeto Pedagogia- área de Educação Infantil da FFC-UNESP: contribuições para a formação do professor

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) teve seu início na UNESP no ano de 2009. O Programa, como refere o próprio site da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), concede bolsas de iniciação à docência a alunos de licenciatura participantes de projetos em Instituições de Ensino Superior, em parceria com escolas públicas de Educação Básica. Tem por meta aperfeiçoar e valorizar o processo de formação de professores para a Educação Básica, inserindo o estudante no contexto das escolas públicas para o desenvolvimento de atividades didático - pedagógicas, sempre sob a supervisão de um docente da licenciatura e de um professor da escola onde o projeto é desenvolvido.

Seus principais objetivos são:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2008)

Para fazer parte do PIBID a Instituição de Ensino Superior deve seguir orientações dos editais de seleção e enviar seus projetos de iniciação à docência para a CAPES. Caso o Projeto seja selecionado, a Instituição receberá bolsas de iniciação à docência e recursos para a realização das atividades.

Na UNESP, desde 2009, a partir do atendimento ao Edital CAPES, o PIBID vem se fortalecendo e hoje o Projeto Institucional da Universidade, aprovado no último Edital de 2013, constitui-se num dos maiores projetos PIBID do Brasil. Temos, segundo dados da PROGRAD (Pró- Reitoria de Graduação) da UNESP, "931 bolsas de Iniciação à Docência, 168 bolsas para professores supervisores atuantes na rede pública e 78 bolsas de coordenação de área" (Cadernos PROGRAD, 2014, p. 7).

No bojo desse trabalho está o subprojeto Pedagogia. Nele insere-se a área da Educação Infantil. O subprojeto Pedagogia visa contribuir para a formação de professores, para a valorização do magistério e para estabelecer um profícuo diálogo entre áreas de conhecimento. É composto pelas áreas de Educação Inclusiva, Educação Infantil e Alfabetização Científica. Tais áreas recebem, respetivamente, 20, 15 e 10 bolsas de iniciação à docência. O trabalho é desenvolvido em quatro escolas de Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) de Marília, SP.

Tratamos aqui especificamente da área de Educação Infantil, que desenvolve seu trabalho na E.M.E.I. "Criança Feliz", uma das maiores

escolas do município, localizada na zona Norte, no Distrito Industrial, e que possui 36 turmas de crianças pré-escolares. A escolha dessa escola se deu justamente pelas características que possui: muitas turmas, demanda por auxílio, localização periférica, entre outras. A própria Secretaria da Educação do Município sinalizou positivamente para a escolha da escola por causa das demandas por ela apresentadas.

A área de Educação Infantil possui os objetivos de auxiliar na formação dos professores da infância, problematizando ações e analisando, à luz do referencial teórico pertinente para o trabalho, discursos e práticas escolares voltadas para a criança pequena; oferecer aos bolsistas a oportunidade de vivenciarem e desenvolverem atividades didático - pedagógicas na Educação Infantil, de caráter formativo, sob a supervisão da coordenadora de área e das professoras supervisoras da escola; estabelecer quais são as demandas educacionais da escola parceira do trabalho, a partir da observação e análise do cotidiano da E.M.E.I.; organizar propostas de ações educativas a partir das demandas encontradas; estimular ideias e práticas inovadoras ligadas à Educação Infantil; estimular o espírito investigativo do futuro profissional da Educação Infantil, por meio da observação sistemática do trabalho desenvolvido na escola e pela participação em atividades cotidianas junto a turmas de crianças pequenas; valorizar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, capaz de fornecer os alicerces para a formação humana.

Para a realização desses objetivos, o referencial pelo qual nos pautamos é o da Sociologia da Infância. Também estudamos a legislação e fundamentos históricos ligados à área. Autores como Corsaro (2011), Sarmento (1997), Kosminsky (1992), Faria, Demartini e Prado (2009), Kramer (2001), Oliveira (2002), Gobbi (2009), Cordeiro (1997), Cambi (1999), entre outros, dão o suporte para as discussões e ações a serem desenvolvidas na escola e no trabalho com as crianças.

Atividades desenvolvidas na área de Educação Infantil

Como primeiro passo para o desenvolvimento do trabalho, no ano de 2014, houve a reunião entre coordenadoras do subprojeto PIBID Pedagogia

para o estabelecimento de metas e organização do trabalho nas respectivas áreas de atuação propostas por ele: Educação Inclusiva, Educação Infantil e Alfabetização Científica. No mês de fevereiro houve o processo seletivo dos bolsistas. A área de Educação Infantil ofereceu 15 bolsas dentro do subprojeto para alunos da Graduação em Pedagogia e 3 bolsas para professoras supervisoras da escola parceira. A procura por esta área foi grande.

Concomitantemente com estas ações realizamos visitas à escola parceira do trabalho para os primeiros contatos com coordenadoras e diretora, para esclarecer sobre o PIBID, o subprojeto Pedagogia de Marília e os objetivos da área de Educação Infantil. Também ficou acordada a participação das bolsistas selecionadas (não houve procura masculina pelas bolsas na área) em uma reunião pedagógica na qual estariam reunidas todas as profissionais da escola, entre diretora, coordenadoras e professoras.

Realizado todo o processo de seleção, iniciámos nossas reuniões no mês de março de 2014. Ficou acordado com as bolsistas que nossas reuniões ocorreriam sempre às terças- feiras. As reuniões constituíram-se em espaços de construção de um trabalho coletivo. Nestes espaços de diálogo alicerçámos o trabalho e organizámos as ações a serem desenvolvidas. Estudámos autores e teorias educacionais voltadas para a primeira infância, organizámos oficinas de confecção de materiais didático-pedagógicos, realizámos o levantamento das demandas por temas e atividades escolares, analisámos o cotidiano escolar por meio dos relatos das bolsistas e de seus diários de pesquisa, propusemos atividades, auxiliámos em atividades programadas pela escola, avaliámos o trabalho desenvolvido.

Cabe destacar que não é papel das bolsistas do PIBID responsabilizarem-se por turmas de crianças, desempenhando o papel de uma professora já formada. Cabe às bolsistas acompanharem as turmas, sempre junto da professora, auxiliando-a no que for necessário no dia escolhido para irem à escola. As bolsistas participam, uma vez por semana, de um período escolar completo. Qualquer atividade proposta deve ser realizada junto da turma e com a presença da professora responsável pelas crianças.

Na escola, as bolsistas são também orientadas em seu trabalho pelas supervisoras, que são professoras da escola e recebem da CAPES uma bolsa

de supervisão. Cada bolsista permanece durante o todo o ano junto de uma única turma, para a promoção de um vínculo maior entre professoras, estudantes de graduação e crianças e para que um trabalho mais contínuo e consistente seja realizado. Cada supervisora fica responsável por 5 bolsistas.

As reuniões com as supervisoras também se iniciaram no mês de março, logo no início do trabalho. As supervisoras tiveram o importante papel de estabelecer uma ponte entre escola e Universidade, dialogando com bolsistas, professoras, coordenadoras e diretora para a efetivação do trabalho. Também nos auxiliaram a organizar nosso primeiro contato com todas as profissionais da escola, como nossa participação em uma reunião pedagógica que ocorreu no mês de abril. Nesta reunião explicitámos a todas as propostas e metas do PIBID. Muitas profissionais não conheciam ainda o programa. Todas as bolsistas se apresentaram e demos início ao trabalho na escola.

Em nossas reuniões, às terças-feiras, estabelecemos inicialmente uma lista de textos a serem lidos e discutidos em grupo, além de outros complementares ao trabalho a ser desenvolvido.

Pautámos nossas discussões relacionadas ao trabalho na escola de Educação Infantil a partir da leitura da legislação vigente, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Discutimos, em mais de duas reuniões, os artigos das Diretrizes, que apresentam as bases do funcionamento da Educação Infantil, no Brasil. As Diretrizes estabelecem determinações relacionadas ao currículo e propostas pedagógicas atreladas aos eixos norteadores "interações" e "brincadeiras". Também trazem determinações quanto às idades para frequência na creche e na pré- escola, quanto aos períodos de funcionamento (horário parcial e integral), bem como quanto a um conceito de infância calcado em contemporâneas teorias relacionadas ao desenvolvimento infantil.

Quanto ao trabalho desenvolvido, também estudámos com maior profundidade, entre outros referenciais teóricos, a Sociologia da Infância. Para Corsaro (2011, p.15), as crianças são seres "ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas". As crianças influenciam e são influenciadas pela sociedade, pois estabelecem relações com os adultos/

as e com outras crianças e desfrutam, observam e são vítimas das relações entre adultos" (FARIAS & FINCO, 2011, p. 13).

Quando no âmbito da Sociologia da Infância nos referimos à infância como uma categoria estrutural, de natureza geracional, queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, tal como quando nos referimos sociologicamente às classes sociais ou às questões de género. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (CORSARO, 2011, p. 15-6).

O estudo da fundamentação legal e histórica da Educação Infantil, bem como da infância, da criança e seus processos de desenvolvimento, forneceu as bases para o trabalho desenvolvido na escola. Cada bolsista do PIBID participava das reuniões organizacionais e de um período por semana de acompanhamento na E.M.E.I.. Concomitantemente, durante as reuniões, conversávamos a respeito das experiências vivenciadas pelas bolsistas nas turmas de crianças (desde o berçário até o Infantil II) e das demandas apresentadas pelas professoras.

Realizámos o levantamento de temáticas que poderiam ser trabalhadas durante as idas das bolsistas à escola, em meio às atividades desenvolvidas com as turmas. Os principais temas levantados foram:

- questões de gênero: os papéis femininos e masculinos impostos pela sociedade às crianças, desde a cor de roupas, brinquedos e materiais escolares até as atividades consideradas adequadas para as crianças;
- questões raciais: preconceitos, como desconstruí-los?
- Atividades de leitura: aproximações com a linguagem escrita;
- crianças com necessidades especiais: um trabalho interdisciplinar.

A partir dos temas elencados, pensámos na realização de atividades junto às crianças, com o acompanhamento das professoras das turmas e das supervisoras. Também aventámos a possibilidade de chamar professoras especialistas nas temáticas levantadas para dialogarem com as professoras e equipe da escola.

Efetivamente, das temáticas levantadas, a relacionada a atividades de leitura e aproximações com a escrita foi de fato trabalhada, com momentos de "contação" de histórias de forma lúdica. Este levantamento foi importante no sentido de conhecermos algumas das demandas da escola em termos de trabalho educacional com as crianças e de pensarmos na continuidade da ideia de organizar atividades a partir de tais temáticas, entre outras que viessem a surgir.

Além do levantamento feito a partir do contato das bolsistas com a realidade escolar, houve o auxílio em inúmeras atividades diárias e a momentos específicos, tais como exposições, mostras e datas comemorativas, como o Dia da Criança. Atividades educacionais cotidianas foram realizadas, em várias situações, tais como no momento da escovação de dentes, das refeições, na chegada e nas saída das crianças, durante o período letivo, nos diversos espaços da E.M.E.I.: quadra, quiosque, parque, salas de atividades, ludoteca, refeitório, entre outros.

Também a partir das demandas levantadas em relação a brinquedos e materiais pedagógicos, realizámos duas oficinas de confecção de brinquedos na Universidade, com as bolsistas. Dados, móbiles, fantoches, dedoches, aventais coloridos e com bolsos para contar histórias e desenvolver atividades artísticas, jogos cooperativos, entre outros materiais, foram confeccionados pela equipe do PIBID de Educação Infantil. Ao final das oficinas marcámos um dia para levar os materiais à escola. Estiveram presentes as professoras do período da tarde, as bolsistas do PIBID e as supervisoras das bolsistas. Ficou decidido na escola que todos os materiais seriam de uso coletivo, podendo todas as professoras solicitá-los quando necessário. Chamou a atenção das professoras um jogo cooperativo muito interessante, confeccionado por uma de nossas bolsistas. O jogo consiste em colocar uma pequena caneta dentro do gargalo de uma garrafa. A caneta está presa a fios coloridos diversos. Cada

participante precisa segurar a extremidade de um dos fios, formando, assim, uma roda. Várias pessoas, então, segurando seus respectivos cordões, tentam encaixar a caneta no gargalo da garrafa. Inicialmente a tarefa parece muito difícil, mas com a cooperação dos participantes, todos vão percebendo de que forma precisam segurar os cordões para que a caneta enfim se encaixe na garrafa.

Bolsistas, professoras e coordenadoras "entraram" na brincadeira e, ao final, o intuito foi alcançado. Esse jogo, mais que os outros, trouxe um elemento novo para que a escola pensasse sobre a questão dos jogos do ponto de vista da cooperação e não apenas da competição. A premissa nesse tipo de jogo não é vencer de forma competitiva, mas realizar uma tarefa ou ação, de modo que todos participem e colaborem para a realização da meta a ser alcançada.

Também no campo do lúdico e das linguagens artísticas foram realizadas pelas bolsistas algumas importantes atividades, junto ao Projeto Ludibus, da FFC- UNESP. Este projeto consiste numa biblioteca, brinquedoteca e ateliê de artes itinerantes, que funciona dentro de um ônibus, que vai até as escolas de Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Durante todo o ano de 2014 o Projeto Ludibus desenvolveu atividades junto ao PIBID, visitando as escolas parceiras do subprojeto de Pedagogia, do qual área de Educação Infantil faz parte.

As bolsistas estiveram envolvidas em atividades variadas, voltadas às artes visuais, música, teatro, literatura, e outras, desenvolvendo atividades junto ao LUDIBUS nas escolas parceiras do subprojeto de Pedagogia, bem como em outras escolas de Educação Infantil. Tais atividades possibilitaram o conhecimento de diversas realidades educacionais.

Todo o trabalho desenvolvido foi devidamente registrado, por vídeos, fotografias e por anotações em diários de campo. No fim do ano, elaborámos o relatório final do subprojeto, apresentando de forma consistente todas as atividades junto ao PIBID. As alunas desenvolveram relatórios semanais que foram imprescindíveis à elaboração do relatório final. O exercício de observação, de escrita, de discussão e análise sobre o trabalho desenvolvido nos possibilitou pensar e repensar as práticas docentes na Educação Infantil

e fornecer alguns subsídios, de um modo geral, para o trabalho com crianças pequenas.

Conclusão

Compartilhar as experiências do PIBID com o leitor é motivo de alegria e uma forma de refazermos, avaliarmos e discutirmos sobre os caminhos percorridos na área de Educação Infantil junto ao subprojeto de Pedagogia da FFC-UNESP, Marília. A valorização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e como área de conhecimento que dialoga com outras de igual importância fica evidente, quando retomamos os caminhos percorridos. As metas e objetivos traçados foram satisfatoriamente alcançados, superando em alguns momentos as expectativas de um trabalho em fase inicial. O conhecimentos gerado será certamente importante para a abertura de clareiras e trilhas para que novos docentes em formação se sintam estimulados a participar doPIBID. Não consideramos que o Programa possa solucionar os problemas da Educação Básica, mas cremos que fornece bases para que possamos diagnosticar problemas, levantar demandas, valorizar o magistério, elaborar atividades conjuntas, estabelecer o salutar diálogo entre a Escola de Educação Básica e a Universidade, desenvolver projetos em colaboração, entre outros desafios. Que os novos anos nos tragam cada vez mais experiência, bem como o desejo de caminhar sempre, aprimorando o trabalho realizado.

Bibliografia

BRASIL, Ministério da Educação (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,* Resolução n .º 5, de dezembro de 2009. Brasília: MEC.

SPAZZIANI, M. DE L. & MENDONÇA, S. G. de L. (Orgs.) (2014). Cadernos Prograd – Iniciação à Docência: PIBID 2009/2012 [recurso eletrônico]. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.

CAMBI, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP.

CORDEIRO, A. P. (1997). *Os meninos da rua da descida:* uma proposta de arte e vida através do teatro. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília.

CORSARO. W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. São Paulo: Artmed.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F. & PRADO, P. D. (Orgs.) (2009). *Por uma cultura* da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: Autores Associados, p. 69-92.

FARIA, A. L. G & FINCO, D. (2011). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.

GOBBI, M. (2009). Desenho infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In A. L. G.FARIA; Z. de B. F DEMARTINI & P. D. PRADO (Orgs.), *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, p. 69-92.

KOSMINSKY, E. (1992). *A infância assistida*. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, USP, São Paulo.

MARTINS, J. de S. (org.) (1993). *O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil.* São Paulo: Hucitec.

SARMENTO, M. J. & PINTO, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. PINTO & M. J. SARMENTO (Orgs.), As *crianças: contextos e identidades.* Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal: Editora Bezerra.

IDENTIDADES PROFISSIONAIS E CONTEXTOS DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

TERESA SARMENTO[1]

Introdução

As educadoras de infância, em Portugal, integram-se num grupo profissional relativamente recente, reclamando desde sempre uma identidade específica. No entanto, este 'grupo' é composto por profissionais muito diversas quanto à formação, às experiências de trabalho, às histórias de vida individuais e aos contextos de trabalho. Do tempo inicial em que este grupo profissional emergiu até à atualidade muitas alterações se verificaram no seu interior, bem como nas condições políticas, sociais, educativas e organizacionais em que o mesmo se tem desenvolvido, o que tem produzido alterações no mesmo, podendo falar-se, inclusive, em crise identitária.

É muito comum ouvirmos falar em crise de identidades na sociedade, em geral, e, em particular, no âmbito do trabalho e das profissões. Neste trabalho abordamos especificamente a crise identitária no interior do grupo profissional das educadoras de infância. O significado que aqui se atribui a esta crise remete para o surgimento de uma fase difícil vivida por um grupo ou indivíduo, que resulta e se verifica na rutura de equilíbrio entre diversas componentes (DUBAR, 2006). Ora, para se poder analisar o modo como esta rutura se opera no grupo profissional das educadoras de infância, recuperamos um conjunto de aspetos que caracterizam o trabalho e a profissionalidade na educação de infância (SARMENTO, T., 2004), baseados em trabalhos de Saracho e Spodek (1992), Katz (1985) e INAFOP (2001), ou seja:

[1] Universidade do Minho – Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)

a) o trabalho das educadoras desenvolve-se principalmente e prioritariamente com as crianças pequenas;
b) o trabalho com as crianças implica o envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos;
c) a capacidade de relação é comummente apontada como o recurso principal para se trabalhar adequadamente com as crianças, implicando esta algumas características principais, tais como a cordialidade, a empatia, a originalidade e a capacidade de rutura com o formalismo;
d) o profissionalismo dos especialistas do humano, em que se inserem as educadoras de infância, requer competências múltiplas que integram os quatros pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser;
e) um trabalho de qualidade implica uma forte implicação pessoal;
f) a responsabilidade profissional tem uma componente ética fundamental.

Daqui se realça a centralidade da ação com a criança, a dimensão humana e ética desta atividade, a pertinência do conhecimento, da formação e da cultura para um desempenho profissional adequado.

Nas secções seguintes abordamos o conceito de identidade profissional, o qual está intimamente relacionado com o contexto de trabalho, e apresentamos dados de um estudo que dá conta das perceções das educadoras acerca da sua inserção em agrupamentos de escolas. A formação de agrupamentos de escolas[2] – inicialmente abrangendo a educação pré-escolar e o ensino básico, até ao 9.º ano de escolaridade, e posteriormente, em muitos casos, até ao fim do ensino secundário (12.º ano) – alterou profundamente a estrutura e o funcionamento das escolas, e especialmente a cultura organizacional, o que teve implicações nas culturas e identidades docentes. É em torno destas implicações, especificamente no caso das educadoras de infância, que abordamos neste texto a questão identitária.

[2] Os agrupamentos de escolas foram criados a partir de 1998. São conjuntos de estabelecimentos de ensino de uma determinada área geográfica, integrando diferentes níveis de ensino, desde a educação pré-escolar, e possuindo órgãos de administração comuns. Estas unidades organizacionais entraram em funcionamento em 1998.

Uma aproximação ao conceito de identidade profissional

Em trabalhos anteriores (SARMENTO, T., 2002, 2004, 2006) foram já evidenciados alguns elementos constitutivos de um grupo de profissionais que procurou, ao longo dos tempos, dar uma imagem de coesão interna, de sentido de pertença e de solidez constitutiva. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, nos discursos das educadoras, também sempre se evidenciou uma clara distinção entre as educadoras de infância a trabalharem na rede privada e as educadoras de infância vinculadas à rede pública, pretendendo tratar-se de dois grupos distintos, apresentando como elemento diferenciador o tipo de funções desenvolvidas por umas e outras, associando as primeiras a componentes socioeducativas e as segundas a componentes pedagógicas. Nesta comunicação não iremos abordar esta divisão e ela só é aqui formulada para, de imediato, se mostrar que, mais uma vez, os discursos não traduzem as representações existentes, e que, dentro da mesma área identitária, pode haver grandes diferenças de situações e, como tal, identidades múltiplas.

O nosso foco de análise são as educadoras de infância inseridas na rede pública e, como tal, atualmente integradas em agrupamentos de escolas verticais, ou seja, que agregam escolas de diferentes níveis de ensino. Estas educadoras estão em grande proximidade com professores de outros níveis educativos, tendo estes histórias, culturas profissionais, áreas de trabalho e outras condições diversas, sedimentadas em contextos e práticas educativas diferentes das primeiras. Os docentes de outros níveis de ensino estão mais habituados a trabalhar em escolas de maior dimensão, têm experiências de trabalho em grupo com professores de diferentes disciplinas, sempre estiveram mais dependentes de programas e usaram instrumentos organizativos padronizados – sumários, fichas de avaliação, etc. –, vivem há mais tempo socializados numa organização mais burocratizada, etc. Ora, como sabemos, os contextos de socialização são, enquanto tal, contextos identitários, na medida em que as identidades se (re)constroem na interação de cada sujeito e de cada grupo consigo próprio, com os outros e com as circunstâncias em que se desenvolve.

A identidade profissional é um processo social e humano, que se desenvolve na interação de cada um com o mundo e com o outro, uma vez que os indivíduos agem e interagem de forma pessoal em relação ao processo de socialização, e que este tem resultados também específicos na história de vida de cada um, realçando, assim, a pessoa de cada sujeito dentro do próprio grupo; ou seja, neste caso, poderemos atender à reconstrução identitária do grupo profissional mas sem, no entanto, atender à possibilidade da reconstrução identitária de algumas ou de cada educadora de infância. Nesse sentido, não se pode ignorar a importância da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados, bem como da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem expressivas para a construção identitária.

É, pois, necessário ter em conta o sentido que cada profissional da educação confere à atividade docente quotidiana, com base nos seus valores, no seu modo de se situar no mundo, e na sua história de vida, numa perspetiva que aprofundamos anteriormente (SARMENTO, T., 2002). Nas suas representações, nos seus saberes, e no sentido que atribuem na sua vida ao facto de ser professor; ou seja, no cruzamento com a nossa reflexão, esta afirmação permite-nos lançar a questão de saber como se articulam as vertentes de ordem pessoal/profissional com as de ordem organizacional. Mais concretamente: como é que educadoras de infância tidas como principais defensoras da 'essência da profissão', convivem estruturadamente com as influências ou intervenções de que as novas dinâmicas organizacionais se fazem acompanhar? Será possível e/ou desejável a manutenção dessa 'essencialidade'?

Voltando a Dubar, este apresenta-nos duas correntes sobre identidade: a essencialista, em que se verifica a crença nas 'essências', nas realidades imutáveis e originais, "o que se mantém na mesma a despeito das mudanças" (2006, p. 7), o que é comum, essencial a todos; e a nominalista, considerando esta a identidade como mutável, como diferença, como "aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém", em que se "procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo" (ibidem). A partir do

estudo que temos vindo a fazer sobre estas questões ao longo dos últimos anos, situamo-nos neste último posicionamento, entendendo a identidade como reconstruível, mutável ao longo da história coletiva e da vida pessoal, dependente dos contextos de vida e interligada com os processos históricos, coletivos e individuais. A forma como cada profissional – neste jogo entre cada educadora de infância e o grupo profissional das educadoras de infância – se sente, as suas expetativas, as representações que possui sobre o que os outros têm sobre si (como é que os professores dos outros níveis de ensino, por exemplo, veem e se relacionam com as educadoras de infância nos Agrupamentos), a sua subjetividade, serão fortes intervenientes na análise sobre a sua pertença e participação nestas recentes estruturas organizativas. Mas as identidades são forjadas, não só mas também, nos contextos de trabalho, pelo que a cultura e o clima organizacionais em que se desenvolve cada profissional cria e define espaços de identificação (BOTTERO, 2004).

Identidades, diversidade de culturas e contextos de trabalho

De forma a podermos analisar o cruzamento do desenvolvimento identitário das educadoras com a articulação da sua socialização em diferentes contextos de trabalho, passemos então a uma breve[3] resenha da evolução organizacional em que têm estado inseridas.

O atendimento à infância, em Portugal, iniciou-se já no século XVII, nas Casas da Roda, em Misericórdias e em Casas de Órfãos, com um cariz assistencialista e protetor, não se podendo falar, dessa altura, em profissionais de educação de infância uma vez que não se exigiam requisitos de formação especializada às pessoas que fizessem o acompanhamento das crianças. Nos inícios do século XX, fruto de uma conjugação de fatores como a industrialização, os surtos migratórios e, posteriormente, a guerra colonial, levaram à maior mobilidade das famílias para os centros urbanos, e ao início da entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho, criando-se assim a necessidade de encontrar outros contextos para o acompanhamento das crianças. A par das razões de ordem social, também outras razões vindas do desenvolvimento

[3] Para um conhecimento mais detalhado desta questão, consultar: Sarmento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância.* Lisboa: IIE.

do conhecimento de ciências como a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia e outras, sustentadas no Movimento da Escola Nova, e apoiadas numa visão de criança como ser competente e aprendente, vêm mostrar a importância da educação de infância como promotora do desenvolvimento da criança.

Começam, no início do século, breves iniciativas de formação de jardineiras de infância[4], a trabalharem sobretudo em instituições privadas (nesta altura abriram algumas salas no ensino público, mas encerraram rapidamente), a maior parte sob a tutela da Igreja, onde se privilegiava a função assistencialista. Desta fase há que realçar também o esforço despendido por escolas de formação de educadoras, particulares, que prepararam centenas de educadoras. A partir da década de 1970, verifica-se, então, um 'começar a olhar' para as crianças e para a educação de infância de forma diferente, criando-se as primeiras escolas de formação de educadores de infância públicas, e, em 1978, abrindo-se os primeiros jardins-de-infância da rede pública, com enquadramento legal regulamentado pelos Estatutos dos Jardins-de-infância em 1979 (Decreto-Lei n.º 542, de 31 de Dezembro), com maior investimento inicial nas zonas rurais – a vertente compensatória foi uma das motivações para a abertura dos jardins-de-infância. Estes estabelecimentos eram de reduzida dimensão (raramente com mais do que um lugar), isolados e distantes de escolas de 2.º e 3.ºciclos (que antes do alargamento da obrigatoriedade de ensino, se situavam só nos centros urbanos), em que as educadoras tinham que fazer a gestão dos mesmos, ainda que com a colaboração, através do conselho consultivo, de pais representantes e da auxiliar de ação educativa.

A socialização das educadoras com outros profissionais da educação efetivava-se quer em núcleos em que se reuniam com outras educadoras para ações de formação voluntária, quer, algumas vezes, com professores do 1.ºciclo, cujas escolas eram próximas e com quem muitas vezes se deslocavam no mesmo meio de transporte. Nos primeiros tempos desta fase inicia-se a separação entre as educadoras de infância a trabalharem na rede pública e as educadoras de infância da rede privada, defendendo as primeiras que

[4] 'Jardineiras de Infância' era a designação utilizada no início do século XX, numa analogia entre as crianças enquanto flores que, em grupo, formavam um jardim; logo, quem as cuidava/educava eram as jardineiras.

desenvolviam funções de ordem pedagógica e que as restantes se direcionavam para funções de ordem socioeducativa, desvalorizando a função pedagógica, afirmações que estas últimas educadoras refutavam.

Entretanto, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º5, de 10/2/97) vem regulamentar todo o sistema de educação pré-escolar, inserindo as duas redes numa só, definindo as condições de funcionamento das mesmas e credibilizando (pelas regras impostas) o funcionamento pedagógico de um e de outro sistema. O lançamento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Despacho n.º 5220, de 10/07/1997), ainda que de caráter não obrigatório, vem facilitar a dinamização pedagógica de umas e outras instituições, no entanto, não fez ultrapassar completamente a visão reducionista que as educadoras da rede pública possuem sobre as funções das educadoras que trabalham na rede privada.

Em 1989 é publicado o Estatuto de Carreira das Educadoras de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 409, de 18/11/1989), passando as educadoras de infância da rede pública a estar em igualdade de direitos e deveres com os professores dos outros níveis do ensino básico e secundário. A partir daqui aumentam as diferenças de situações de umas e outras educadoras, por exemplo, entre muitas outras condições, quanto à obrigatoriedade (que é, ao mesmo tempo, um direito) da formação, o que, em princípio, colaborará nas possibilidades de contato com outros docentes e facilitará o desenvolvimento profissional. A formação contínua das educadoras de infância da rede privada ficará, em parte, ao livre arbítrio de cada profissional, e as possibilidades de realização da mesma está muito dependente das oportunidades concedidas ou proporcionadas por cada instituição empregadora.

Esta separação dos dois grupos e a tentativa de afirmação das educadoras da rede pública de que as suas funções são essencialmente pedagógicas, no sentido da maior valorização da função instrucional, reafirma-se em 1998, quando são criados os prolongamentos de horário, componente de raiz socioeducativa. A conflitualidade manifestada por estas profissionais nessa altura tem como argumentos, entre outros, o considerarem que não lhes compete o tipo de funções de acompanhamento que aí se desenvolvem

(FORMOSINHO, J. & SARMENTO, T., 2000). Uma investigação realizada já em 2007 (MADAIL, 2007), baseada num estudo qualitativo cujos resultados se circunscrevem a uma realidade delimitada, mostra como as educadoras da rede pública, em muitos casos, continuam a repudiar o cuidado como uma componente própria e integrada nas suas funções educativas. O realce desta divisão entre funções pedagógicas e funções de acompanhamento, ser-nos-á útil mais adiante, quando fizermos a análise das estratégias de adaptação no sentido da maior integração das educadoras de infância da rede pública com os professores dos outros níveis de ensino.

Em 1991, com os ensaios da implementação de um novo Regime Jurídico de Gestão e Administração das Escolas (Decreto-Lei n.º 172, de 10 de Maio), confirmada depois em 1998 (Decreto-lei n.º 115-A, de 4 de Maio), criam-se condições para que se quebre o ciclo de isolamento, em que cada educadora vive numa ilha, na linguagem metafórica de Formosinho, descrevendo assim "quer a dispersão geográfica da rede, quer a fragmentação organizacional (cada ilha tem governo próprio), quer a compartimentação institucional (as ilhas representam sempre uma descontinuidade em relação ao continente)" (id, 1998: 27). Numa primeira fase, houve a possibilidade de integração num dos dois modelos existentes: ou agrupamento horizontal, em conjunto com outros jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo da área territorial (possibilitando maior contacto com outras educadoras de infância e com professores do 1.º ciclo), ou agrupamento vertical, em conjunto com os 1.º, 2.º e 3.º ciclos da escola básica da área geográfica, possibilitando maior contacto com professores de todo o ensino básico.

A partir de 2003, com a regulamentação definida no Despacho n.º 13 313/2003, impõe-se como norma a passagem de todos os agrupamentos à tipologia vertical, sem oportunidade de escolha pelos próprios profissionais e sem se atender às dinâmicas entretanto geradas nos agrupamentos horizontais. Se a primeira passagem (de jardins-de-infância de pequena dimensão e de grande tradição isolacionista a agrupamentos horizontais) foi lenta e de mais fácil adaptação, na medida em que se realizou com docentes em condições próximas das suas (a nível da dimensão dos estabelecimentos; da autonomia pedagógica, ainda que a das educadoras fosse maior do que a

dos professores do 1.ºciclo do ensino básico, justificada, entre outros fatores, pela não obrigatoriedade de cumprimento de um programa de estudos; da grande proximidade com as comunidades, etc.), a passagem para os agrupamentos verticais trouxe muitas condições de trabalho novas. A partir de então, apesar de na maioria dos casos cada ciclo, logo, cada educadora ou professor, se conservar na mesma escola ou jardim-de-infância, passam a, obrigatoriamente, conviver entre si, em termos de encontro direto nas reuniões gerais de agrupamento, ou, em representação, nos órgãos de gestão do agrupamento.

No Conselho Executivo de um agrupamento, a presença de representante das educadoras de infância é obrigatória, tal como o dos outros níveis educativos. Teoricamente há a possibilidade de a/o representante da educação de infância assumir a presidência desse órgão, no entanto, na prática, isso é muito raro. Um estudo sobre um caso em que a presidente desse órgão era educadora de infância (SIMÕES, 2007) mostrou que ser educadora de infância, com experiência de trabalho numa unidade de pequena dimensão, em que os atributos para a gestão não se promovem meramente pela experiência aí desenvolvida, não é razão suficiente para inviabilizar um bom exercício na gestão e administração de um agrupamento vertical. Fatores como o perfil (carisma, disponibilidade, abertura, capacidade de liderança, entre outros atributos), a motivação, a formação especializada, são fundamentais para o exercício desse cargo.

A presença no Conselho Pedagógico, órgão de coordenação e orientação educativa, é definida pelo regulamento interno de cada agrupamento, sabendo-se, contudo, que a proporcionalidade de representantes faz com que o número de educadoras presentes seja sempre bastante inferior ao número de professores representantes dos outros níveis educativos. Sendo este o órgão em que se discute o projeto educativo e o plano anual de atividades, e sabendo-se das diferenças em termos das dinâmicas curriculares entre a educação pré-escolar e os outros níveis de ensino, não é difícil depreender as dificuldades que, às vezes, se geram para fazer valer as propostas das educadoras. Além disso, outra grande diferença sentida pelas educadoras é a obrigatoriedade de fazerem passar por este órgão muitas das propostas

de atividades curriculares, sobretudo as que implicam saídas ao exterior do jardim-de-infância[5]. A autonomia que possuíam e que lhes possibilitava dar seguimento imediato aos projetos em desenvolvimento nas suas salas, são agora muitas vezes entravados, e muitas outras acabam por ser anuladas, dada a dificuldade da gestão pedagógica baseada em trabalho de projeto se cruzar com uma gestão escolar que se desenvolve em tempos muito diferentes quando seguem uma pedagogia transmissiva, compartimentada em disciplinas e programada exclusivamente pelo professor. As crianças não podem esperar semanas para que o Conselho Pedagógico se pronuncie sobre um interesse gerado numa fase do projeto; no entanto, para os professores de outros níveis de ensino, formados e socializados noutro tipo de cultura pedagógica, habituados e orientados por um programa de estudos prévio e cronologicamente previsto, essa questão não tem o mesmo peso e sentido que tem para uma educadora de infância.

O Conselho de Docentes é um órgão onde é possível uma relação mais horizontal entre as educadoras de infância, criado com a finalidade de debaterem os assuntos que se prendem com a sua área específica de trabalho e a preparação de documentos a seguirem, através da coordenadora, para o Conselho Pedagógico. Dada a multiplicação de documentos que a burocratização do sistema implica, segundo as narrativas das educadoras, raramente este órgão serve como fórum de debate sobre o quotidiano educativo com as crianças. A 'projetocracia' de papel suplanta, assim, a efetiva implicação em processos em que se projete de facto a educação.

Para além disto, interessa também referir a obrigatoriedade que os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sempre tiveram de redigir sumários e preencherem fichas de avaliação em modelos uniformes, práticas não seguidas pelas educadoras de infância, porque não é possível formatar num sumário comum

[5] Contou-nos uma educadora as dificuldades que teve para conseguir o parecer positivo do CP para uma visita de estudo a um hipermercado, sobretudo porque uma professora de História, presente no CP, considerava que havia muitos outros centros de interesse a visitar. Mesmo depois da argumentação da educadora, que considerava relevante essa visita uma vez que no seu plano curricular de turma estavam a abordar a alimentação e segurança (logo, no hipermercado encontrava as condições ótimas para o conhecimento da diversidade de alimentos, por exemplo), teve que negociar com insistência no sentido de garantir a viabilização da visita.

o modo como se gerem o tempo e as atividades em jardim-de-infância. Por sua vez, na educação pré-escolar faz-se uma avaliação formativa, descritiva, logo, muito diversa da avaliação sumativa predominantemente seguida nos outros níveis de ensino. As perceções das educadoras acerca da sua inserção em agrupamentos verticais

Como sentem e percecionam as educadoras a sua participação em agrupamentos verticais? Como são reconhecidas pelos outros professores e que estratégias de adaptação, submissão ou integração utilizam para se entenderem como iguais? Como convivem com as situações de mudança que terão, indubitavelmente, reflexos na reconstrução identitária das mesmas?

De forma a sustentarmos a nossa reflexão, retomamos um estudo que acompanhamos de muito perto, enquanto orientadora do mesmo, realizado no âmbito de Mestrado. Trata-se de uma investigação qualitativa, cujos dados não podem ser universalizados, mas que, no entanto, no seu cruzamento com estudos já referenciados e outros com que também contatamos, desenvolvidos em diferentes partes do país, nos permitem identificar alguns pontos de tensão e levantar outras questões sobre como está a ser vivenciada esta fase de crise identitária das educadoras de infância da rede pública.

A dissertação, intitulada "A Participação dos Educadores de Infância na construção do Projeto Educativo", teve como base um estudo realizado num Agrupamento que tem integrados 13 jardins-de-infância, com 16 turmas e 16 educadoras de infância, tendo sido entrevistadas dez das mesmas. Foi também entrevistada a educadora que integra o Conselho Executivo. Da análise de conteúdo dos dados recolhidos, evidenciam-se, sobretudo, posicionamentos face a três áreas: a articulação entre ciclos, a participação na construção e desenvolvimento do projeto educativo, a autonomia perdida.

Quanto à articulação entre ciclos, as educadoras são unânimes na opinião de que se verifica alguma melhoria na ligação com o 1.ºciclo, facilitada pelo facto de, neste Agrupamento, os conselhos docentes serem compostos pelas educadoras e pelos professores do 1.ºciclo. Com os restantes, isso fica estritamente dependente de alguns contatos informais e raros. De qualquer forma, evidenciaram também a preferência que tinham pelos agrupamentos horizontais, onde se verificava uma maior convergência entre as finalidades

e os recursos existentes. Realça-se ainda a possibilidade que esta articulação trouxe para a melhoria da perceção e conhecimento dos professores do 1.ºciclo (o que é verdade também para os professores dos outros ciclos) sobre o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar.

Em relação à participação, as opiniões não são unânimes, dependendo o posicionamento de cada um, entre outros fatores, da experiência de presença em órgãos para além do conselho de docentes. Assim, as educadoras representantes no conselho pedagógico, na assembleia e no conselho executivo, consideram que a participação em agrupamento é efetiva, é muito importante em termos de ganhos de experiência de gestão e de maior conhecimento da continuidade educativa entre ciclos. Salientam como muito significativa a possibilidade de darem a conhecer o que é a educação pré-escolar, e assim se elevar o reconhecimento positivo quer da mesma, quer das profissionais que aí trabalham. De qualquer forma, neste aspeto, sentem que em relação aos professores do 1.ºciclo houve um avanço significativo no reconhecimento mútuo, como iguais, mas face aos colegas dos outros ciclos sentem-se muitas vezes tratadas como docentes menores. Um aspeto que salientaram como um contributo das educadores de infância especialmente válido para o agrupamento prende-se com o conhecimento que possuem sobre as comunidades locais, dado que a sua experiência de contacto com as mesmas é de maior proximidade que a dos outros docentes.

As educadoras mais distantes dos órgãos consideram falaciosa essa participação na construção do projeto educativo, referindo que a mesma é meramente retórica. Embora o projeto educativo seja teoricamente reconhecido como um documento estratégico para a construção de um sentido de pertença e para o desenvolvimento inovador e singular de cada agrupamento (FORMOSINHO, J. & MACHADO, J., 2005), e que, como tal, exige a participação de todos os elementos do agrupamento, a elaboração do mesmo é feita por um grupo restrito de professores, resultando num documento amorfo. Centradas no trabalho efetivo com as suas turmas, e com uma prática de relação forte com as comunidades locais, estas educadoras manifestam alguma dificuldade em cruzar o projeto curricular de turma com

o projeto educativo do agrupamento, sobretudo quando o consideram um documento que não passa para lá da fronteira dos órgãos de gestão.

A existência dos normativos legais que defendem um novo paradigma de escola enquanto comunidade educativa, que passa pela indispensabilidade da participação, não encontra eco na prática; existe uma participação formal, muito aquém das expetativas formuladas na regulamentação deste modelo de gestão.

Quanto à capacidade de decisão que se espera que a autonomia possibilite, as educadoras consideram que existem grandes limitações burocráticas ao exercício da mesma. Aliás, a pressão da burocracia é identificada como o elemento mais presente neste regime de gestão que, na maioria das vezes, distrai as educadoras de questões pedagógicas centrais.

A maior parte das educadoras entende que perderam autonomia comparativamente com a fase anterior à constituição dos agrupamentos, e que, por isso, o seu poder de decisão é menor. O facto de deixarem de poder gerir algumas verbas para aquisição de materiais que fazem falta ao quotidiano dos jardins-de-infância, bem como as demoras que surgem entre as decisões tomadas no grupo educadora-crianças em relação a algumas atividades dos seus projetos e a autorização dos órgãos de gestão, são elementos que desestruturam a ação pedagógica e, como tal, motivo de grande insatisfação das educadoras. Para estas, a integração em agrupamentos traduz-se, pois, na perda de autonomia no interior da sala de atividades com as crianças.

Em termos globais, poderemos então dizer que, contraditoriamente, as educadoras consideram que a integração em agrupamentos é necessária e positiva por facilitar a visibilidade da sua participação no sistema educativo, ao mesmo tempo que apresentam algum descontentamento face à constatação de que as expetativas iniciais não se estão a cumprir.

Identidades em reconstrução

Numa reflexão final sobre estas novas condições de socialização profissional, procuraremos abordar os reflexos das mesmas na reconstrução identitária das educadoras de infância.

Assim, sabendo que a construção identitária se faz na articulação entre a imagem que cada um tem de si e a imagem que os outros têm sobre si, há agora novos cenários em que os confrontos são mais presentes: a interação obrigatória com docentes de diferentes níveis ocorre agora de forma mais frequente. Bottero (2004), num estudo sobre as identidades e a hierarquização de classes, refere que existe uma separação entre as condições de classe, entendida aqui como grupo profissional, e as perceções e reações subjetivas de cada classe; ou seja, no caso aqui abordado, as educadoras têm as mesmas condições estatutárias dos outros professores (regem-se pelo mesmo estatuto profissional, têm o mesmo grau de formação base); no entanto, a representação que têm sobre si mesmas e a representação que os professores dos outros níveis educativos têm sobre elas pode ser diferente.

A abordagem sociológica sobre as representações sociais das profissões tem mostrado que em todos os grupos profissionais há hierarquias, definidas por vários fatores, como seja, no campo da educação, o valor atribuído às crianças (e estas só ultimamente vêm ganhando espaço de maior expressão), adolescentes, jovens e adultos; e o valor atribuído às diferentes funções da escola e, concomitantemente, aos níveis educativos em que as mesmas se desenvolvem. De referir que na esfera da educação de infância se promove o cuidar e o educar, sendo o cuidar tendencialmente entendido, em termos de representação social, como de menor importância, sendo este aspeto utilizado frequentemente pelas educadoras da rede pública como argumento para a diferenciação identitária em relação às educadoras da rede privada. Por outro lado, nos outros níveis de ensino é progressivamente atribuída maior importância à função instrutiva, o que se reflete também em termos de identidade profissional. A necessidade que as educadoras expressam de se sentirem 'como iguais' com os professores dos outros níveis educativos leva muitas delas a adotarem comportamentos de maior proximidade, como, por exemplo, rejeitarem discursivamente as componentes dos cuidados como uma atribuição a desenvolverem, bem como aceitarem processos de avaliação das crianças incongruentes com as vertentes formativas preconizadas para este nível educativo.

Há que atender ao facto de muitas se sentirem coagidas a enveredarem pela aceitação ('embora nos custe', como dizem) quase passiva do sistema, dado que, como diz Licínio Lima (2006), a nova legislação manifestou um total desprezo pelos atores, processos e dinâmicas anteriores, inviabilizando, entre outros aspetos, que a força de resistência que encontravam nas redes a que pertenciam, não funcionem porque foram desfeitas. Preconizando-se a construção de sentidos de identidade e de pertença, a imposição de as educadoras se integrarem em grandes estruturas (no sentido da dimensão organizacional bem como do elevado grupo de professores que pertencem ao mesmo agrupamento), sem se respeitar as redes anteriormente tecidas e as identificações existentes, criaram-se condições para a ocorrência de ruturas geradoras de desmobilização e de desinvestimento. No entanto, como as próprias educadoras dizem, tem que se dar tempo ao tempo, no sentido de que novos polos de relação se estabeleçam. No processo de construção de sujeitos como profissionais, a identidade inscreve-se no jogo do reconhecimento, pelo que não serão, com certeza, de desmerecer as novas representações que se estão a construir acerca do trabalho e do saber das educadoras.

Como aponta Dubar (2006), numa grande crise identitária tende-se a 'atirar culpas' a outrem; no caso das educadoras, a entidade que é apontada como maior culpada de alterações desadequadas é o Ministério da Educação, que as obriga a reger-se por um funcionamento uniforme e a sujeitarem-se a todo um muito moroso processo de centralização institucional e burocratização, em que a educação se parece traduzir mais em documentos escritos do que em práticas educativas.

Alguns autores defendem que um dos traços identitários mais específicos das educadoras de infância é a identidade de tipo comunitário (SARMENTO, T., 2002; CARDONA, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., 2002), correspondendo, nas palavras de Dubar (2006), a uma identidade "biográfica para outrem". Estas características prendem-se com um forte sentido de pertença a um grupo com uma cultura profissional própria, fechado em si mesmo, com características identitárias muito próprias, sendo a defesa da designação de educadoras de infância e não de professoras um exemplo disso mesmo. Entretanto, as condições de socialização atuais transportam-nas (sem que as

mesmas tenham podido optar) para uma identidade de tipo estatutário, ou 'relacional para outrem' (id., ib.), dadas as interações que desenvolvem num sistema instituído e hierarquizado como é o dos agrupamentos de escolas.

Retomando a definição apresentada no início do texto sobre o nosso entendimento acerca da identidade das educadoras de infância, destacamos a importância da forte implicação pessoal como base para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com as crianças, o que, nas condições atuais, se encontra dificultado pela multiplicação de tarefas burocráticas. A reflexão sobre como se veem atualmente e de como os outros as veem – processo básico de construção identitária – leva, muitas vezes, a uma descentração dessa implicação pessoal no trabalho direto com as crianças para o campo das estratégias de afirmação da sua profissionalidade junto de outros profissionais docentes que há mais tempo encontram reconhecido o valor da profissão de professor.

Outro traço identitário focado inicialmente foi o das parcerias, sobretudo entendido como a maior facilidade com que as educadoras se relacionam com as famílias e as comunidades de pertença das crianças, o que tem constituído um andaime da sua atividade profissional. Embora reconhecendo o valor desta singularidade, os mecanismos de organização e uniformização de procedimentos levados a cabo pelos agrupamentos têm dificultado que este processo se mantenha com a autonomia anterior, levando as educadoras a desenvolverem um trabalho muito mais fechado no espaço-sala, onde a tendência é para a reprodução de modelos mais coerentes com os níveis educativos em que se sobrevaloriza a função instrutiva. Daqui decorre a importância de uma afirmação argumentativa da especificidade da educação de infância e da relevância do trabalho por projetos com as crianças, que permita fazer passar a mensagem de que um processo de reconstrução identitária não é possível sem o reconhecimento do que é próprio e congruente com as finalidades de cada nível educativo.

Por fim, a questão da centralidade do trabalho com as crianças, aspeto sobejamente realçado como núcleo de identificação das educadoras de infância. Absorvidas com a reprodução de tarefas de gestão, 'afogadas' nos inúmeros documentos que têm que conhecer, analisar, refutar, elaborar,

aprovar, etc., em horas e horas passadas em reuniões, começa a ser raro ouvir as educadoras falarem nas crianças. Será este, a nosso ver, o maior sintoma de rutura da identidade das educadoras de infância. Daí a necessidade de as educadoras assumirem um papel ativo na defesa do que é próprio da sua profissionalidade, e que as crianças voltem a ser o centro da sua identidade profissional: "É de facto a crise que revela o sujeito a ele próprio, o obriga a refletir, a mudar, a lutar para a 'superar' e a inventar-se a si próprio, com os outros" (DUBAR, 2006:185).

Referências Bibliográficas

BOTTERO, W. (2004). Class identities and identity of class. *Sociology*, vol 38(5): 985-1003.

CARDONA, M. J. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissiona*l. Chamusca: Ed. Cosmos.

DUBAR, C. (2006). *A Crise das Identidades. A interpretação de uma mutação.* Porto: Edições Afrontamento.

FORMOSINHO, J. & SARMENTO, T. (2000). A Escola Infantil Pública como Serviço Social – a problemática dos Prolongamentos de Horário", *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, n.º1, pp. 7-27.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – Políticas recentes. In J. FORMOSINHO, A. S. FERNANDES, J. MACHADO & F. I. FERREIRA, *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, p. 115-162.

KATZ, L. (1985). Será a educação de infância encarada como uma profissão? *Conferência ECHO*, Londres.

LIMA, L. (2006). *Compreender a Escola – Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.

MADAÍL, C. (2007). *A componente de apoio à família na educação pré-escolar: estudo de caso*", Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação, Universidade de Aveiro.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa.* Porto: Porto Editora.

PESSOA, C. (2007). *A Participação dos Educadores de Infância na construção do Projeto Educativo*, Dissertação de Mestrado em Administração e Organização Escolar, Universidade Católica Portuguesa.

SARACHO, O. & SPODEK, B. (1992). Early Childhood Teacher Certification and Credentialing in the United States. In R. EVANS & O. SARACHO (Eds.), *Teacher Preparation for Early Childhood Education*. Yverdon: Gordon and Breach Science Publishers, p. 43-56.

SARMENTO, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância.* Lisboa: IIE.

SARMENTO, T. (2004). Correr o risco: ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina", *V Congresso Português de Sociologia - Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção,* Braga, Universidade do Minho.

SARMENTO, T. (2006). *A APEI e a Construção de Identidades Profissionais, 25 Anos APEI – Edição Comemorativa*. Lisboa: Ed. APEI.

Legislação citada

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro - Estatutos dos Jardins-de-infância.

Decreto-Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro – Estatuto dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º172/91, de 10 de maio - Regime de Gestão e Administração das Escolas

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio - Regime Jurídico de Gestão e Administração das Escolas.

"PROFESSORAS DE BEBÉS": ALGUMAS DIMENSÕES DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

ANA CLAUDIA FERREIRA MARTINS[1], ALTINO JOSÉ MARTINS FILHO[2], FERNANDO ILÍDIO FERREIRA[3]

Introdução

"Ser professora de bebés tem a ver com meu mundo"
(Professora entrevistada II)

Este capítulo apresenta uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança, na Universidade do Minho, Portugal, que pretendeu caracterizar e conhecer os processos de construção identitária de professoras de bebés em espaços coletivos e educativos na esfera pública, denominados de creches e pré-escolas, primeira etapa da educação básica no Brasil[4]. Pretendeu-se igualmente questionar um lugar-comum, também presente em discursos pedagógicos, de que *"não se tem muito a fazer com os bebés enquanto eles não crescem"*. Esta ideia, ainda hoje muito difundida, tem implicações na própria formação dos profissionais, pois a formação oferecida às professoras de bebés quase sempre fica subsumida ao que se organiza para as professoras de crianças maiores. Ademais, a negação e a substituição de

[1] Mestre em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Biguaçu/SC/Brasil.

[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Professor na Universidade Estadual de Santa Catarina e na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, atuando na Formação de Professoras de Educação Infantil. *altinojm@ig.com.br*

[3] Doutor em Estudos da Criança, pela Universidade do Minho, Portugal. Professor Associado desta Universidade e orientador da pesquisa aqui apresentada. *filidio@ie.uminho.pt*

[4] A expressão "professoras de bebés" é comum no Brasil. Em Portugal as expressões mais usadas são "educadoras de infância" ou, numa terminologia de pendor administrativo, "docentes da educação pré-escolar", as quais se referem a profissionais que trabalham em creches (dos 0 aos 3 anos de idade) e em jardins-de-infância (dos 3 aos 5 anos de idade).

uma formação específica para as professoras de bebés impõem a necessidade de reconhecer a construção identitária dessas profissionais colocando em evidência as suas vozes, junto a possíveis compreensões da profissão e a própria construção advinda das práticas das docentes.

Após uma breve explicitação da metodologia utilizada, abordamos teoricamente o tema das identidades profissionais, com particular enfoque nas características mais distintivas do grupo profissional das professoras de bebés, e prosseguimos com a análise de algumas dimensões da construção das identidades profissionais das professoras de bebés. Trazemos a este texto algumas dimensões que as próprias professoras entrevistadas ressaltaram como constituintes e constituidoras de suas identidades profissionais. A este respeito, pomos em destaque o modo como as professoras "sentem" a profissão e o trabalho quotidiano; a dimensão da educação e do cuidado como referência identitária fundamental; a simultaneidade de ser mãe, mulher e professora e ainda outros aspetos específicos da produção identitária, nomeadamente a tensão gerada pelo choro dos bebés no quotidiano profissional.

Metodologia do estudo

O estudo foi desenvolvido numa "creche conveniada" com a rede pública municipal de Florianópolis, região sul do Brasil, a qual tem três grupos na faixa etária entrevistada, o que não é comum no município, tendo em vista a pouca oferta de serviços para os bebés em creches. Esta instituição de Educação Infantil educa aproximadamente 80 crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade, divididas em grupos definidos por proximidade etária das crianças. Realizámos entrevistas semiestruturadas com três professoras atuantes em grupos de berçário[5], procurando captar respostas mais diretas acerca de algumas das questões específicas da pesquisa, complementadas com a análise de documentos, como o Projeto Político Pedagógico da creche, a participação em reuniões e em encontros de formação continuada.

[5] Na apresentação dos dados garantimos o anonimato de todos os participantes da pesquisa. Assim, utilizamos código em relação às professoras entrevistadas. Iremos identificá-las pela nomenclatura professoras de bebés entrevistadas I, II, III.

Pretendemos compreender os sentidos e significados que elas conferem à sua atividade profissional, considerando para isso essencial escutar o que elas têm a dizer relativamente ao exercício da docência com os bebés. Almejámos, assim, falar das identidades profissionais a partir de dentro, fazer falar as vozes de quem constrói a profissão. As entrevistas obedeceram a um roteiro, com perguntas pensadas previamente, mas decorreram com a flexibilidade necessária para que as professoras pudessem expressar-se livremente. Depois de transcritas foram disponibilizadas para as professoras lerem e, quando necessário ou pretendessem, poderiam modificar ou acrescentar alguma informação ao conteúdo registado.

Embora neste curto texto não seja possível apresentar o estudo na sua totalidade, referem-se aqui as questões de pesquisa que o nortearam: Como se dá a construção das identidades profissionais das professoras de bebés? Quais características compõem a construção das identidades profissionais das professoras entrevistadas? Como as professoras de bebés se sentem frente a profissão? Quais as dimensões do trabalho que as professoras de bebés revelam em relação a construção de suas identidades profissionais? Há possibilidades na creche para que as professoras elaborarem suas reflexões sem perderem o contato com as suas experiências no berçário?

Este foi o caminho que trilhámos, não sendo nosso intento produzir um manual para ser professora de bebés, mas reunir e conhecer os saberes e fazeres dessas professoras, assim como as fontes que elas utilizam para exercer a docência com crianças tão pequenas. Em suma, o nosso objetivo principal foi conhecer as experiências e as atividades profissionais a partir de dentro, ou seja, fazer falar as vozes de quem constrói a profissão.

Algumas dimensões da identidade profissional das professoras de bebés

Embora a expressão "perfil profissional" remeta para uma certa homogeneidade na definição das características de uma determinada atividade profissional, os processos de construção identitária são complexos e heterogéneos, o que exigiu, na pesquisa realizada, uma atenção às regularidades e

afinidades, mas também à individualidade de cada professora. Procurámos, assim, compreender os processos identitários na sua pluralidade, à luz de uma perspetiva de "identidades multiplicadas" sem que isso signifique que sejam "identidades divididas" (FERREIRA, 1996, 2003). Podemos dizer que dentro dessa pluralidade e individualidade é que surge a heterogeneidade, pois cada professora vai construindo ao longo da sua vida pessoal e profissional a sua identidade de professora de bebés.

Como sustenta Carvalho (2007), "não existe "o" professor, há vários modos de ser professor e a vantagem é exactamente essa. Há vários modos de ser bom professor, que acaba, na escola, por se traduzir numa boa articulação entre a realização pessoal e a responsabilidade colectiva." (p.33). Além disso, como argumenta Dubar (1997) a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento; constrói-se e reconstrói-se na infância ao longo da vida. E trata-se de um processo social e não meramente individual, pois o indivíduo nunca se constrói sozinho. A identidade depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. Como tal, a produção da identidade profissional das professoras de bebés não é independente de fatores de natureza estrutural – económica, social, cultural, etc. A produção identitária tem as suas especificidades, levando em consideração que "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão" (NÓVOA, 1991, p. 16).

Como sublinha Mello (2012, p. 30), "embora a educação e cuidado coletivo de crianças pequenas tenha mais de 100 anos, apenas recentemente se reconheceu o caráter educacional dos serviços oferecidos às crianças de 0 a 3 anos e suas famílias". Portanto, "ser professor de bebés é uma nova profissão na área da Pedagogia" (id., p. 30). Ademais, trata-se de uma profissão caracterizada pela sutileza (TRISTÃO, 2015). Esta autora desafia-nos a pensar o quanto ainda é necessário compreender no que respeita à sutil complexidade das atribuições educacional-pedagógicas das professoras de bebés. É um trabalho com pouca visibilidade, sendo as ações quase impercetíveis, mas com um significado complexo nas formas como são contempladas as necessidades

das crianças bem pequenas. Por isso, a prática docente de quem atua com bebés ainda gera dúvidas e insegurança em promover uma prática diferente.

Na nossa pesquisa foi possível identificar, de forma mais implícita ou explícita, o modo como foram emergindo, a partir do contexto de trabalho e das diversas experiências pessoais e profissionais das professoras de bebés, algumas dimensões identitárias, quer de natureza estrutural quer biográfica e vivencial. Foram tidos em conta vários aspetos, nomeadamente os que fizeram com que elas se tenham tornado professoras, tanto no que concerne à escolha como à permanência na profissão. Pretendemos, assim, evidenciar as variadas formas como as professoras de bebés se manifestam diante do trabalho pedagógico, bem como o modo como sentem a profissão. Formas, sentimentos e subjetividades que são sempre dinâmicos, únicos e complexos no agir e pensar a docência.

Sentimentos sobre o trabalho e a profissão

Num trabalho que desenvolveu com professores de vários níveis de ensino, Estrela (2010) estudou os sentimentos dos mesmos nas situações quotidianas do trabalho, deixando no entanto claro que não pretendia analisar esses sentimentos em si mesmos, mas o significado que os professores lhes atribuem na relação pedagógica. Muitos dos sentimentos das professoras passam despercebidos no contexto da instituição, mas para elas marcam o trabalho pedagógico, influenciando na construção de suas identidades profissionais e nas situações vividas na relação com os bebés, com as outras profissionais e com as famílias. É neste sentido que procuramos aqui analisar o modo como as professoras de bebés sentem o seu trabalho e a profissão, atendendo aos sentimentos que elas expressam ora de satisfação, realização, amor e felicidade, ora de exigência, insegurança, culpa e medo no exercício quotidiano da profissão.

> No berçário o trabalho é lindo de ser realizado. Sinto-me satisfeita em estar com os bebés, são meigos e isso é muito bom, o dia-a-dia se torna agradável. Porém, ao mesmo tempo em que é um trabalho para alegrar-se é também muito pesado e exigente (…). Sinto insegurança, pois é uma

> faixa etária que exige conhecimento e também força de vontade. É uma idade que te exige e te puxa bastante. Sinto um medo de não poder oferecer o melhor para os bebés, porém aqui na instituição isso não é percebido e considerado. O que temos é que dar conta mesmo e pronto. (Professora Entrevistada I).

> Sinto-me com uma grande responsabilidade nas mãos e as vezes insegura. Os bebés são muitos pequenos e precisam muito de nós, isso me agrada, porém me preocupa também. Tudo que acontece com eles é de nossa responsabilidade e me sinto preocupada por não conseguir resolver alguma situação, mesmo com tanto tempo de experiência. (Professora Entrevistada III)

Um aspeto que as professoras referem como significativo no seu trabalho com os bebés é a relação de aprendizagem mútua, entre as professoras e os bebés, mas também na relação e no vínculo criado com os pais. Além disso, o facto de ser um trabalho exigente leva-as a procurar informação e conhecimento para lidarem com as situações e os novos desafios com que se vão deparando.

> [...] tanto eu como os bebés comigo, às vezes acontece coisas que nunca passaste e não entendes. Sendo assim, vamos a busca de informação para tentar entender o porquê de algumas situações. Existem dias que aparecem surpresas que nunca viveste e é nesses momentos que vamos aprendendo coisas novas. Tanto nós como professoras e eles como bebés, um aprende com o outro, eu entendo que é uma aprendizagem mútua. (Professora Entrevistada I)

> O contato com o bebé que a gente não conhece, também o contato com os pais, a gente vai criando um vínculo e tem um aprendizado entre todos os envolvidos na relação. (Professora Entrevistada II)

Fazer parte da educação dos bebés é promover "interacção entre adulto e bebés e tem, portanto, uma dimensão emocional e de aprendizagens. Os professores trazem consigo os seus sentimentos para a escola e têm de

aprender a tal facto em consideração quando estabelecem relações sociais com os bebés" (TEIXEIRA, 2010, p.127).

A dimensão emocional do trabalho está bem espelhada nos depoimentos das professoras, nomeadamente quando referem que "se cobram" muito, ora pela imprevisibilidade das situações e do modo como lidar com elas, ora por duvidarem se estão a fazer tudo o que está ao seu alcance para o pleno desenvolvimento dos bebés, etc.

> Eu me cobro... Como por exemplo a questão da fala. Eu me cobro porque acho que preciso ter muito cuidado com os bebés, penso será suficiente o que faço. Eu passo a me cobrar mais, acho que sempre tem que fazer mais, se os bebés não estão se desenvolvendo eu me preocupo, me sinto culpada se não vejo as coisas do jeito que quero. Eu vejo assim, que eu me cobro bastante se eu sinto que eles não estão desenvolvendo como deveria, porque ainda não estão falando é claro que a gente sabe que tem todo um processo e eu preciso fazer a minha parte para eles se desenvolverem. Eu preciso a todo o momento fazer atividades para estimular as crianças. (Professora Entrevistada II)

> Eu me cobro muito, tem horas que eu lembro o quanto eu sou feliz de estar aqui, porém fico olhando para os bebés e vejo nossa responsabilidade com eles e aí dá até um friozinho na barriga. (Professora Entrevistada I)

> Me sinto às vezes confusa e fico-me cobrando. Às vezes não sei que caminho tomar, o que fazer de melhor para os bebés. Quero contribuir sempre com o crescimento e desenvolvimento deles. (Professora Entrevistada III)

Constatamos nas falas das professoras uma perceção do seu trabalho como agradável, mas também pesado. Um misto de sentimentos que as deixam confusas na maneira de encararem as suas funções no dia-a-dia da instituição. Sentimentos que não se apresentam de forma unidimensional, pois correspondem a múltiplos aspetos da *"vida pessoal e profissional"* (NÓVOA, 2002). Aspetos, como refere Nóvoa (2002), que têm raízes quer na cultura de formação, quer na educação familiar ou ainda na educação religiosa que impregnam a pessoa de cada profissional. Ou seja, "entre a identidade

profissional e a identidade pessoal há uma grande variedade de relações socioculturais que se estabelecem e se entrecruzam, dando vida à prática da docência no dia-a-dia de sua execução (MARTINS FILHO, 2013, p. 115).

Num trabalho sobre a imagem que as professoras italianas revelam acerca do trabalho com bebés em creches, Ongari e Molina (2003, p. 87) salientam, também, o elevado dispêndio de energias físicas, mentais e afetivo-emocionais: Passar um dia inteiro de trabalho na creche implica, de fato, a mobilização pela professora, de grandes energias, tanto físicas quanto mentais, porque se exige dela que se apresente à criança como uma pessoa "estruturante", capaz de ajudá-la a enfrentar as emoções muito intensas e primitivas que caracterizam as primeiras fases da vida afetiva (Grifos das autoras).

A este respeito, Estrela (2010) sublinha a necessidade de uma formação específica que ajude os professores a orientarem e a reconhecerem as crianças na descoberta da vida emocional, sendo para isso fundamental que sejam eles próprios também capazes de se reconhecerem, tanto na relação com as crianças, como com os seus pares e o seu trabalho.

Um outro tema que se destacou nas entrevistas foi o reconhecimento da importância do papel da família no espaço da creche, de modo a garantir a segurança e a confiança necessárias ao ato educativo, que é visto como mais sensível quando envolve bebés:

> A maioria dos pais são bastante seguros e temos que ter um diálogo aberto e próximo para poder trabalhar junto, aquela segurança que a família passa mostra que estou fazendo um bom trabalho. É tão gostoso de manhã cedo tu recepcionar os bebés e eles darem aquele sorriso ou gritar para ti como se estivessem chamando. (Professora entrevistada I).

As fontes de reconhecimento e de satisfação profissional decorrem, em grande medida, da dimensão afetiva. O peso da responsabilidade é compensado pela consciência da importância que as professoras têm na vida dos bebés e, de um modo geral, pelo amor que envolve a relação humana e pedagógica:

> [...] amar o que faz, amar as crianças, precisa gostar muito do que faz, porque muitas vezes é pesado e eu acredito nisso. (Professora entrevistada III)

> No dia-a-dia com os bebés eu me sinto muito feliz, me sinto realizada. Eu sinto uma grande responsabilidade, eu sinto o quanto eles precisam de mim e como a gente é importante como professora, como somos importantes na vida desses bebés, muitas vezes nem nos damos conta. A gente corre tanto que muitas vezes não percebemos a nossa importância no processo de desenvolvimento dos bebés. (Professora entrevistada II)

Perguntámos às professoras se já pensaram desistir da profissão de ser professora de bebés e percebemos que entre as três as respostas se diferenciavam bastante. Os temas apontados foram a dificuldade em estudar e trabalhar simultaneamente, a formação exigida na atual legislação e que muitas vezes as professoras não têm condições de realizar, e a baixa remuneração.

Para a professora entrevistada I são as turbulências do dia-a-dia que, associadas aos estudos, causam um cansaço e desgaste. Diz que a formação é o que mais exige dela, mas da profissão não abre mão.

> Da profissão não, mas dos estudos de primeiro momento, pelo cansaço, por causar aquela turbulência, é que às vezes a gente acaba querendo desistir, mas da profissão em si não. Tu acaba se apegando, criando aquele carinho e o orgulho pela tua profissão. Então, desisti da profissão não. Dos estudos eu cheguei quase ao ponto de parar mesmo. A rotina e o cansaço fazem a gente desistir. Tem horas que tu ficas cansada, esgotada e tu quer um tempo pra ti, entendeu. Eu fui engajando uma coisa na outra, então eu não tive tempo de parar e relaxar, eu fui indo, mas mesmo com o cansaço eu dizia vamos em frente. (Professora entrevistada I)

No depoimento da entrevistada II uma eventual desistência da profissão aparece ligada às atuais exigências atual da formação académica. A instituição onde atuava fechou e quando precisou buscar outros espaços para trabalhar percebeu que sua formação não era suficiente. Por isso, viu-se obrigada a voltar a estudar. Acrescenta que fazer um curso superior e trabalhar 40 horas foi o aspeto que a levou a pensar em não continuar a trabalhar com os bebés.

> Já pensei em desisti de trabalhar com os bebés sim. Na época que a Creche de (…) fechou, creche onde iniciei, tive que ir procurar emprego em outros lugares, mas pretendia escolher trabalhar com os bebés. Foi

> onde percebi que com o ensino médio somente não era possível, pois estavam exigindo curso de Pedagogia. Lembro que eu desanimei e fui fazer outras coisas, mas aí a saudade bate, sempre bate. Eu disse para mim mesma, é o que eu sei fazer, é trabalhar com a educação, os bebés, não adianta tentar fazer outras coisas. Eu trabalhei de babá, trabalhei uns dois anos de babá. Primeiro eu fiquei em casa, aí a coisa aperta e precisei trabalhar, ai fui trabalhar de babá. Depois desses dois anos como babá voltei novamente para a educação e percebi que precisava voltar a estudar, foi quando iniciei aqui na instituição e na faculdade. Mas é muito difícil e esgotante. (Professora entrevistada II)

A professora entrevistada III menciona a questão financeira como um dos fatores que a fazem pensar em desistir de trabalhar com os bebés para trabalhar noutras áreas mais bem remuneradas. No entanto, optou por continuar a trabalhar com bebés, entendendo que era o que sabia e gostava de fazer:

> Eu já pensei em uma época desistir de trabalhar com os bebés, porque surgiram oportunidades em outra área e que financeiramente valia à pena porque ganhava mais. Pois ainda de ser cansativo ficar com os bebés ainda não era um trabalho valorizado. Mas, pensei melhor e percebei que não era aquilo que eu queria, pois trabalhar com os bebés era o que eu sabia fazer e então, permaneci na educação infantil e sempre escolhendo os bebés. (Professora entrevistada III)

De um modo geral, as três professoras entrevistadas apresentam uma perspetiva positiva e de satisfação relativamente ao trabalho com os bebés, evidenciando alguns sentimentos ambivalentes que atravessam o processo de construção de suas identidades profissionais: as relações, os saberes, os afetos, as emoções, as inseguranças e as conquistas pessoais e profissionais.

Perceções sobre o cuidar e educar

O cuidado e a educação aparecem nas falas das professoras entrevistadas compondo um cenário importante na construção das identidades profissionais. Ambos são elementos que se destacam no trabalho com os bebés

no dia-a-dia da creche. No entanto, as professoras afirmam que trabalhar com bebés é essencialmente cuidado e, por isso, é uma ação inferiorizada profissionalmente, mesmo na ótica das próprias professoras.

> [...] nossa profissão ainda não é valorizada suficientemente como merecemos, trabalhar com bebés volta-se mais para o tipo do cuidar. Até nossos pares aqui na creche dizem que apenas trocamos e alimentamos os bebés, que cuidamos somente. (Professora Entrevistada II)

> "Sei que cuidamos e educamos ao mesmo tempo, mas aqui no berçário os bebés precisam mesmo é de cuidados. Sei lá, como não cuidar, são tão pequenos. (Professora entrevistada III)

Sayão (2005) também evidenciou esta perceção nas entrevistas que realizou com professoras de educação infantil.

A ideia de cuidado e educação aparecia nas falas de profissionais bastante reforçadas pelos documentos do Ministério da Educação e incorporados pela produção teórica nacional. Parece-me que em todos os cursos de formação de professores e professoras, seja em serviço ou na graduação, o discurso do educar e cuidar virou "chavão". Era o que de mais avançado tínhamos (ou temos?) para justificar a especificidade da educação infantil. (Idem, 2005, p.174)

Esta foi uma questão que nos chamou muito a atenção, pois as professoras entrevistadas demonstravam uma certa angustia por considerarem pouco valorizado o trabalho na atuação com os bebés, especialmente no que se refere aos cuidados, sentindo-se por vezes *"babá de luxo":*

> Muitas vezes no dia-a-dia da creche eu me sinto uma babá de luxo. Às vezes parece que é isso que a gente é. Os pais acham que estamos aqui para cuidar e pronto, que é nossa responsabilidade, cuidar bem direitinho das crianças. Eles ficam cobrando coisas da gente. (Professora entrevistada III)

Cuidar de crianças de pouca idade ainda é hoje uma ação vista como inferior, muitas vezes pelas próprias professoras, o que as leva a buscar uma autoafirmação do seu trabalho junto das famílias:

> É tão gostoso saber que os pais têm aquela segurança em ti, que te deixa mais forte e tu consegues prosseguir no trabalho. Porque para cuidar e educar a gente precisa conseguir um vínculo legal com a família e se você não tem, o negócio não flui. Esse vínculo está no reconhecimento que cuidar dos bebés não é algo tão simples como parece. Quando as famílias compartilham connosco esse pensamento tudo fica mais fácil no dia-a-dia. (Professora Entrevistada I)

Neste nosso trabalho, procurámos questionar e superar a dicotomia e a fragmentação que ronda essa dimensão no trabalho com os bebés, pois consideramos fundamental ver a criança de forma integrada, plena e completa. Duarte (2011, p. 153) afirma que "A questão que se refere ao cuidar e educar na educação infantil já foi de certa forma amplamente debatida, porém não amplamente compreendida". Da mesma forma, Montenegro (2001) refere que cuidar e educar ainda está para ser compreendido como uma dimensão fundamental do trabalho com crianças pequenas ou mesmo "como natureza da educação infantil" (idem, 2001, p. 47). Embora educar e cuidar sejam duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se aos poucos duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro (NUNES, CORSINO & DIDONET, 2011).

Já num texto da década de 1990, intitulado "Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil", Campos (1994) argumentava que todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao quotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, "cuidar", fazem parte integrante do que chamamos "educar".

Para Montenegro (2001), o binómio cuidado e educação está presente no Brasil como noutros países, sendo o cuidar o polo de desprestígio nas práticas das professoras de creches e pré-escolas. Nesse caso, o cuidado é justificado apenas em razão da dependência da criança e não como um direito e uma necessidade humana. Porém, como evidencia Kramer (2003, p.77), "[...] há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil; contudo,

no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou deveríamos cuidar!". Parece-nos, pois, necessário afirmar que o "cuidar, o aprender, o crescer e o viver não podem transformar-se num processo frio e burocrático". (KUHLMANN JR., 2001, p.59).

A esse respeito o filósofo Leonardo Boff (1999) lembra que a dimensão do cuidado faz parte da constituição do ser humano: "Cuidar é mais do que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro" (BOFF, 1999, p.34). Práticas de proteção, guarda, carinho, afeto, acalento, proteção, escuta, assistência, cuidado e educação são necessárias para o desenvolvimento infantil e indispensáveis à sobrevivência saudável de qualquer criança, pois "cuidar é dar sentido ao olhar, ao sorriso e ao choro, é saber ouvir com paciência a criança na hora da troca de roupam, de medir a temperatura, calçar o tênis, pentear o cabelo e alimentá-la" (MARTINS FILHO, 2013, p. 210). Cantar ou contar uma história a um bebé e trocar as fraldas não são atividades incompatíveis ou de valor diferenciado, mas complementares, numa conceção de criança inteira.

Em suma, nas entrevistas realizadas com as professoras percebemos a falta de clareza em considerar o cuidar e educar como vertentes de um mesmo processo, embora esta perceção surja na reflexão que a situação de entrevista proporciona:

> "Acho que o cuidar e o educar são bastante importantes no nosso trabalho, estão fortemente presentes, ali todos os dias. A questão do cuidado e da educação é que faz a prática com os bebés acontecer. Não consigo imaginar uma professora que não cuida em um berçário." (Professora entrevistada I)

> [...] nossa profissão ainda não é valorizada suficientemente como merecemos, trabalhar com bebés volta-se mais para o tipo do cuidar. Até nossos pares aqui na creche dizem que apenas trocamos e alimentamos os bebés, que cuidamos somente. Porém, com o estudo a gente vai aprendendo que não é isso, que é educar também, não é só o cuidar, e

> aí temos maior clareza para mostrar que o educar ta ali junto nas ações [...]. (Professora entrevistada II)

Tal ambiguidade foi constatado na pesquisa de Duarte (2011, p. 153): "A questão que se refere ao cuidar e educar na educação infantil já foi de certa forma amplamente debatida, porém não amplamente compreendida". Da mesma forma, Montenegro (2002) destaca que o cuidar e educar ainda estão para ser compreendido como uma dimensão fundamental do trabalho com bebés ou mesmo "como natureza da educação infantil" (idem, p. 47). Já na década de 1990 Campos (1994) reforçava a conceção de que todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao quotidiano de qualquer bebé – alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, "cuidar" – fazem parte integralmente do que chamamos de "educar".

Há uma tendência na educação infantil de focalizar o cuidado apenas com nos aspetos corporais das crianças, relacionados a alimentação, a saúde, a higiene, o descanso e sono, a proteção para não se machucar (MARTINS FILHO, 2013). No presente estudo, constatámos nas falas das professoras a tendência para afirmarem o educar como forma de legitimar a profissão de ser professora de bebés. Ficou nítido que para a atuação com os bebés ser considerada um processo educativo, entendem que é necessária a produção e a materialização de algo para legitimar a dimensão pedagógica da profissão: *"aqui* não somos babá; nós damos banhos sim, alimentamos também e trocamos fraldas, mas fazemos os trabalhinhos com as crianças, tem presente o pedagógico aqui na creche" (Professora entrevistada III).

Torna-se evidente, então, que "o grande desafio para as professoras é combinar trabalho pedagógico com práticas de cuidado. Eles não se opõem, mas se compõem. Limitam-se mutuamente e ao mesmo tempo se complementam" (MARTINS FILHO, 2013, p. 197).

A simultaneidade de ser mãe, mulher e professora

Sabemos que a luta pelo reconhecimento profissional das mulheres sempre esteve presente de maneira marcante dentro da nossa sociedade e que aos poucos foram conquistando espaço profissional e a garantia de serem

respeitadas e valorizadas enquanto mulher, mãe e profissional. Algumas pesquisas vêm evidenciando que a profissão de professora de educação infantil é constituída maioritariamente por mulheres (ROSEMBERG, 1994; CERISARA, 1996; ÁVILA, 2002; SILVA, 2003; DEMARTINI, 2003; TRISTÃO, 2004; DUARTE, 2011, entre outras). Nesse sentido, discutir a especificidade do trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos, como também das crianças de 4 a 6 anos, requer levar em conta as implicações trazidas pela presença maciça dessas mulheres como profissionais para trabalhar com crianças bem pequenas, como também a consideração da categoria género na constituição dessa profissão.

Para apreender mais profundamente os processos de construção identitária das professoras de bebés é necessário ter em conta a simultaneidade de ser mãe, mulher e professora. Os relatos das professoras entrevistadas indicam que essas vivências se interrelacionam e influenciam a atuação com os bebés:

> O amor, o afeto tem que ser muito grande, tem que ter muito amor, sabe como por meus filhos. Tem que ter bastante carinho, bastante afeto acho isso primordial, vem em primeiro lugar esse amor de mãe. Tu tem que amar o que tu faz, eles são bebés, e dependem de ti pra tudo, lembro da época em que meus filhos eram bebés. (Professora Entrevistada II)

> Para estar no berçário é preciso ter amor de mãe, delicadeza feminina sabe, isso faz tu criar um vínculo muito forte com o bebé. O amor é tudo e poder participar da vida afetiva dos bebés e como carinho de mãe. (Professora Entrevistada III)

> Eu não sou mãe ainda, porém aqui com os bebés me vejo como uma. Aí fico de olho no carinho que minhas colegas que são mães desenvolvem com eles. (Professora Entrevistada II)

As professoras entrevistadas destacam o seu papel como uma "segunda mãe", considerando esse "aconchego" fundamental na relação com os bebés:

> Então, ali tu é praticamente a segunda mãe, eles tem em ti uma referência. Isso acontece no decorrer do dia, eles tem a carência, te procuram, eles

> vêm-te dar um cheirinho, querem brincar, querem dançar. Esse aconchego que é particular e individual de cada um. (Professora Entrevistada I)

> Eu me sinto uma mãezona, porque tu faz de tudo. Tu tenta dá acolhimento para todos, em tempos diferentes, mas tu cria um vínculo muito gosto com essa relação. (Professora Entrevistada III)

Em nossa pesquisa, das três professoras participantes duas tem filhos e a outra ainda não é mãe, mas os relatos revelam sentimentos muito semelhantes.

> [...] por eu ter mais idade, ser mãe, ter trabalhado a mais tempo com os bebés, vejo que as outras professoras observam com um pouco de atenção o meu trabalho. Elas ficam bastante tempo me olhando e dizem valorizarem meu trabalho, minha maneira de agir com os bebés, todo o carinho e amor que ofereço a eles, dizem que isso tem a ver com eu ter cinco filhos e um tempo grande de experiência. (Professora entrevistada II)

> Às vezes durante o dia quando acontece alguma situação com os bebés eu sofro como se eu fosse a mãe deles. Eu tento-me controlar para não interferir no meu trabalho, mas às vezes é mais forte do que eu. (Professora entrevistada III)

Tais perceções e sentimentos mostram que o que está em jogo é uma "dupla presença" e uma "dupla experiência", de ser mulher e mãe, enquanto recursos do ponto de vista profissional:

> Parece-me, portanto, que o tema da relação entre a dimensão pessoal e profissional no trabalho de cuidado deva ser objeto de posterior atenção e reflexões, de modo a conseguir entender melhor os termos específicos nos quais a "dupla presença" característica da professora de creche possa ser recuperada no âmbito da profissão como "dupla experiência" (ONGARI & MOLINA, 2003, p. 116).

Cerisara (1996) alerta para o facto de a profissão de professora da educação infantil ter sido marcada por uma naturalização do feminino, na

qual os papéis de mulher, mãe e professora de crianças pequenas vão sendo construídos social e historicamente de forma a reforçar a interdependência entre eles. Os cuidados com a segurança e a proteção são um bom exemplo. Sayão (2005) considera que os modelos "mãezona" e "superprotetora" ainda levantam muitas inquietações. Numa das suas pesquisas percebeu que havia uma diretora contrária a este posicionamento, pois observava nas profissionais posturas reveladoras de um excesso de "feminilidade" que restringiam alguns movimentos corporais das crianças. Já as profissionais consideravam que com essas posturas estavam a ser cautelosas nos cuidados com as mesmas.

> "a ideia de que o componente afetivo esteja presente ou apareça como um elemento central na atuação profissional, não é um problema, desde que, ao mesmo tempo, seja assegurada a dimensão coletiva e grupal do relacionamento com as crianças" (Ongari e Molina, 2003, p. 122) .

Na nossa pesquisa, estes aspetos são interpretados pelas professoras como exemplos de que o trabalho com os bebés necessita de atenção, de maneira muito próxima e presente. As professoras entrevistadas evidenciaram como condição para trabalhar com os bebés a dimensão da sensibilidade. No entanto, a sensibilidade não pode ser entendida como uma propriedade de mulheres ou de homens. Embora ser mulher, mãe e professora influencie a atuação docente, sendo uma categoria que precisa de ser analisada com maior detalhe, a investigação tem questionado a tendência para se considerar a Educação Infantil como campo profissional feminino.

Com efeito, a literatura educacional tem dirigido muitas críticas às representações sociais do passado, que desejavam as mulheres no magistério por serem as herdeiras de uma vocação natural dada à capacidade reprodutiva socialmente valorizada, além de aspetos como a vocação e o gostar de crianças como condições naturais da mulher para o exercício da docência. Ávila (2002, p. 62) ressalta que a figura da mulher sempre esteve presente na história da educação infantil: "Ser mulher, mãe e professora é um fenômeno da vida de muitas mulheres desde as antigas professoras da escola primária e se estende até a atualidade na vida das professoras da Educação Infantil". De igual modo, Sayão (2005, p. 35) diz que há "conhecimentos e saberes que a

instituição, por meio das profissionais, produz como práticas que igualmente são caracterizados como pertencentes ao "mundo feminino" e que conformam uma espécie de cultura institucional". Tudo isso se reflete no processo de construção da identidade profissional das professoras da Educação Infantil quer no plano diacrónico quer sincrónico, pois há um conjunto de funções que ultrapassam as situações de ensino, no sentido formal do conceito.

Sem pretender dar uma definição acabada da identidade profissional, pode-se afirmar que as professoras têm sido mulheres, de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente a sua vida pessoal e profissional; e que trabalham em uma instituição que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente. (CERISARA, 1996, p. 2)

Na perspetiva destes e de muitos outros autores, podemos afirmar que a vida pessoal e familiar estão interligados na docência, por maioria de razão quando esta é exercida com bebés.

O choro dos bebés como desafio da comunicação

Nas falas das professoras entrevistadas, o choro dos bebés surge como um elemento importante da identidade profissional. O choro é algo que predomina nas salas de berçários, representando momentos de grande desafio para as professoras, exigindo-lhes um olhar sensível para essa manifestação de sentimentos. Como destaca uma professora,*"apoiar os bebés tentando compreender seus desejos e sentimentos é um desafio que enfrentamos a cada dia no trabalho*" (Professora entrevistada III).

Trata-se de um elemento identitário que se coloca na esfera exigente da comunicação entre as professoras e os bebés e que mostra, como defendemos anteriormente, a indissociabilidade do cuidar e educar no exercício profissional:

> O desafio de estar com os bebés passa principalmente pela comunicação, pois interpretá-los exige disponibilidade, conhecimento e interesse por parte dos adultos. Os bebés não comunicam pela fala ou pela escrita o que sentem, conhecem e desejam, mas sim por variados meios de

> comunicação, como o corpo, o choro, o olhar. Essa dimensão é bastante importante para a constituição da docência para a educação infantil, tendo em vista que, se já superamos a concepção do bebé como um tubo digestivo, não podemos compactuar com a defesa e a proposição de atuação profissional com crianças de 0 a 3 anos em instituições de educação infantil por profissionais sem formação específica para tais particularidades (COUTINHO, 2010, p. 8).

Tentar compreender os bebés partindo de uma perspetiva particular e que toma como importante a complexidade de ser professora desta faixa etária é recorrente nas falas das três professoras entrevistadas:

> Um dos pontos mais difíceis que a gente se depara é o choro, pois tem horas que tu não consegue acalentar, tu não sabe dizer se é dor, se é saudade, se é fome, tenta de várias formas e o bebé não se acalenta... meu Deus e agora...aí tu recorre a alguém. (Professora entrevistada I)

> Durante o dia os bebés choram e aí precisamos ficar atentos para descobrir porque choram. Será que estão com sede, será que estão com fome, será que estão com sono. A gente fica fazendo tentativas para descobrir o que precisam. (Professora entrevistada III)

A criança utiliza o choro como uma forma de comunicação para se fazer entender desde o seu nascimento; face a várias necessidades e sentimentos a criança usa do choro para alcançar seus objetivos (CARONI, 2011). Para se comunicar com o outro o choro é sua primeira reação: "*com os bebés é preciso sempre estar acolhendo o choro*" (Professora entrevistada III). Esta especificidade do trabalho com os bebés exige que os adultos estejam dispostos a aceitar o choro, compreendendo que é uma particularidade dos próprios bebés.

> Tem que saber o que estás fazendo e tu estás disposta a ser professora de bebés, estás disposta a aceitar e enfrentar os momentos de choro. Estás disposta a aceitar para dar um colo, para estar acolhendo o bebé que precisa estar seguro contigo; se isso não acontecer o bebé não se adapta ao ambiente. (Professora entrevistada II)

Embora sabendo que o choro é forma natural de comunicação, o momento do choro é tenso tanto paras as professoras quantos para os bebés. Face a essa tensão, as professoras buscam equilíbrio no trabalho para atender quinze bebés, o que nem sempre é possível de se fazer:

> O choro é um momento de angústia. Por exemplo, estão com fome e são duas pessoas para servir a comida. Aí tu fica tentando controlar os bebés, dizendo calma, calma vai chegar tua vez e eles não conseguem esperar e começam a chorar. Um chora, todos choram juntos, é uma loucura na sala (Professora entrevistada I).

O contato com os bebés é sempre intenso, pois a comunicação das professoras com os bebés acontece por meio da linguagem oral, mas além dessa forma de expressão muitas outras são mobilizadas: o choro, os olhares, os sorrisos, o balbucio e o toque, enfim, todo um conjunto de gestos e sentimentos que vão muito para além da comunicação verbal, que é a que mais caracteriza a atividade docente noutras faixas etárias. Mas como esta questão se coloca mais no plano emocional do que racional, o choro é um fator de tensão e desequilíbrio.

> Nem sempre tu estás bem, o choro te desequilibra, especialmente quando o bebé ganha uma mordida de um outro bebé, eles ficam muito sentidos e choram muito, às vezes esse choro nos deixa irritadas, pois somos seres humanos e nos desequilibramos com o choro. A gente tenta fazer o máximo para que isso não aconteça, mas às vezes cega, e em um instante nos percebemos irritadas. Isso incomoda a gente, porque tem dias que são várias vezes e tu acaba ficando cansada também. (Professora Entrevistada I)

Conhecer os bebés por meio de suas manifestações e sentimentos causa um desgaste emocional e físico que muitas vezes pode interferir no trabalho com os mesmos. Tristão (2004, p 169) alerta para esse facto, dizendo que "não podemos deixar de considerar o desgaste e o envolvimento emocional presentes em muitas situações diárias, como por exemplo, quando há uma criança que chora muito e não se consegue definir a causa, refletindo em

ansiedade e tensão para as professoras". O que devemos levar em conta é que cada bebé tem as suas reações e as professoras envolvidas também reagem e sentem de maneira particular as situações que vivenciam com eles no dia-a-dia. Com efeito, no quotidiano das creches lidamos com diferentes professoras que trazem consigo as dimensões humanas que as constituem. Professoras que se apresentam "*inteiras, com corpo, mente e uma história de vida*" (MARTINS FILHO, 2013, p. 89). Sendo assim, devemos continuar a interrogar-nos sobre quais os cuidados humanos e que importância profissional têm sido dadas às professoras de bebés que exercem a função docente em circunstâncias tão complexas e desafiadoras como noutra atividade profissional no campo da educação.

Palavras finais

A proposta desta pesquisa foi identificar aspetos que pudessem contribuir para elucidar o processo de construção das identidades profissionais de professoras de bebés, baseando-nos em entrevistas a três professoras que atuam com bebés nos espaços coletivos de educação infantil, isto em uma *"profissão que é considerada tipicamente feminina"* (SAYÃO, 2005, p. 254) e que carrega todos os preconceitos da nossa cultura.

Estudar a temática a partir das vozes das próprias professoras ajudou a romper ideias fechadas e lineares sobre o que é ser professora num berçário. Constatamos que as professoras além de atuarem enquanto profissionais num espaço educativo, cuidando e educando crianças de outras famílias, precisam de reservar tempo e espaço para os seus próprios filhos e para os seus estudos. Essa seria outra temática a aprofundar, por ter sido recorrente nas falas das professoras entrevistadas.

Foi importante compreender de que maneira alguns elementos tanto da vida pessoal como profissional interferem na perceção da construção das identidades profissionais dessas professoras, pelo menos em linhas gerais, demonstrando que *"o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor"* (NÓVOA, 1992, p.7). Nesse sentido, Nóvoa (1992) considera necessário ter em conta na formação de professores três dimensões fundamentais: a pessoal: produzir a vida do professor articulando os processos

de autoformação e a troca de experiência e saberes docentes; a profissional: produzir a profissão docente por meio dos saberes da experiência com os saberes da educação e da pedagogia; a organizacional: produzir a escola concebendo-a como um ambiente educativo, no qual o trabalho e a formação façam parte do mesmo processo. Nesta perspetiva, "é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal" (NÓVOA, 1995, p.17):

> "o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções de cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser".

Portanto, é prudente reconhecer que "não há como desvincular o percurso pessoal do profissional, já que estão intimamente ligados nesse processo de imbricamento e interação, de formação do sujeito" (UZÊDA, 2007, p. 99). Essa consideração assevera a necessidade de colocarmos indiscutivelmente os professores e suas vidas no centro dos debates e investigações educacionais.

Referências

ÁVILA, M. J. F. (2002). *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP",* dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

BOFF, L. (1999). *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.* 16.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

CAMPOS, M. M. (1994). *Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infanti,* in: *MEC/SEF/DPE/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil.* Brasília.

CARONI, C. (2011). *Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos?: um olhar cr*ítico-refle*xivo sobre uma realidade vivida,* dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CARVALHO, M.G. P. C. (2007). *A identidade profissional dos professores no ensino particular e cooperativo.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.

CERISSARA, A. B. (1996). *A construção de identidade da educação infantil: entre o feminino e o profissional,* tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

COUTINHO, A. M. S. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*, tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal.

DEMARTINI, P. (2003). *Professoras de crianças pequeninas: um estudo sobre determinantes que compõem as suas práticas pedagógicas,* dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

DUARTE, F. (2011). *Professoras de bebés: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente,* dissertação (Mestrado em Educação e Infância). Universidade Federal de Santa Catarina.

DUBAR, C. (1997). *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T. (2010). *Profissão Docente: dimensões afectivas e ética.* Porto: Areal.

FERREIRA, F. I. (1996). Identidades dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas". In A. Estrela, R. Canário & J. Ferreira (Org.), *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Lisboa: AFIRSE, p. 309-328.

FERREIRA, F. I. (2003). *Para o Estudo das Identidades Profissionais dos Professores*, In F. I. Ferreira, M. Monteiro & T. Sarmento. *Formação e Identidades*. Paredes de Coura: Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura, p. 33-53.

KRAMER, S. (2003). *Direitos da Criança e Projeto Político Pedag*ógico de Educação Infantil, in L. C. Bazília & S. Kramer, Sônia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, p. 51-81.

KUHLMANN, M. Jr. (2001). *Funções de Educação Infantil*, in A. L. G. de FARIA & M. S. PALHARES (Orgs), *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.* Campinas: Autores Associados: São Paulo: Editora UFSCAR: Florianópolis: Editora da UFSC.

MARTINS FILHO, A. J. (2013). *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência da educação infantil,* tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Sul.

MELLO, A. M. (2012). O que um professor precisa saber para cuidar de bebés em espaços coletivos. *Revista Pátio – Educação Infantil*, n. 31, p. 12-15, Abr/Jun.

MONTENEGRO, T. (2001). *O cuidado e a formação moral na Educação Infantil.* São Paulo: EDUC.

NÓVOA, A. (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores,* in: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

NÓVOA, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico.* Lisboa: Educa.

NÓVOA, A. (org.) (1992). *Vidas de Professores.* Porto: Porto Editora.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. & DIDONET, V. (2011). *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.* Brasília. Disponível em: *http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf* Acessado em: 19 de setembro 2011.

ONGARI, B. & MOLINA, P. (2003). *A educadora de creche: construindo suas identidades.* São Paulo: Cortez.

ROSEMBERG, F. (1994). Formação do Profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos, in: BRASIL/MEC/ SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil.* Brasília.

SAYÃO, D. T. (2005). *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche,* tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, C. R. da (2003). *Concepções de educadoras infantis sobre o seu trabalho com bebês no cotidiano de creches,* dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

TEIXEIRA, A. A. C. (2010). *Dinâmicas Identitárias Docentes em Contextos de Globalização,* dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho.

TRISTÃO, F. C. D. (2004). *Ser professora de bebê*s: um estudo de caso em uma creche conveniada, dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

TRISTÃO, F. C. D. (2015). *A sutil complexidade da prática pedagógica com bebés,* in A. J. MARTINS FILHO (Org.), *Criança pede respeito: ação educativa em creche e pré-escola.* Porto Alegre: Mediação.

UZÊDA, L. C. O. (2007). *De "Babás de Luxo" a Professoras: narrativas autobiográficas, formação e docência na educação infantil,* dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LÚCIA AMANTE[1]

A Profissionalidade Específica dos Educadores/as de Infância

O conceito de *desenvolvimento profissional*, tomando a definição de Cardona (2002) consubstanciada na análise de Nóvoa (1998), pode definir-se como um processo de evolução complexo e contínuo condicionado por um conjunto de fatores quer de ordem profissional quer pessoal. Assim, nele interferem variáveis relativas ao contexto sociopolítico, aos contextos institucionais diversificados em que ocorre a formação e o exercício da profissão, bem como aspetos da vivência pessoal relativos à história individual de cada profissional.

O conceito de *profissionalidade docente* quando aplicado aos educadores/as de infância, embora apresentando similitudes com o de outros grupos docentes, designadamente com o dos professores do ensino fundamental, reveste-se todavia de uma especificidade própria que não pode deixar de ser considerada. Com efeito, constata-se que o desenvolvimento profissional e a profissionalidade deste grupo docente obedece a alguma especificidade que advém de múltiplos fatores que se ligam à natureza dos contextos de exercício da sua atividade profissional, natureza da tarefa educativa que é chamado a desempenhar e seu público-alvo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001). A estes juntam-se as características da formação deste grupo docente e a evolução na carreira a que se ligam, inevitavelmente, o evoluir das políticas educativas para a infância que têm condicionado a história da profissão (CARDONA, 2002).

[1] Universidade Aberta – LE@D/UAb, Portugal

Segundo Oliveira-Formosinho (2001; 2002) podemos identificar um conjunto de características que contribuem para definir a singularidade profissional dos/as educadores/as de infância. Esta autora aponta algumas dimensões responsáveis por esta especificidade. Assim, desde logo, as características do estádio de desenvolvimento das crianças deste nível etário e o respetivo processo de crescimento determinam, em grande parte, o perfil destes profissionais. Como assinala Zabalza (2001a, p. 47), " o aluno da escola infantil é um sujeito não sectorizável". Esta natureza global e integrada da criança em idade pré-escolar determina a forma holística pela qual aprende e se desenvolve e define um âmbito de intervenção alargado dos/as educadores/as de infância. A criança é competente no sentido em que possui já um vasto repertório de recursos linguísticos, comportamentais, vivenciais, etc. (ZABALZA, 2001b), que os/as educadores/as devem estar preparados para reconhecer, valorizar e ampliar, mas simultaneamente depende ainda do adulto necessitando de cuidados físicos e psicológicos que assegurem o seu bem-estar. Esta vulnerabilidade, também ela global, requer dos/as educadores/as uma atenção em que, a par do bem-estar físico, proporcione e privilegie o seu bem-estar emocional fundamental nesta etapa do desenvolvimento e determinante para o progresso noutras áreas (WIEDER & GREENSPAN, 2002). Como assinala Zabalza (2001b), a relação constitui-se como um recurso privilegiado quando se trata de trabalhar com crianças muito jovens, pelo que as características pessoais do educador continuam a ter um forte peso na definição do seu perfil profissional. É imprescindível que o educador consiga estabelecer vínculos de relação positivos, dos quais fazem parte a proximidade, a informalidade, o "calor", mas igualmente a capacidade de definir regras e limites claros.

Também a variabilidade dos contextos de atividade influencia, de forma marcante, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as, determinando diferentes níveis de autonomia, diferentes formas de organização e processos de trabalho, diferentes tarefas e consequentemente diferentes estilos de interação com as crianças.

Ainda a considerar, como especificidade da profissão de educador/a de infância, o facto de se centrar, como refere Oliveira-Formosinho (2001;

2002) numa rede de interações alargada. Com efeito, neste nível de ensino, a interação estabelecida entre a criança e o/a educador/a assume especial importância, revelando-se particularmente importante o estilo de comunicação desenvolvido pelo/a profissional. A atenção dada à interação iniciada pela criança no sentido de apreender os repertórios que lhe são significativos, utilizando-os como forma de desenvolver as suas competências comunicacionais, sociais e emocionais, é particularmente relevante. Para além deste nível de interação, fundamental entre crianças e educadores/as, este grupo profissional é levado a estabelecer uma rede de interações num âmbito alargado, já que dele se espera a interligação com os recursos locais (pessoais, institucionais, culturais) tendo em vista dar resposta às necessidades das crianças e favorecer as suas experiências formativas. Mais do que qualquer outro nível de ensino, a Educação Infantil requer o estabelecimento de uma efetiva relação de cooperação com os pais que é aqui da máxima importância considerando a estreita ligação da criança ao meio familiar nesta fase do desenvolvimento (ZABALZA, 2001b).

Neste sentido, o estabelecimento de uma rede integrada e alargada de interações por parte dos/as educadores/as, constitui outra característica marcante da sua profissionalidade específica.

A formação de Educadores/as para a integração das tecnologias digitais na Educação Infantil

A profissionalidade dos/as educadores/as de infância decorre assim num âmbito que implica o estabelecimento de relações que transcendem o nível do *microsistema* da sala de atividades. O seu desenvolvimento profissional processa-se pois num contexto alargado em interligação estreita com a realidade dos seus contextos profissionais. Assim, qualquer intervenção que vise a construção da qualidade e da inovação na educação pré-escolar requer o investimento numa formação conducente ao desenvolvimento profissional dos/as educadores/as, entendida como um processo continuado, apoiado, colaborativo, significativo e contextualizado. Uma formação em que se inter-

-relacionam *os saberes* sem se descurarem *os afectos*, visando-se *a organização* sem se esquecerem *as pessoas* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Relativamente às tecnologias digitais, começaremos por clarificar o conceito de *integração* que nos remete para a sua utilização inserida na globalidade da realidade escolar, articulada com a prática educativa e com o desenvolvimento profissional dos professores e das escolas. Assim, entendemos que falar de integração implica considerar uma perspetiva sistémica. Como assinala Ramos:

> "A integração do computador e das tecnologias da informação e comunicação deve ser entendida como um conjunto de processos complexos de utilização planeada, sistemática, adequada e 'natural' nos diferentes planos: no do currículo e da aprendizagem, em estreita relação com as finalidades, objectivos, conteúdos, experiências e actividades curriculares destinadas aos estudantes; no da escola, em estreita relação com o desenvolvimento profissional dos professores, dos técnicos de educação e com as necessidades de gestão de informação da própria escola." (RAMOS, 1999, p.90)

De facto, as tecnologias digitais entraram nos mais diversos domínios da atividade humana, fazendo hoje parte integrante da nossa cultura e, como tal, não podem deixar de ter um papel relevante na escola, nomeadamente no Jardim de Infância.

Vários estudos têm demonstrado os efeitos positivos da integração dos meios digitais no ensino pré-escolar (AMANTE, 2011; FARIA, 2014), porém, esta integração traz responsabilidades adicionais, constituindo mais um dos muitos desafios que se colocam aos professores e educadores. Requer-se que desenvolvam um conjunto de competências técnicas, articuladas com competências pedagógicas que lhes permitam realizar uma utilização integrada das tecnologias digitais no currículo e na aprendizagem. A este respeito, os discursos referem inclusivamente a necessidade de reequacionar o entendimento do seu papel profissional e de reformular práticas, conceções, organização e dinâmicas de trabalho. Este discurso está subjacente a muitos dos processos de formação empreendidos neste domínio. Contudo, a perspetiva de rutura

que esses desafios têm implícita assusta, naturalmente, os professores. A primeira reação destes será, à partida, rejeitar as tecnologias com receio que estas alterem toda a sua prática, pondo em causa a sua forma de ser professor, ou seja, pondo em causa a construção profissional até então empreendida. A utilização da tecnologia, já de si fonte de alguma insegurança, torna-se assim duplamente insegura numa profissão em que este aspeto assume uma importância fundamental.

Não cabe aqui discutir estas questões pormenorizadamente, mas procuraremos situar a problemática da formação dos educadores e professores sobre a utilização dos media digitais, num contexto mais amplo em que emerge a necessidade de interligar o desenvolvimento pessoal com o desenvolvimento profissional dos docentes porque é por eles que passa, em grande parte, o contributo que as tecnologias poderão dar para a melhoria da qualidade dos contextos educativos. Quaisquer que sejam as mudanças, elas não resultam, "... a não ser que se preste uma atenção profunda ao processo de desenvolvimento profissional dos professores que acompanham estas inovações. O envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa é vital para o seu sucesso (...)." (HARGREAVES, 1998. p. 12)

A formação em tecnologias digitais deverá pois ultrapassar uma conceção marcada fundamentalmente pelo desenvolvimento de competências de ordem técnica que não se traduzem em utilizações práticas nos contextos reais das escolas, nem conduzem a alterações qualitativas na natureza do ensino e da aprendizagem (MOREIRA, 2002).

De acordo com Hargreaves *(id., ib..)*, ao considerarmos a dimensão pessoal e social dos processos de formação, somos levados a ter em conta não apenas a capacidade de mudança dos professores mas o seu desejo de mudança e simultaneamente de conservação das práticas que valorizam e que lhes conferem estabilidade. Entendemos, portanto, que os processos de formação que visem desencadear e efetivar a inovação, não podem assentar na rutura, mas antes numa lógica de progressiva apropriação, desenvolvida pessoal e coletivamente, onde as mudanças ocorrem como resultado desse processo de apropriação vivido pelos próprios, decorrentes da reflexão e questionamento por eles desencadeado. Desta forma os docentes poderão

ir ajustando a inovação ao seu contexto, recriando práticas e dinâmicas de trabalho que lhe surjam como significativas.

De acordo com Sérgio Niza (1997) e António Nóvoa (2009), entendemos a formação como um processo continuado de desenvolvimento pessoal e profissional num "contexto socializante de formação". Nesta perspetiva entende-se que o conhecimento anterior, já vivenciado, "a experiência", "a história", "as práticas passadas" constituem o ponto de partida para ancorar e empreender o desenvolvimento, através da reflexão e do questionamento desses saberes, numa ótica de construção social do conhecimento (VYGOTSKY, 1991) em que o contributo instrumental dos pares e do formador possibilita o emergir de novas capacidades de realização.

Neste âmbito é fundamental que os professores e educadores possam dispor de apoios continuados que permitam ancorar esse processo de apropriação e crescimento. Porém, estes apoios, em lugar de confrontarem os docentes com um conjunto inesgotável de capacidades técnicas e tecnológicas que hipervalorizam a tecnologia, devem antes colocar a tónica na mais-valia do processo pedagógico proporcionado pela tecnologia. Importa acentuar aquilo que juntos, educadores e alunos, podem fazer com a tecnologia, passo a passo, num processo de progressiva descoberta e de co-construção da inovação (AMANTE, 2007).

Também a organização de espaços de aprendizagem inter-pares que fomentem os princípios de *coletivo* e de *colegibilidade* que importa inscrever na cultura profissional dos professores (NÓVOA, 2002) ganha aqui especial relevo. Tal, permitirá aos professores uma partilha de experiências e uma reflexão conjunta, claramente focalizada sobre os seus contextos e sobre as suas necessidades concretas.

Reencontramos pois, de novo, a necessidade de considerar os contextos reais de trabalho, a importância dos projetos de escola, a valorização da cooperação com instituições de formação, o envolvimento ativo dos professores no processo bem como de toda a comunidade educativa.

Também a metodologia de formação pode constituir-se como facilitadora da transferência das práticas que se entendem como desejáveis no quotidiano do professor/educador. A estratégia de formação baseada no *isomorfismo*

pedagógico, que Niza (1997, p. 25) define como "metodologia que consiste em experienciar, através de todo o processo de formação, as atitudes, métodos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais" poderá, a nosso ver, constituir-se como um importante veículo na apropriação do saber, do saber-fazer, de atitudes e valores ligados à situação de aprendizagem, designadamente no que se refere à utilização das tecnologias digitais.

Apresentamos as linhas de força do modelo específico proposto por Costa e Viseu (2007) no que se refere à formação para a integração curricular destas tecnologias. Estes autores destacam três pilares que consideram fundamentais para alicerçar essa formação: *Visão* – Este pilar tem como objetivo proporcionar aos professores questionamentos sobre o *porquê, o para quê e o como usar* as TIC, construindo a partir daqui uma base de partida que lhes permita alicerçar o seu próprio projeto de trabalho neste âmbito. *Prática* – neste pilar pretendem sublinhar o carácter indispensável da experimentação e uso efetivo das tecnologias com os alunos, nos seus contextos reais de trabalho, concretizando atividades planeadas e recorrendo ao apoio do formador e dos colegas em formação. Finalmente, no que se reporta ao pilar *Atitudes,* assinalam a importância de, tendo por base a prática, promoverem a alteração das atitudes, proporcionando aos professores/educadores ganhar confiança para a utilização das tecnologias digitais noutras situações, reforçando deste modo a sua auto-estima profissional. Saliente-se que estes três pilares estão em estreita inter-relação, tendo no formador um elemento agregador e facilitador do processo de formação do grupo, cabendo aqui destacar também a componente que remete para a colaboração entre os seus elementos, promovendo a partilha quer de recursos, quer de práticas, bem como a reflexão conjunta sobre o uso das tecnologias no contexto de aprendizagem.

Refletindo sobre os processos de integração das tecnologias digitais na Escola

Procuraremos por último refletir sobre um conjunto de fatores que têm vindo a ser identificados como condicionantes dos processos de integração das tecnologias digitais na escola e que vão ao encontro da necessidade de conceptualizar este processo de integração numa perspetiva global e numa ótica de formação em contexto, conforme temos vindo a defender.

Larry Cuban, em 1986, assinalava que a efetivação de inovações tecnológicas na Escola era necessariamente diferente da que ocorre noutros contextos, porque a Escola está fortemente ligada às suas crenças culturais sobre o que é ensinar e aprender, sobre o modo como ocorrem as aprendizagens, sobre o tipo de conhecimento a veicular e sobre o tipo de relação professor-aluno. Salientava ainda, por outro lado, fatores ligados à própria organização escolar que condicionariam igualmente a adoção de inovações. De acordo com a análise realizada por Cuban ressaltam quatro ciclos nestes processos de inovação, que continuam válidos atualmente:

1. Elevadas expectativas por parte dos que advogam a inovação;
2. Retórica sobre a necessidade da inovação;
3. Políticas dirigidas a partir do "topo";
4. Uso limitado das tecnologias por parte dos professores.

O autor apontou como uma das razões para a recorrência deste ciclo o facto de estas propostas de inovação serem, regra geral, impulsionadas por não-professores, surgindo geralmente impostas do topo para a base. Na verdade, em vários países assistimos à "imposição" de inovações, como se para que a mudança acontecesse bastasse determinar diretrizes e objetivos de uso de certos artefactos e disponibilizá-los nas escolas. Tal sucedeu em Portugal, designadamente com o Programa Magalhães, criado pelo Plano Tecnológico da Educação em 2008, pelo Ministério da Educação, que distribuiu computadores portáteis por todas as crianças das escolas do 1.º ciclo (ensino fundamental) do país. O programa, entretanto desativado, ficou muito abaixo das expetativas. O portátil pouco era usado pelos alunos e quando era utilizado não era integrado nas atividades letivas. Os alunos

apenas utilizavam esta ferramenta de forma esporádica dentro do contexto de sala de aula (DIOGO, 2011).

Na verdade, as possíveis virtualidades das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem não dependem exclusivamente da tecnologia em si, mas sim das relações que se estabelecem entre ela e os elementos curriculares (conteúdos, métodos, estratégias docentes, contextos de aprendizagem, avaliação, etc.) sendo em função desses elementos que podem efetivamente adquirir significado educativo. Papert (1993) para quem o computador está profundamente ligado à reforma educacional, reforça desde há muito esta concepção ecológica do processo, defendendo em *The children's Machine* que "a grande mudança" passa por "escolas pequenas", pelo envolvimento da comunidade, pelo encorajamento da diversidade educacional, pela descentralização, pelo respeito pelos estilos pessoais de ensino, pelo envolvimento dos pais, professores e estudantes, considerando que estes são os "ingredientes" essenciais da mudança.

Cabe ainda salientar a necessidade de promover uma maior integração das novas tecnologias nos planos de estudos da formação inicial dos professores/educadores, mas ao mesmo tempo preconizar que as tecnologias sejam utilizadas transversalmente no âmbito dessa formação e não apenas em disciplinas especificamente vocacionadas para esse efeito. Promover a utilização destes recursos no desenvolvimento de projetos de trabalho nas várias áreas disciplinares relativas ao próprio processo de formação inicial dos professores poderá contribuir para potenciar capacidades de utilização tecnológica levando-os a perspetivar novos recursos e novas formas de construção da aprendizagem que poderão transferir para a sua prática pedagógica com as crianças. É esse o princípio do *isomorfismo pedagógico* de que nos fala Sérgio Niza (1997; 2012) e que atrás apresentámos.

É ainda necessário que as tecnologias não sejam tratadas ou utilizadas no âmbito restrito de uma ou outra disciplina, mas que se encontrem disseminadas pelas escolas, quer nos espaços formais de aprendizagem, quer nos informais, quer nos próprios espaços de gestão da instituição (PONTE, 2002). Esta impregnação da tecnologia na cultura e atividade pedagógica

das instituições de formação solicita de forma natural e constante a sua utilização e parece-nos essencial para desenvolver uma nova cultura e uma nova atitude nos futuros professores/educadores sobre o papel destes media no quotidiano pedagógico das escolas.

Importa igualmente considerar o desenvolvimento de atitudes positivas face à tecnologia e suas implicações ao nível do papel do professor/educador, impondo-se ainda uma abordagem que não descure a questão dos valores e proporcione uma reflexão sobre as implicações sociais, culturais, éticas e legais inerentes à utilização dos novos media.

A nossa experiência ao nível da formação de educadores/as[2], no que se refere a esta área, aponta para uma maior abertura deste grupo profissional, quando comparado a professores de outros níveis de ensino. Ainda que a ansiedade face às competências tecnológicas se coloque de igual modo, parece prevalecer a preocupação de proporcionar às crianças o contato com este tipo de experiências e uma maior facilidade em integrá-las nas atividades curriculares. Não será alheio a este aspeto a forma de organização e de gestão praticada em muitas salas de Educação Infantil em que o educador está habituado a dividir a sua atenção por diferentes grupos de trabalho e tipos de atividades, vendo-se a si próprio como um gestor do grupo, como um facilitador das aprendizagens encarando, por isso, com menor apreensão a gestão de novos recursos e o seu impacto na rotina de trabalho quotidiana.

No que se refere à formação contínua, deverá também ela realizar-se em estreita sintonia com a realidade das escolas, desenvolvendo-se através de modalidades como projetos de investigação-ação e formação-ação que preconizem um verdadeiro investimento no desenvolvimento profissional dos educadores. A este propósito sublinhe-se a mais-valia que as tecnologias digitais e os recursos da web 2.0. podem oferecer para o desenvolvimento profissional dos docentes. A existência de comunidades virtuais de aprendi-

[2] Referimo-nos à experiência de trabalho com educadoras de infância no âmbito do Seminário "Novas Tecnologias na Educação Pré-Escolar" que dinamizámos durante vários anos e onde acompanhámos o desenvolvimento e concretização de projetos de integração de tecnologias digitais em salas de Jardim de Infância, propostos por educadoras que realizavam o curso de complemento de formação científico-pedagógica na Universidade Aberta – Portugal.

zagem, *ou comunidades de prática* (WENGER,1998), promotoras de trabalho colaborativo entre professores que favorecem a partilha de experiências e recursos aliada à reflexão conjunta sobre as práticas, constituem hoje novos espaços de formação facilmente acessíveis. Podem assim, estas comunidades, constituir-se como um fator integrador das tecnologias digitais na vida destes profissionais (MIRANDA & OSÓRIO, 2009).

Acreditamos que a inovação tecnológica quer nas escolas, quer nos jardins-de-infância, passa por um investimento no que se refere à formação inicial e contínua dos professores/educadores, perspetivada numa ótica de formação em contexto. Isto é, centrada nas necessidades dos cenários reais de intervenção dos educadores/as tendo em vista conseguir a sua efetiva implicação num processo que, partindo das suas práticas, permita melhorá--las e recriá-las.

As tecnologias digitais ao serviço de projetos educativos reais poderão promover a melhoria da qualidade dos contextos de ensino-aprendizagem e, em última análise, das escolas, entendidas como polos de desenvolvimento social e cultural das comunidades.

Referências

AMANTE, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: Motivos e factores para a sua integração. *Sísifo,* n.º 3, pp. 51-64.

AMANTE, L. (2011). *As Tecnologias Digitais na Escola e na Educação Infantil*. Pinhais – Curitiba: Melo Editora.

COSTA, F. A. & VISEU, S. (2007). Formação-Acção-Reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In: F. COSTA, H. PERALTA & S. VISEU (Orgs), *As TIC na Educação em Portugal Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora, 2007, p. 238-259.

CARDONA, M. J. (2002). Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional. Um Estudo sobre os Educadores/as de Infância Portugueses. *Infância e Educação* (Revista do GEDEI), n.º5, pp. 43- 61.

DIOGO, A. M. (2011). O computador Magalhães no ensino básico: um recurso educativo adiado ou uma oportunidade perdida pelas escolas?" *Plataforma Barómetro Social*. Disponível em: *http://barometro.com.pt/archives/502*

FARIA, A. (2014). *Tecnologias digitais no Jardim de Infância : comunicação, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.

HARGREAVES, A. (1988). *Os Professores em Tempos de Mudança*. *O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna.* McGraw-Hill de Portugal.

MIRANDA, M. & OSÓRIO, A. (2009). As TIC no Desenvolvimento de comunidades de prática e na formação de educadores/as – o caso da @rcaComum. In P. DIAS, A. OSÓRIO, A. & A. RAMOS (Orgs.), *O digital e o currículo*. Braga: Universidade do Minho, p. 31-49.

MOREIRA, A. (2002). Crianças e Tecnologia, Tecnologia e Crianças: Mediações do Educador." In J. PONTE (org.), *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, p. 9-17

NIZA, S. (1997). *Formação Cooperada - Ensaio de Auto-Avaliação dos Efeitos da Formação no Projecto Amadora*. Lisboa: Educa e Movimento da Escola Moderna Portuguesa, 1997.

NÓVOA, A. F. MARCELINO, F. & RAMOS DO Ó, J. (orgs.) (2012). *Sérgio Niza – escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-China.

NÓVOA, A. (1998). La Profession Enseignante en Europe: Analyse Historique et Sociologique. In A. NÓVOA *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*, p. 147-185.

NÓVOA, A. (2002). O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 237-263.

NÓVOA, A. *Professores. Imagens do futuro Presente.* Educa: Lisboa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001). A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interacção Adulto/Criança. In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO & J. FORMOSINHO (orgs.), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho, p. 80-103.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: Entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. L. A. MACHADO (Org.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil.* S. Paulo: Cortez Editora.

PONTE, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade- Perspectivas para a formação inicial de professores". In J. PONTE (org.), *A Formação para a Integração da TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, p. 19-26.

RAMOS, J. L. P. (1999). A Integração do Computador na Escola e no Currículo: Problemas e Perspectivas", *Inovação*, n.º 12, pp. 89-106,

WENGER, E. (1998). Communities of Practice. Learning as a social system. *Systems Thinker*. Disponível em: *http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml*

WIEDER, S. & GREENSPAN, S. I. (2002). A Base Emocional da Aprendizagem". In: B. SPODECK (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 167-190.

VYGOTSKY, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. 4ª ed. S. Paulo: Martins Fontes, 1978-1991.

ZABALZA, M. A. (2001a), *Didáctica da Educação Infantil*. Porto. Asa Editores.

ZABALZA, M. A. (2001b). El Reto de la Calidad. In M. A. ZABALZA (ed), *Calidad en la Educación Infantil.* Madrid: Narcea.

DISPOSITIVOS MÓVEIS (TABLETS) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS, LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO[1]

Introdução

No final do século XX, com a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996), a Educação Infantil (EI) passou a fazer parte da Educação Básica, no Brasil. Nesse contexto, passa a existir uma demanda de formação desses profissionais para que possam adquirir a formação mínima exigida em lei – magistério em nível médio na modalidade normal – para o exercício da docência na EI. Na primeira década do século XXI, com a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005), em alguns lugares do país, começam a ser formadas as primeiras turmas de licenciatura em Pedagogia dentro de um projeto formativo para a docência na EI como componente curricular obrigatório (ANJOS, 2012).

Ao final da primeira década do século XXI, são reformuladas as DCN para a EI (BRASIL, 2009) que, dentre outros elementos, apontam para o *cuidado* e a *educação* como tarefas indissociáveis do trabalho pedagógico e, ainda, para a *brincadeira* e as *interações* como eixos do currículo da EI brasileira.

Aliado a este cenário educacional infantil vive-se, atualmente, um intenso processo de transformações tecnológicas, o qual traz consigo a coexistência potencial de duas tendências, a saber: a instabilidade dos modos de aprender e, por outro lado, as novas formas, contextos e meios que permitem a aprendizagem de sujeitos com diversos perfis intelectuais (PAPERT, 1994).

[1] Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Brasil

As crianças que nascem mergulhadas neste contexto de transformações tecnológicas são conhecidas como "geração digital" (TAPSCOTT, 1999), "nativos digitais" (PALFREY & GASSER, 2011) ou "homo zappiens" (VEEN E VRAKKING, 2009). Este contexto caracteriza-se pela afinidade das crianças ao uso das tecnologias digitais da web 2.0 (Facebook, Twitter, poadcast, wikis, blogs, Whats app, mundos virtuais, entre outras). Atualmente, elas chegam às instituições de EI com alguma experiência no universo digital, maior ou menor, consoante as suas condições de vida e de educação. Quicios, Ortega e Trillo (2015) denominam esses sujeitos de "novos aprendizes", por reunirem as seguintes caracterísiticas: estão altamente qualificados na multitarefa; não pensam de forma linear; mostram variações nos estilos de aprendizagem; formam parte da geração que pensa e aprende de maneira interativa; têm a capacidade de gerar conteúdo individualmente, apresentam maior controle e capacidade de criar; desfrutam de um forte sentido de identidade e propriedade.

Torna-se, pois, pertinente questionar: como formar o professor de EI diante desse contexto tecnológico, dentro de uma proposta de diálogo entre o campo das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e da EI, e também dentro de uma proposta que respeite e considere a criança como protagonista?

Para responder a essa pergunta, apresentamos neste capítulo reflexões provenientes dos resultados parciais de uma pesquisa intitulada "Dispositivos móveis (tablets) e suas implicações na formação do professor de Educação infantil", financiada com Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico Institucional da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Esta pesquisa consiste numa proposta de utilização do uso do tablet na formação do professor de EI, inicial e em serviço, procurando integrar estudantes de graduação e professores da rede pública municipal de ensino de Maceió.

A metodologia utilizada baseou-se nos pressupostos da pesquisa-ação (GRAY, 2012; THIOLLENT, 1998), cujo caminho possibilita um desdobramento das ações de pesquisa na tentativa de transformação da realidade investigada.

Dispositivos móveis (tablets) na Escola

Os desafios atuais postos aos professores, estudantes e gestores da EI exigem dispor de ambientes que permitam o desenvolvimento de competências na utilização de TDIC.

Muitos desafios vêm sendo enfrentados face à presença e à utilização dos dispositivos móveis (tablets) na escola, estando os mais significativos relacionados com: as metodologias educacionais, a formação de professores, a seleção de conteúdos, o envolvimento qualitativo dos estudantes, o uso do tablet por todos os estudantes e professores da escola num ambiente que permita a imersão numa cultura digital, a mobilidade de uso do equipamento em outros ambientes dentro e fora da escola, a conectividade pela qual o processo de utilização do tablet e interação entre estudantes e professores, além do uso pedagógico das diferentes mídias colocadas à disposição no tablet.

Estudos de acompanhamento e avaliação realizados em vários países mostram avanços na incorporação das TDIC na educação, mas também situações nas quais a entrada das TDIC nas escolas e nas salas de aula ainda são limitadas. Esses estudos apontam que as TDIC são meios eficientes de favorecer o êxito educacional dos alunos; porém, os professores ainda não as usam regularmente em sala de aula, nem as integram ao seu currículo.

Dentre várias questões levantadas nestes estudos, uma de relevância fundamental é a aprendizagem de didáticas específicas ao uso das TDIC no ambiente de ensino. Para Guerra (2010), os professores se queixam da falta de valorização e de condições de acesso a materiais pedagógicos de qualidade, às inovações oferecidas pelas TDIC, bem como da falta de equipamentos e apoio pedagógico nas escolas, o que compromete o processo de integração das TDIC nas ações didáticas conduzidas pelos professores. Reconhecem, contudo, a necessidade de aprofundar conceitos sobre o processo de aprendizagem utilizando TDIC.

O uso do tablet conectado à internet, disponibilizado na escola para cada estudante e professor, permite a criação de novas dimensões de acesso à informação, além de poderem estabelecer novas relações que resultem em

tendências pedagógicas inovadoras, na direção da construção do conhecimento, a partir de aprendizagens significativas.

Um novo perfil de estudante é necessário frente às exigências do mundo digital, que envolve autonomia de aprender, gostar de ler e pesquisar. Efetivamente, os alunos trazem experiências muito ricas que são desprezadas pelas escolas. Contemplá-las no currículo e nas práticas pedagógicas é um desafio posto aos professores, porque envolve compreender esses alunos, se colocar no lugar deles.

Para trabalhar com aulas inovadoras usando TDIC, o professor deve desenvolver novas competências e habilidades, nomeadamente, ser um coordenador de aprendizagem que está aberto à aprendizagem, que aprende com seus alunos; construir novas habilidades no seu percurso formativo; saber usar as TDIC numa perspectiva didática; construir uma proposta pedagógica que valorize a autonomia, a construção coletiva e a autoria dos envolvidos; e ainda valorizar a construção do conhecimento em detrimento da reprodução de informações, modelo ainda muito presente nas práticas pedagógicas com e sem TDIC.

Na introdução de dispositivos móveis (tablets) nas escolas, autores como Saldanha (2009), Almeida e Prado (2009), Prado et al (2010), Franco et al (2010) destacam vários pontos positivos: melhoria na motivação e fluência digital dos estudantes; melhoria na qualidade dos trabalhos, especialmente nas atividades que enfatizam a escrita; melhor interação entre estudantes e professores, resultando em menos conflitos e problemas de disciplina; mudanças discretas nas práticas pedagógicas, com os professores atuando mais como facilitadores e de forma interdisciplinar; menos aulas expositivas e mais orientações individuais, respeitando o ritmo de cada aluno; multiplicidade de recursos para explorar as temáticas trabalhadas em sala de aula, com ferramentas que incentivam a pesquisa, a análise, a interpretação e a comunicação.

Almeida e Prado (2009) apontam que o dispositivo móvel nas mãos do estudante requer novas formas de gestão da prática pedagógica do professor, além de gerar novos desafios que levam a repensar o currículo, os quais implicam decisões no âmbito do sistema educativo. Complementarmente,

Nascimento et al (2011a) destacam que os dispositivos móveis permitem desenvolver práticas pedagógicas que estimulam a criação e a colaboração dos alunos e professores durante o processo de ensino e aprendizagem.

Formação de professores para a EI utilizando dispositivos móveis

Apresentamos algumas reflexões sobre as TDIC na formação de professores para a EI, a partir dos dados parciais obtidos na pesquisa citada anteriormente. Os dados selecionados foram provenientes dos relatórios parciais dos estudantes de graduação em Pedagogia participantes do projeto, ou seja, sujeitos que estão em seu processo de formação inicial.

No que se refere à formação, a maioria dos estudantes cursaram disciplinas sobre EI e, ainda, sobre o uso das TDIC na graduação em Pedagogia. No entanto, os estudantes relatam que as disciplinas da área de TDIC ainda não têm contemplada a educação da criança de zero a cinco anos e, por outro lado, as disciplinas de EI também não incluem as discussões do campo das TDIC. Este dado nos aponta para uma maior necessidade de diálogo entre os diferentes campos de saberes e experiências e de espaços de articulação na formação do professor para que ele possa incorporar esses conhecimentos em seu fazer docente.

Nesse sentido, os projetos que oferecem aos graduandos a possibilidade de planejar, observar e desenvolver atividades com as crianças e refletir a respeito do trabalho desenvolvido, de inserção das TDIC na EI, podem contribuir, simultaneamente, para o desenvolvimento integral da criança e para a promoção de uma postura de professor-pesquisador na EI.

A Educação Infantil é uma etapa da educação que deve oportunizar às crianças a socialização e a brincadeira. A brincadeira é fundamental para o desenvolvimento integral da criança e, por isso, a Educação Infantil deve proporcionar a todas as crianças atividades lúdicas, estimulando a experiência e distanciando-se de uma pedagogia conteudista.

No excerto a seguir apresentado, referente às reflexões presentes nos registros escritos de um dos estudantes do Curso de Pedagogia, colaboradores do projeto, percebe-se que este sujeito apresenta uma concepção de EI que está em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009), pois apontam para a

brincadeira e as interações como eixos do currículo da EI. Nesse excerto, a cursista concebe a brincadeira como lugar em que os outros campos de saberes e experiências da criança se encontram e dialogam e que educar a criança é mais complexo do que ensinar conteúdos:

> Eu apoio o uso das TDIC desde que sejam tomados os cuidados necessários para que a criança não tenha somente a tecnologia como base para o desenvolvimento e que seja mais um recurso que a Educação Infantil pode ter a favor dos pequenos (SRL).

Nos registros escritos de SRL, a estudante apresenta reflexões que apontam para um olhar crítico a respeito do uso das TDIC na EI. Para ela, as TDIC pode contribuir desde que os adultos estejam preparados para ajudar as crianças em seus processos de aprendizagem e, consequentemente, de desenvolvimento:

> As TDIC não substituem, portanto, o professor e, também, por si só, não poderão contribuir para o desenvolvimento dos educandos se não houver profissionais que possuam conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e, também, sobre o uso das TDIC na educação.

Nesse aspecto, as reflexões do graduando PDH também apontam para a necessidade de formação dos professores de EI para o uso das TDIC:

> Muitos professores ainda não tem o hábito de usar as TDIC na prática docente pelo fato de não saberem utilizar essas ferramentas. Por isso, é importante que o professor tenha uma formação adequada na qual eles aprendam a usar as TDIC na Educação Infantil e outras etapas do Ensino Básico (PDH).

Se por um lado, temos a necessidade de formação, a participação na pesquisa tem apontado a necessidade de olharmos para a criança como sujeito competente, capaz, protagonista. O depoimento de SRL ilustra essa afirmação quando ela escreve que "às vezes, o professor não sabe e a criança ensina as regras do jogo". Neste sentido, este texto, mais do que assumir uma posição, favorável ou contrária, ao uso das TDIC, é um convite à reflexão a respeito da necessidade de olharmos mais para aquilo que a criança tem produzido

com as TDIC e, a partir disso, formar os profissionais que atuam na EI, para ajudá-las em seu processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Considerações Finais

Os dispositivos móveis (tablets), como instrumentos à disposição do professor e do estudante, podem se constituir em valioso agente de mudanças para a melhoria da qualidade da EI. Isso requer professores, estudantes e gestores com boa formação, que contemple conhecimentos sólidos da didática e dos conteúdos; o desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem as TDIC como recursos que atendam às necessidades individuais e coletivas; a valorização das vivências e experiências das crianças; o reconhecimento dos direitos das crianças, em suma, uma formação que fomente práticas pedagógicas que estimulem a construção criativa e a capacidade de reflexão e que favoreça o desenvolvimento da capacidade intelectual e afetiva, levando à autonomia das crianças.

Referências

ALMEIDA, M. E. & PRADO, M. E. B. (2009). Formação de educadores para o uso dos computadores portáteis: indicadores de mudança na prática e no currículo. *VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Braga, Portugal.

ANJOS, C. I. (2013). *Estágio na licenciatura em Pedagogia: arte na Educação Infantil*. Maceió: Edufal; Petrópolis:Vozes.

BRASIL (2005). Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 05/2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. Aprovado em 13 dez. 2005.

BRASIL (2009). Conselho Nacional de Educação. Parecer 020/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Câmara da Educação Básica. Aprovado em 11 nov. 2009.

BRASIL (1996). Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

FRANCO, J. F. et al. (2010). Projeto UCA São Paulo: uma experiência de ensino e aprendizagem colaborativa e integração das TIC à proposta pedagógica da escola, *II Seminário WebCurrículo PUC-SP*, São Paulo, julho 2010.

GRAY, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real.* 2. ed. Porto Alegre: Penso.

GUERRA, A. F. (2011). As tecnologias educacionais na formação em Educação Ambiental para a sustentabilidade1. *Rev. Diálogo Educ*., Curitiba, v. 10, n. 31, p. 561-579, set./dez. 2010

Disponivel em: *http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=4292&dd99=view.* Acesso em 20 jan 2011.

NASCIMENTO, K. A. et al. (2011). Programa UCA no estado do Ceará: caminhos percorridos, lições aprendidas, *XXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, Aracajú, novembro 2011.

PALFREY, J. & GASSER, U. (2011). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed.

PAPERT, S. (1994). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.* Porto Alegre: Artes Médicas.

PRADO, M. E. et al. (2010). Repensar a escola a partir do processo de implantação do *laptop* na educação básica, *II Seminário WebCurrículo PUC-SP*, São Paulo, julho 2010.

QUICIOS, M. P.; ORTEGA, I. O. & TRILLO, M. P. (2015). Aprendizaje ubíquo de los nuevos aprendices y brecha digital formativa. *Pixel Bit, Revista de Medios y Educacion*, n.º 46, enero 2015.

SALDANHA, R. P. (1999). *Indicadores de um currículo flexível no uso de computadores portáteis.* Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. São Paulo: PUC/SP.

TAPSCOTT, D.. (1999). *Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net*. São Paulo: Makron Books do Brasil.

THIOLLENT, M. (1998). *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez.

VEEN, W. & VRAKKING, B.(2009). *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed.

CONTRIBUTOS DE JOHN DEWEY E IVAN ILLICH PARA PENSAR A ATUALIDADE DE UM PROJETO DE ANIMAÇÃO INFANTIL E COMUNITÁRIA

FERNANDO ILÍDIO FERREIRA[1]

Introdução

Este capítulo tem como principal objetivo suscitar a reflexão crítica sobre a tendência das políticas educativas contemporâneas, e de grande parte do discurso educacional de cariz funcionalista, de reduzir o amplo campo educativo à estrita esfera escolar, em diferentes níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil. Recorro à metáfora da *arqueologia* para conceber um trabalho de escavação pedagógica que permita resgatar o pensamento de autores como John Dewey e Ivan Illich e, desse modo, sublinhar a atualidade da relação que estes autores estabelecem entre os conceitos de educação, democracia, comunidade, experiência, convivialidade, entre outros. Com base numa pesquisa etnográfica que realizei entre 1999 e 2002, tendo como objeto de estudo um projeto de animação infantil e comunitária iniciado na década de 1980 num pequeno município rural do Norte de Portugal, Paredes de Coura, pretendo salientar alguns contributos daqueles autores para pensar a educação, e em especial a Educação Infantil, como experiência democrática, lúdica e convivial e, assim, questionar as tendências de escolarização e curricularização de que esta área tem sido alvo.

[1] Instituto de Educação – Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)

John Dewey: a incorporação dos processos educativos e escolares no âmbito dos processos sociais, comunitários e democráticos[2]

John Dewey (1859-1952) contrapõe à conceção educacional tradicionalista, baseada em métodos de instrução autoritários, uma conceção de *educação progressiva*. Numa das suas mais conhecidas obras, *Democracia e Educação*, publicada em 1916, critica um conjunto de perspetivas conservadoras que veem a educação como preparação, adestramento e desenvolvimento da criança, à luz das quais ela é vista simplesmente como um candidato a adulto. Para Dewey, a educação é uma constante reorganização ou reconstrução da experiência, o que supõe a incorporação dos processos educativos e escolares no âmbito dos processos sociais, da vida associativa, da comunidade democrática, pois "a democracia é mais do que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto" (*DEWEY, 2007, p. 88, 1ª ed. 1916*).

Apesar de algumas das suas obras terem mais de cem anos, continuam a alimentar a reflexão sobre a prática educativa *em democracia e para a democracia*. Dewey manteve-se ativo a escrever durante setenta anos, deixando-nos um legado de trinta e sete volumes, e, além do seu trabalho enquanto teórico e investigador, assumiu um forte compromisso prático, moral e cidadão com a reforma social e educativa. Tendo vivido o acelerado processo de industrialização e crescimento económico que experimentaram os Estados Unidos no final do século XIX e nas primeiras três décadas do século XX, Dewey tornou-se num reformador social insatisfeito com a democracia do seu tempo.

Embora defendendo a ideia de mudança e de progresso e também a necessidade de adaptação às transformações sociais associadas ao desenvolvimento da indústria, do comércio, das comunicações, etc., Dewey assumiu um posicionamento crítico em relação à sociedade industrial, considerando que esta conduz as pessoas a um estado de aceitação passiva contrária à

[2] Nesta secção utilizo como fontes principais um trabalho sobre John Dewey, de José González Monteagudo (2001), e a obra Democracia e Educação (Dewey, 2007). As citações diretas, com o correspondente número de página, pertencem a esta obra.

que deveria promover a democracia. No seu pensamento, a construção democrática entronca com a dimensão ética e, nesse sentido, a democracia não é apenas uma questão institucional, mas uma forma de vida associada que implica a participação ativa de todos.

As últimas décadas do século XIX foram palco de importantes mudanças no campo educativo, nos Estados Unidos, resultantes, nomeadamente, das influências da tradição renovadora europeia defendida, por exemplo, por Pestalozzi e Froebel. Nas suas primeiras obras, particularmente em Escola e Sociedade, publicada em 1899, Dewey revela aquelas influências, realçando a importância do papel ativo da criança no processo de aprendizagem. Além disso, sustenta a necessidade de conciliar a atividade e as capacidades das crianças com a dimensão social e comunitária do processo educativo: "não apenas a vida social exige o ensino e a aprendizagem para a sua continuidade, mas o próprio processo de viver em comunidade é educativo" (*DEWEY, 2007, p. 24, 1ª ed. 1916*).

O conceito de *experiência* é um dos mais importantes do pensamento de Dewey, na medida em que através dele questiona a perspetiva clássica sobre o conhecimento, contrapondo-lhe uma perspetiva de ciência de vocação experimentalista. Defende a ideia da "*reconstrução contínua da experiência, uma ideia que se diferencia da educação como preparação para um futuro remoto*" (id., ib., p. 82). O conceito de experiência permite, assim, questionar e superar dicotomias clássicas como sociedade-natureza, intelecto-emoção, trabalho-brincadeira, corpo-espírito, entre outras. Por exemplo, Dewey chama a atenção para os efeitos negativos que advêm do dualismo corpo-espírito, devido ao facto de a escola ignorar o corpo em favor da atividade intelectual:

> "O aluno que, obviamente, tem um corpo trá-lo para a escola juntamente com o espírito. E o corpo é, essencialmente, uma fonte de energia; tem de fazer alguma coisa. Mas as suas atividades, não sendo utilizadas na ocupação com coisas que produzam resultados significativos, têm de ser refreadas. Distraem o aluno da aula na qual o seu espírito devia estar ocupado; são prejudiciais. A origem principal do 'problema da disciplina' nas escolas é que o professor tem, frequentemente, de passar grande parte do tempo na eliminação das atividades corporais, que afastam o espírito

> da matéria. Premeia-se a quietude física, o silêncio, a rígida uniformidade da postura e do movimento…" (p. 131).

Dewey critica igualmente o dualismo trabalho-brincadeira, considerando que "*os fundamentos para se incluírem as brincadeiras e o trabalho activo em lugares definitivos no currículo são intelectuais e sociais e não expedientes temporários e de agrado momentâneo*" (p. 173).

> "Quando o 'fazer de conta' é reconhecido como tal, a estratégia para fazer como que os objectos imaginados sejam isto ou aquilo estimula também uma acção intensa. Basta observar a expressão das crianças quando estão verdadeiramente a brincar para reparar que a sua expressão é de séria concentração (…)" (p. 179).

Defendendo que o método educativo deve derivar, com as adaptações necessárias, do método científico, considera que o processo de aprendizagem consiste numa atividade de investigação que parte de alguma experiência atual e real da criança, no âmbito da sua vida familiar e comunitária, e da identificação de algum problema ou dificuldade suscitados a partir dessa experiência.

Na sua forma tradicional, a escola, ao invés de fomentar a curiosidade da criança, tende a abafá-la: "*Ninguém até hoje explicou por que as crianças fazem tantas perguntas fora da escola* (…) *e têm uma ausência de curiosidade acerca da matéria das lições*" (p. 142).

Portanto, se podemos falar numa proposta metodológica de Dewey, ela tem a ver, essencialmente, com o desenvolvimento de um pensamento reflexivo assente na experiência:

> "Os materiais e a disposição de uma sala de aula normal são hostis à existência de situações reais de experiência. O que existirá aí, semelhante às condições da vida quotidiana, que gera dificuldades? Quase tudo evidencia uma sobrevalorização da audição, da leitura, e da reprodução do que foi dito e lido. É quase impossível exagerar o contraste entre tais condições e as situações de contacto activo com as coisas e pessoas em casa, no recreio, no cumprimento das responsabilidades normais da vida. (…) Como consequência da ausência de materiais e de ocupações que

> gerem problemas reais, os problemas dos alunos não são seus; ou, antes, são seus apenas enquanto alunos, não como seres humanos" (p. 142-143).

Dewey pôs em prática as suas ideias na *Escola Laboratório* da Universidade de Chicago, tendo ele próprio feito parte da direção, juntamente com a sua esposa Alice Chipman, que fora sua antiga aluna e exercera no ensino primário durante vários anos. Ela teve uma grande influência no interesse que Dewey veio a demonstrar pelos temas educativos. A Escola Laboratório começou a funcionar em Janeiro de 1896, com dezasseis alunos e dois professores. Quando a experiência chegou ao fim, em 1904, a escola tinha cento e quarenta alunos, dos quatro aos quinze anos de idade, e quinze professores, tendo Dewey mostrado a possibilidade de construir um currículo baseado nas chamadas *ocupações*, que consistiam em atividades práticas e formativas ligadas ao meio social da criança, nos planos físico, intelectual, estético e moral.

Ivan Illich: a desescolarização da sociedade e a aprendizagem numa sociedade convivial[3]

Ivan Illich (1926-2002) cursou estudos eclesiásticos de teologia e filosofia na universidade gregoriana de Roma e obteve um doutoramento em história pela universidade de Salzburgo em 1951, ano da sua ordenação como sacerdote. Nesse mesmo ano foi nomeado para uma paróquia de Nova Iorque, com uma forte presença porto-riquenha e cinco anos mais tarde foi nomeado vice-reitor da Universidade de Porto Rico, em Ponce. Em 1960, após um curto período em que exerceu como professor de ciências políticas na Fordham University de Nova Iorque, abandonou o seu cargo na Universidade de Ponce e instalou-se em Cuernavaca, México, onde participou na fundação do CIDOC (Centro de Informação Intercultural, mais tarde denominado Centro Intercultural e de Documentação). A publicação de um artigo intitulado "O reverso da caridade", que questionava o envio de missionários para a América Latina

[3] Nesta secção utilizo como fontes principais um trabalho sobre Ivan Illich, de Antoni Tort Bardolet (2001), e a obra Sociedade sem Escolas (Illich, 1976). As citações diretas, com o correspondente número de página, pertencem a esta obra.

foi, entre outros, um episódio de confrontação com o Vaticano que lhe abriu um processo. Em 1968, o CIDOC terminou a sua ligação à Igreja e um ano depois o próprio Ivan Illich abandonou o sacerdócio.

Illich é o mais reconhecido de um grupo heterogéneo de autores que defendem a tese da desescolarização da sociedade, ou seja, que consideram a escolaridade um falso serviço público que priva as pessoas da alegria de aprender. Esta tese questiona o processo histórico que converteu o direito à educação na obrigação de frequência da escola e a construção social da educação tendencialmente reduzida à escolarização:

> "A escolarização obrigatória polariza inevitavelmente uma sociedade; e também hierarquiza as nações do mundo de acordo com um sistema internacional de castas. (…) A igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundi-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com igreja" (ILLICH, 1976, p. 33-35).

O questionamento radical da escola e a defesa da desescolarização da sociedade surgiram nos primeiros anos da década de 1960 com os textos do escritor norte-americano Paul Goodman, atingindo o apogeu no final dos anos de 1960 e início da década de 1970 com a publicação dos artigos e documentos elaborados no CIDOC, em cuja fundação participaram Ivan Illich e Everett Reimer. Logo na introdução do livro *Deschooling Society,* Illich faz questão de dizer que o seu interesse pela educação como uma função pública fora despertado por Reimer. Portanto, ficou a dever-se sobretudo a estes dois autores a tese de uma sociedade sem escolas, a qual se transformou no centro de um intenso debate travado em todo o mundo.

A desescolarização não corresponde a um movimento orientado para a modificação das práticas escolares nem a um conjunto de ensaios elaborados a partir e centrado exclusivamente no mundo educativo. As análises e propostas dos seus defensores têm como alvo, de uma maneira mais geral, as estruturas sociais estabelecidas da segunda metade do século XX, caracterizando-se pela crítica radical ao poder e às instituições que o legitimam: família, escola, exército, indústria, *mass media*, etc.

Um dos principais argumentos de Paul Goodman é de que a evolução histórica dos sistemas educativos fez com que a educação formal anulasse o âmbito da educação comunitária. Considera que a educação formal-institucional se constitui numa enorme máquina de pressões que alheia o estudante da vida e mantém-no submetido a uma forte tensão. A *polis*, proposta por Goodman, significa que a educação se realiza em toda a cidade. Como tal, a escola não deve ser um edifício obrigatório e, mesmo quanto estes existam, defende a sua descentralização em pequenas unidades de cinquenta alunos repartidos por toda a cidade, os quais seriam atendidos por professores mas também por outros adultos não profissionais da educação (mães, estudantes universitários, etc.). As alternativas de Paul Goodman passam, portanto, por reduzir a separação entre crianças e adultos, por eliminar a obrigatoriedade de frequência da escola e também os exames e as classificações, e por diminuir o poder dos profissionais do ensino.

Embora profundamente questionador da escola, Goodman não postulava uma total desinstitucionalização, mas uma abertura das instituições, como a escola, à realidade social. Portanto, é na obra de Illich, *Deschooling Society,* que o conceito de desescolarização surge pela primeira vez. As ideias não são formuladas a partir do interior da ação educativa nem têm uma preocupação pedagógico-didática, mas correspondem a uma crítica social e cultural mais ampla. Ele próprio esclareceu que as suas contribuições se dirigem mais à análise de como se constrói socialmente a ideia da necessidade de ser educado e menos dirigidas a propor uma determinada alternativa à escola.

Os primeiros livros de Illich, publicados num curto espaço de tempo, provocaram um grande impacto internacional, nomeadamente as obras *Deschooling society, Tools for conviviality, e Energy and Equity*. Ainda que a desescolarização consista numa crítica radical à escola, esta apenas serviu de paradigma, como o próprio Illich afirmou, na medida em que as suas análises se inserem num questionamento mais geral das instituições, considerando que estas se tornaram indiscutíveis no sistema tecnocrático da sociedade industrializada. Estabelecendo uma analogia com a religião, argumenta que a educação é a nova religião mundial e a escola o templo do saber instituído, fora do qual não há salvação. E acrescenta que, neste sentido, a tarefa da escola

não é educar os alunos, mas essencialmente acomodá-los às necessidades das burocracias do sistema – ensino, exército, indústria, etc. – e iniciá-los no "*Mito do Consumo Interminável de Serviços*".

Segundo Illich, na escola aprende-se que não se pode aprender fora da escola; aprende-se que a aprendizagem é um processo de consumo de serviços organizados sob a forma industrial. O saber converte-se num produto quantificável, acumulável e exterior às pessoas, coartando a liberdade das pessoas:

> "Os valores institucionalizados que a escola inculca são valores quantificáveis. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem" (p. 77). "A desescolarização está, pois, na raiz de qualquer movimento que vise a libertação humana" (ILLICH, 1976, p. 87).

Diferentemente de outras críticas e propostas educacionais, a tese da desescolarização defende a impossibilidade de uma progressiva transformação das instituições no sentido de uma conceção emancipatória. Ou seja, sustenta que não é possível converter as escolas, instituições burocratizadas *manipulativas*, noutras de carácter *convivial* onde as pessoas atuem autonomamente. Por isso, argumenta que "*a educação pública tiraria proveito da desescolarização da sociedade*" (p. 22). As alternativas educativas que aponta passam, por desescolarizar a educação e a sociedade e não por reformas escolares nem pela mera utilização de novos métodos:

> "A escola, pela sua própria natureza, tende a exigir o tempo integral e todas as energias dos seus frequentadores. Isso, por sua vez, transforma o professor em guardião, pregador e terapeuta" (p. 64).

Tais alternativas consistem na substituição dos sistemas escolares por redes ou "*teias educacionais*", que permitam ao indivíduo aceder livremente à educação, aumentando a oportunidade para que cada qual transforme cada momento da sua vida num momento de aprendizagem:

> "A mais radical alternativa para a escola seria uma rede ou um sistema de serviços que desse a cada homem a mesma oportunidade de partilhar os seus interesses com outros motivados pelos mesmos interesses" (p. 47).

> "Um bom sistema educacional deve ter três propósitos: dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época da sua vida; capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, dar a oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que o seu desafio seja conhecido" (p. 128).

As redes alternativas à escolarização obrigatória facilitariam, segundo Illich, a liberdade de acesso às coisas e aos saberes, a liberdade de partilhar habilidades, a libertação de recursos críticos e criativos das pessoas. As novas tecnologias passariam a ser uma ajuda para a liberdade de expressão, para a organização desinstitucionalizada destas redes de comunicação e aprendizagem. As propostas desescolarizadores postulam, portanto, a responsabilidade e a iniciativa pessoal e a liberdade de associação, denunciando a coação inerente à obrigatoriedade escolar. Considerando que a escola não permite a definição da identidade pessoal nem favorece a convivialidade, a desescolarização supõe, em suma, uma mudança cultural de modo a que as pessoas possam recuperar a liberdade de aprender, relacionar-se com os outros e contribuir para a aprendizagem mútua numa *sociedade convivial*.

Relato de uma experiência de animação infantil e comunitária: o Projeto "À Descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural"

Comumente conhecido como Projeto OUSAM, o projeto "À descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural" teve a sua génese na década de 1980 num município rural do Norte de Portugal. Originado a partir do Centro de Saúde local, constitui-se em 1985 como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A sigla OUSAM significa Organismo Utilitário e Social de Apoio Mútuo, mas na escolha do nome houve a intenção

de fazer um trocadilho com a ideia de "ousar". Um dos principais objetivos do projeto consistia em desenvolver atividades de Educação Infantil com crianças, envolvendo também as famílias e as comunidades locais, intervindo nos lugares mais isolados do território.

A equipa que iniciou o projeto na década de 1980 era constituída por um casal de médicos, o António e a Maria José, e uma enfermeira, a Elsa, e ainda por uma educadora de infância, a Ana Isabel. Até então nenhum deles vivera ou tivera qualquer contacto com a realidade local. Os dois médicos tinham terminado o curso de Medicina em Lisboa, em 1971/72, e participado também em diversas experiências, entre finais dos anos de 1960 e princípios de 70, designadamente no campo da alfabetização de adultos, com influência do pensamento de Paulo Freire. Na altura em que os dois terminaram o curso, tinha sido publicada legislação criando os Centros de Saúde e estava a iniciar-se, no campo da Saúde Pública, um processo em que se valorizava "uma dinâmica de interação com a comunidade" (Entrevista, António e Maria José, 2000).

Antes de chegarem a Paredes de Coura – a Maria José em 1981 e o António em 1982 – já tinham desenvolvido, entre 1975 e 1981, um trabalho baseado na "cooperação intersectorial" e em formas de "integração de serviços locais", a partir do Centro de Saúde de Aljustrel, "prestando atenção aos grupos mais vulneráveis". Refletindo hoje sobre esse trabalho de cooperação e integração dos diversos serviços locais, ligados à Saúde, à Educação, à Autarquia, ao Serviço Social, ao Emprego, consideram que foi pioneiro, quer para eles próprios quer para o sector da Saúde Pública, "porque se ensaiaram formas de trabalho em equipa e de cooperação entre cidadãos, técnicos e grupos, com base na participação das pessoas em cada freguesia". (id.).

Quando decidiram ir para Paredes de Coura convidaram a enfermeira Elsa, que trabalhara com eles em Aljustrel no âmbito do estágio do seu curso de enfermagem, para integrar a equipa do Centro de Saúde. A Elsa foi logo no início, juntamente com a Maria José. Na altura em que lhe foi feito o convite, estava a trabalhar num projeto, em Coimbra, desde 1977, no Graal, um Movimento Internacional de Mulheres Cristãs orientado para

a intervenção sociocultural, designadamente no campo da alfabetização. (Entrevista, Elsa, 2000).

O primeiro ano de trabalho, em Paredes de Coura, foi dedicado, essencialmente, à organização do Centro de Saúde, cujo próprio edifício acabara de ser construído. Além disso, deram início a um trabalho no terreno, incluindo, entre outras atividades, o Programa de Saúde Escolar. Em 1982, já com a presença do António e com os três a trabalhar em conjunto, iniciaram um Plano de Atividades do Centro de Saúde, após um trabalho de discussão com "pessoas de outros sectores, nomeadamente com párocos e com professores e educadores de infância e autarcas". (Entrevista, António e Maria José, 2000).

Por esta altura veio juntar-se à equipa uma educadora de infância que vivia e trabalhava em Lisboa, a Ana Isabel, conhecida dos restantes três elementos da equipa e com experiência, também, no âmbito da intervenção social e comunitária. Esta educadora de infância terminou o Curso em Lisboa, em 1976, mas um ano antes, no período de estágio, já criara, com uma Comissão de Moradores, o Jardim de Infância da Freguesia dos Anjos, o JIFA, transformado posteriormente numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). Chegada a Paredes de Coura, iniciou um primeiro contacto com a realidade local, de modo a responder ao "desafio" que lhe fora colocado pelos restantes membros da equipa: tentar perceber as razões pelas quais uma criança que haviam conhecido se recusava a ir à escola:

> "Havia uma situação de mal-estar relativamente aos índices de insucesso escolar. Havia, nomeadamente, uma jovem, a Fátima de Castanheira, que se recusava peremptoriamente a ir à escola. Portanto, o desafio que me é colocado enquanto lá estou é tentar perceber porque é que aquela criança não vai à escola. Mantém-se fechada sobre si mesma, não fala com ninguém, só com a família. Então, vou algumas tardes falar com ela, ao campo onde ela está com o gado, levo plasticinas para os irmãos mais novos e começa por aqui uma brincadeira que rapidamente se transforma em conversas à hora de jantar, com a Zé, com o António, com a Elsa". (Entrevista, Ana Isabel, 2000).

Constituiu-se, assim, o embrião do Projeto. A ideia consistia na organização de uma "equipa multidisciplinar" que, através de um trabalho de animação com crianças, em articulação com as famílias e as comunidades, pudesse fazer face aos problemas identificados.

Na década de 1980 poucas crianças tinham acesso à educação pré-escolar e também não era fácil criar essas condições, dada a grande dispersão e o difícil acesso a algumas localidades. A ideia passava, então, pela criação de um "grupo animador" que, "em articulação com as famílias e os serviços da comunidade" juntasse as crianças em locais onde pudessem ser realizadas "atividades de animação, que promovessem o seu desenvolvimento". A equipa procurava, assim, pôr em prática um dispositivo adequado às condições daquele meio rural, reconhecendo que nos moldes tradicionais tal tarefa não se revelava possível, entre outras razões, porque a dispersão das localidades era grande e porque a própria população não estava sensibilizada para essa necessidade:

> "No início explicámos praticamente de porta em porta o que íamos fazer, por que razão era importante para as crianças, quais as vantagens… Digamos que foi primeiro um trabalho de sensibilização". (Entrevista, António e Maria José, 2000).

> "O início de cada ano de atividades é precedido de contactos individualizados a cada família. Procurou-se a sensibilização das famílias das crianças a integrar, para a necessidade de acompanhamento da criança em idade pré-escolar, tentando informar a família do tipo de atividades e da necessidade da sua realização pela criança. Combinou-se o local de encontro com a viatura, os horários, etc…". (Relatório de Atividades, Julho de 1990).

A equipa do projeto propunha-se encontrar uma "alternativa às vias institucionalizadas" e assumia como essencial a "conjugação de esforços" de técnicos e serviços para uma intervenção integrada de acompanhamento das

crianças nas áreas da educação, da saúde e da ação social.[4] Em 1985, o grupo estabeleceu inúmeros contactos e relações com as escolas, as famílias e as comunidades locais, numa perspetiva de "trabalho comunitário" (Entrevista, António e Maria José, 2000). No início, o Centro de Saúde disponibilizou uma carrinha, a UNICEF concedeu algumas verbas, com as quais foi comprado material (tintas, pincéis, papel, tesouras, etc.) e a Fundação Calouste Gulbenkian aderiu também ao Projeto apoiando-o financeiramente, incluindo, logo na fase inicial, a cedência de uma viatura que estivera antes ao serviço do "Projecto Alcácer"[5].

Nesse mesmo ano, em Agosto, integrou também o grupo uma técnica de serviço social, a Dora. O trabalho no terreno passou a ser realizado pela Dora e pela Ana Isabel e, muitas vezes, também, nas visitas domiciliárias, com a enfermeira Elsa. Iniciaram assim, atividades de contacto, família a família, casa a casa, procurando sensibilizar as famílias e as populações locais e aumentar o número de crianças a participar nas atividades. Logo nesse primeiro ano conseguiram envolver nas atividades do projeto 130 crianças. As atividades eram as mais diversas, mas baseavam-se em comum no princípio da "valorização do meio", do "reaproveitamento de aspetos culturais locais" (1.º Relatório de Avaliação, Maio de 1986), do "aprender relacionado com a vida" (Entrevista, António e Maria José, 2000):

> "A filosofia que se desenvolveu em Paredes de Coura foi a valorização daquilo que as pessoas sabem, do tomar consciência das condições em que se vive e de que o desenvolvimento pode passar por aí, desde que a gente tenha consciência crítica do que é o papel da pessoa, da família, naquele contexto (…). Havia atividades que procuravam envolver as famílias, por exemplo, algumas avós que poderiam contar histórias a todo o grupo, ou então o grupo das crianças poderia ir a casa de uma criança quando houvesse um acontecimento que o justificasse, por exemplo, quando a vaca de algum familiar parisse, ou então poderiam

[4] In Ferreira, António (2000). "De como as ideias se vão construindo", in Lígia Gomes, *Animação, palavra-chave*. (135-138). Gouveia: GAF.

[5] Sobre o Projecto Alcácer, ver, entre outros trabalhos, Campos, Bártolo Paiva *et. al*. (1982). *Projecto Alcácer: desenvolvimento da criança em comunidade rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

> apanhar castanhas todos juntos… Portanto, com isto procurava-se não só realizar esses trabalhos mas também valorizar aquilo que as crianças e as suas famílias conheciam (…). Um dos princípios fundamentais que ali se desenvolveu foi o de tentar partir das vivências daquelas crianças e famílias para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem para o próprio desenvolvimento da criança, em termos de competências, etc. Ou seja, os temas a abordar têm que ver com a vida: a vaca, as vindimas, etc." (Entrevista, António e Maria José, 2000)

Baseando-se em metodologias participativas, no envolvimento das famílias e das comunidades locais, no reforço da sua autonomia e na valorização dos seus próprios recursos, o projeto encontrou eco no terreno e teve continuidade até aos nossos dias. Para isso muito contribuiu a experiência dos principais intervenientes na génese do projeto, pois, desde o final dos anos de 1960, princípios de 70 – e mais ativamente no período que se seguiu à revolução de 25 de Abril de 1974, que pôs fim a quase meio século de ditadura – os impulsionadores do projeto haviam participado em movimentos associativos e em dinâmicas de animação e de trabalho social e comunitário, experiência essa que lhes permitiu construir uma visão exterior, de questionamento e superação das características da forma escolar convencional.

As crianças como atores sociais nos processos de construção da comunidade

Em Maio de 1987, o Projeto foi objeto de uma reformulação. Anteriormente, o objetivo fora definido em termos de "redução do insucesso escolar"[6], porém, evoluiu para uma "dinâmica de maior atenção à comunidade, de envolvimento da comunidade" (Entrevista, António e Maria José, 2000), passando a realçar a ideia de "construção da comunidade"[7].

O "trabalho de equipa" já contava, de forma sistemática, com dois anos de intervenção, tendo provocado "uma consciência gradual" de que o trabalho que estavam a desenvolver era um trabalho de intervenção junto

[6] O projeto inicial foi formulado em Abril de 1985, com o título: "À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural – contributo para a redução do insucesso escolar no concelho de Paredes de Coura".

[7] Esta mudança correspondeu ao momento em que a Fundação Aga Khan começou a apoiar o Projeto.

da "Comunidade como um todo"[8]. Fruto da avaliação que faziam do seu trabalho, chegaram à conclusão de que "o verdadeiro problema não seria o insucesso escolar", mas antes o "desenvolvimento das potencialidades da comunidade", definindo, então, como principal objetivo, "contribuir para o desenvolvimento global da criança, numa interação Família/Escola/Comunidade". Deste modo, o projeto passou a considerar mais explicitamente "a criança como polo dinamizador das acções a desenvolver na Comunidade", ou seja, as iniciativas desenvolvidas "a partir da criança" tinham em vista alargar a participação dos pais e "fundir" as "comunidades adultas com a população infantil".[9]

As principais iniciativas eram os "Encontros Temáticos", consistindo em "momentos de interação com as comunidades privilegiando os seus saberes e perspetivando novas formas de saber e de estar". As "atividades de animação infantil" tinham em vista desencadear o diálogo nos Encontros, nomeadamente sobre a "A Importância e Necessidade de Acompanhamento da Criança em Idade Pré-escolar":

> "Nestes Encontros, preparados e desenvolvidos com a generalidade das escolas do ensino primário e nalguns casos com o Centro de Saúde, procurámos que a mensagem a difundir fosse um pouco o resultado da participação ativa da família e da comunidade. Para essa construção conjunta, apoiámo-nos, uma vez mais, na capacidade recreativa da criança preparando diversos números acerca de cada tema (…). De fazer notar que tentámos sempre que os materiais a utilizar na animação de cada Encontro tivessem sido produzidos, quando isso era viável, pelo grupo de crianças dessa comunidade (…). A animação dos encontros tinha como propósito, para além da valorização do trabalho da criança, introduzir a temática a desenvolver ou motivar a discussão de aspetos específicos da temática alimentar como por exemplo a higiene dentária (…) Se nuns casos foi envolvendo o médico ou a enfermeira, noutras situações foi dando expressão aos saberes de pessoas da comunidade

[8] Projeto "À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural, 3.º Relatório de Avaliação, Maio de 1988.

[9] Projeto "À descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural", Maio de 1987.

> (…) O recurso a 'artistas' da comunidade é uma estratégia que temos utilizado e naturalmente incluímos no nosso programa como foi o caso da uma família de tocadores e de uma jovem cantora". (Relatório de Atividades, Julho de 1990).

As escolas primárias também eram envolvidas nestes encontros, por exemplo, no Encontro sobre a Importância da Educação Pré-Escolar:

> "As escolas assumiram e desenvolveram o momento de passagem da criança para a escola primária. Neste aspeto procurou-se sensibilizar a família e a comunidade para a importância e necessidade de uma certa atenção para o momento de integração da criança na escolaridade formal". (id., ib.).

Como outros projetos de transformação social, o projeto OUSAM não foi imune a conflitos e tensões. Como afirma hoje a Ana Isabel, "não era fácil, nos anos oitenta e tais penetrar naquela comunidade". Era necessário não apenas criar as condições materiais para a concretização do projeto, como também sensibilizar os pais para a importância da educação das "crianças pequenas":

> "Não foi fácil para aquelas famílias abrir mão das crianças pequenas. Também não foi por acaso que escolhemos fazer a primeira intervenção durante as férias de Verão com as crianças do 1.º ciclo, que era para os irmãos mais pequenos virem com os mais velhos e assim a família sentir-se mais segura" (Entrevista, Ana Isabel, 2000).

> "Convocavam-se com regularidade os pais e a Ana até lhes propunha que eles próprios trabalhassem com plasticina, com barro, de modo a que experimentassem também fazer para os ajudar a valorizar aquilo que os filhos faziam" (Entrevista, António e Maria José, 2000).

> "Havia alguns que diziam que o desenho não dá ganho (…). Na altura, a emigração masculina, no concelho, era muita e, portanto, as mulheres, mães e avós, utilizavam muito o trabalho da criança como apoio à família". (Entrevista, Ana Isabel, 2000).

A equipa tinha consciência de que o projeto era "útil para a comunidade" e pretendiam que esta o reconhecesse rapidamente – "às vezes muito rapidamente", como recorda, hoje, a enfermeira Elsa – mas as pessoas, embora reconhecessem o seu carácter inovador, "sentiam-no como uma coisa vinda de fora" idealizada por "pessoas exteriores à comunidade":

> "Lembro-me, até, de alguma conflitualidade, penso que um bocado gerada pela Ana, com algumas professoras, na sua maneira de entenderem a pedagogia. Algumas professoras ficavam um bocado reativas, mas a Ana também tem uma maneira de ser muito própria que às vezes é um pouco agressiva. Ela diz as coisas de uma maneira profunda e apaixonada, com toda a força, e eu penso que, por vezes, as professoras se retraíam perante aquela maneira de ser e que isso criava algum conflito" (Entrevista, António e Maria José, 2000).

O modo como este projeto se implantou e desenvolveu questiona algumas dicotomias, como as que opõem o "endógeno" e o "exógeno". Como vimos, a ação catalisadora de agentes "externos" foi fundamental no caso do OUSAM. Embora inicialmente os promotores do projeto tenham sido vistos como "de fora", pois em alguns momentos houve pessoas que manifestaram estranheza e até desconfiança em relação ao forte comprometimento social e cívico que eles colocavam na sua intervenção, na realidade tratou-se de um projeto endógeno, fruto das metodologias participativas e da inerente valorização dos saberes, recursos e culturas locais.

Além disso, as crianças foram implicadas como atores sociais e parceiros no seu processo de socialização e nas ações de animação comunitária, assumindo assim um papel de mediação no envolvimento das famílias, das escolas e das comunidades nas freguesias mais dispersas e isoladas do concelho. Por outro lado, a comunidade não foi concebida como algo que pré-existe à intervenção, mas antes como um processo socialmente construído através das relações e interações entre os participantes, especialmente as crianças, consideradas atores sociais nesse processo.

Por outro lado, um dos principais objetivos da relação com as famílias consistia em ajudá-las a perceber e a valorizar as atividades realizadas pelas

crianças. Como se referiu anteriormente, algumas famílias diziam que "o desenho não dá ganho". Em grande medida, portanto, as atividades realizadas com as crianças tinham um carácter lúdico, baseadas no jogar e no brincar. Como referem os promotores do Projeto, a constatação de que "a comunidade e a própria escola não integram nas suas práticas e atitudes o brincar como uma necessidade e como um polo essencial no desenvolvimento da criança" levou à criação de uma Ludoteca, com o apoio das Fundações Calouste Gulbenkian e Aga Khan.

> "Este conjunto de circunstâncias que não favorecem o desenvolvimento de atividades como o jogar e o brincar, levou-nos a perspetivar um espaço lúdico que pretende, não só tentar dar resposta às próprias necessidades da criança, mas também desenvolver na família e na comunidade uma nova atitude em relação à necessidade lúdica da criança. Ao perspetivarmos este espaço lúdico, tentámos ter sempre presente que à necessidade de ampliar as ofertas lúdicas se contrapõe a própria cultura lúdica da comunidade – dos jogos tradicionais aos jogos infantis". (Relatório de Atividades – Ludoteca, 1991).

A Ludoteca foi perspetivada como "um novo recurso educativo da própria comunidade"; como um "espaço de relação – criança/criança; criança/adulto; criança/materiais" (id., ib.) e não no sentido instrumental e utilitário de colocar o lúdico apenas ao serviço do saber escolar:

> "A ludoteca representa um salto no sentido de que se trata não só de ajudar a aprender através da ligação entre a vida e o saber escolar mas de acreditar que o desenvolvimento é possível através do lúdico, sem intenções de formatar esse lúdico em objetivos utilitários nossos" (Entrevista, António e Maria José, 2000).

A Ludoteca incluía "ações de interior e de exterior": "ações de interior procurando promover o desenvolvimento afetivo, psicomotor, cognitivo, relacional (…) e dinâmicas de exterior que promovam a sensibilização da comunidade para a atividade lúdica da criança". Nestas ações eram envolvidas também as crianças em idade escolar, através da "extensão itinerante da

Ludoteca", proporcionando o empréstimo de jogos e brinquedos e pretendendo, desse modo, "desenvolver formas de responsabilização e partilha de bens comuns pela criança" e "envolver a família em novas atitudes, situações e valores perante o jogar e o brincar". (id.).

Este reconhecimento da importância do "brincar" ainda hoje está presente na cultura da instituição, como mostra o seguinte depoimento de uma educadora de infância, referindo-se às atividades de animação de tempos livres (ATL) que as educadoras desenvolvem com as crianças das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, em dois dias por semana, para além das atividades que realizam diariamente no Jardim de Infância:

> "Entrevistador: E as atividades de ATL fazem-nas porquê? Se são só dois dias por semana não deve ser apenas pela necessidade dos pais, por estes trabalharem e não terem possibilidade de...
>
> Educadora: Eles (as crianças) é que precisam, porque se não estivessem ali estariam a ajudar nas tarefas do campo. Chegam muitas vezes ao ATL e pedem para brincar com os carrinhos, porque eles não têm tempo de brincar, de ser crianças.
>
> Entrevistador: E o Jardim de Infância proporciona-lhes isso e a Escola Primária não?
>
> Educadora: Eu acho que não. Está mais virada para o ensino. (...) Eles adoram estar a pintar, a ver um vídeo, uns slides. (...) Para eles, o ATL é o espaço de concretizar os momentos de brincadeira, que noutros lugares não têm". (Entrevista, Educadora de Infância, 2000).

Algumas medidas de política educativa referem que é necessário mudar a educação, mas no sentido dos resultados académicos dos alunos, a começar na educação pré-escolar. Com essas medidas, é reclamada "mais escola", mas através da intensificação das suas funções tradicionais. Ao contrário, no caso do OUSAM o trabalho dos profissionais assume uma dimensão cívica e solidária. As educadoras de infância realizam um trabalho de natureza comunitária que ultrapassa o domínio da "sala de aula". As crianças são

atores sociais, participando ativamente na sua aprendizagem e em processos de educação comunitária.

Contributos de Dewey e Illich para pensar a Educação Infantil como experiência democrática, lúdica e convivial

No contexto rural onde desenvolvi esta pesquisa etnográfica, como aliás em Portugal no seu conjunto, na década de 1980 poucas crianças tinham acesso à educação pré-escolar, principalmente as que viviam nas localidades mais isoladas. No município onde a pesquisa foi realizada, com menos de 10 000 habitantes e composto por pequenas comunidades muito dispersas no território, não havia um número suficiente de crianças que permitisse a criação de jardins-de-infância (escolas infantis) no formato "oficial". Embora o projeto tivesse sido visto, na altura, com alguma desconfiança por parte de algumas entidades, as condições específicas do meio local foram encaradas pelos animadores do projeto menos como obstáculos e mais como recursos a descobrir e a explorar em processos educativos mediados pelas crianças, com o envolvimento das famílias e das comunidades locais. O projeto foi considerado por alguns, na altura, como uma solução de recurso; contudo, afirmou-se e tornou-se amplamente reconhecido como um processo de educação comunitária, endógeno e participado, com uma forte valorização da experiência das crianças, da vida associativa, comunitária, democrática, lúdica e convivial, na linha anteriormente abordada de John Dewey e Ivan Illich.

Como defende Dewey, o próprio processo de viver em comunidade é educativo e consiste numa reconstrução contínua da experiência. Aliás, como escrevi anteriormente, se existe uma proposta metodológica de Dewey, ela tem a ver, essencialmente, com o desenvolvimento de um pensamento reflexivo assente na experiência. O mesmo se pode dizer em relação a Ivan Illich, na medida em que o projeto OUSAM se desenvolveu a partir do questionamento e da superação da via institucionalizada – escolarizada, curricularizada e alunizada – da Educação Infantil, criando redes conviviais de animação infantil e comunitária. Segundo Illich, a evolução histórica

dos sistemas educativos fez com que a educação formal anulasse o âmbito da educação comunitária, privando as pessoas da liberdade e da alegria de aprender. Por isso, propõe a redução da separação entre crianças e adultos, a eliminação da obrigatoriedade de frequência da escola e também dos exames e classificações, no sentido da libertação humana.

Apesar das diferenças do pensamento dos dois autores, em comum Dewey e Illich interrogam-nos sobre as possibilidades de transformação da educação, nos mais diversos contextos, formais e não formais. Face a uma crescente intensificação do "ofício de aluno" em detrimento do "ofício de criança", através do prolongamento da jornada escolar, da redução do currículo às áreas intelectuais-académicas, etc., as instituições têm vindo a sonegar às crianças direitos fundamentais, incluindo o direito a brincar.

Perante o carácter crescentemente racionalizado e burocratizado da educação, fenómeno que não é hoje apenas visível no contexto escolar mas também noutros contextos da designada educação não formal, John Dewey e Ivan Illich dão contribuições fecundas para pensar estes fenómenos. A vivência da democracia, da liberdade, da convivialidade e da ludicidade são essenciais em educação, e é a possibilidade de as concretizar quotidianamente com as crianças que constitui o desafio maior dos profissionais que com elas (con)vivem e trabalham.

É neste sentido que, em termos analíticos, sugiro uma "lógica da arqueologia" como contraponto a uma "lógica de engenharia" – engenharia curricular, engenharia da avaliação, engenharia da avaliação dos professores, engenharia dos rankings das escolas, engenharia dos padrões obsessivamente orientados para os resultados e a prestação de contas – que tem dominado a agenda das reformas educativas contemporâneas. Esta lógica de engenharia tem sido dominante na conceção de políticas educacionais e curriculares recentes, de cariz gerencialista, pautadas pelo léxico da eficiência, da eficácia, da produtividade, da racionalização e da modernização. Por isso, considero necessário aprofundar a reflexão crítica sobre esta tendência e, de um modo geral, do discurso educacional de inspiração tecnocrática que tem vindo a reduzir a educação, enquanto campo amplo de práticas sociais de aprendizagem e convivência, à estrita esfera da escolarização. No caso da

Educação Infantil, essa tendência tem-se manifestado, por exemplo, pela via da curricularização da pedagogia e do trabalho dos professores e do consequente abafamento da vertente lúdica e criativa que constitui a essência da ação educativa com crianças.

Portanto, ao utilizar a noção de arqueologia como metáfora, pretendo colocar a reflexão e o debate mais no registo do tempo lento do que no registo da alta velocidade e do imediatismo que tem dominado a sociedade, em geral, e a educação, em particular. Em sentido contrário à azáfama de mudança que revela um "excesso de futuro e um défice de presente" (Ferreira, 2005), defendo que a transformação da educação passa mais por um trabalho de escavação lenta, de reflexão e de aprendizagem a partir da experiência, do que pela ânsia de prescrição de novas fórmulas para um futuro remoto e incerto, mas apresentadas frequentemente como um desígnio incontornável.

Em suma, à luz da metáfora da arqueologia pretendo sublinhar a pertinência de um trabalho de escavação da pedagogia, não apenas para recuperar experiências e modalidades educativas que foram ou estão a ser submersas pelas conceções educacionais hegemónicas, geradas no afã de modernização competitiva, como também para compreender e valorizar teorias e práticas que, apesar de em alguns casos serem centenárias, podem ajudar-nos a questionar e a superar as lógicas meritocráticas e tecnocráticas das políticas educativas.

Neste sentido, importa refletir sobre o que podemos aprender com a experiência de um projeto de animação infantil e comunitária que foi profundamente inovador na década de 1980 e se manteve até hoje, apesar de ter sofrido algumas alterações decorrentes de constrangimentos vários com que se foi deparando. O seu principal traço identitário – o fomento de uma cultura democrática, solidária, convivial e lúdica nos processos educativos – foi preservado em função de um referencial político-pedagógico e ético fortemente comprometido com as crianças, as famílias e as comunidades locais e de uma constante valorização da experiência. Com efeito, desde a sua génese, as crianças foram consideradas atores sociais e parceiros no processo educativo, sendo este concomitantemente um processo de educação comunitária. As crianças assumiram o papel de mediadoras da relação escola-

-família-comunidade e, além disso, a comunidade não foi vista como algo que pré-existe à intervenção educativa, mas antes como um processo socialmente construído através das relações e interações entre os participantes, crianças, jovens e adultos. Nesta perspetiva, a criança é concebida como ator social e sujeito de direitos, sendo, como tal, reconhecida e valorizada a necessidade e o direito que ela tem de jogar e de brincar, no exercício do seu ofício de criança e não apenas de aluno.

Referências

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progressita. In J. TRILLA (Coord.), *El Legado Pedagógico del Siglo XX para la Escuela del Siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó, p 15-39.

CAMPOS, B. P. (1982). *Projecto Alcácer. Desenvolvimento da Criança em Comunidade Rural*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

FERREIRA, A. C. (2000). De como as ideias se vão construindo. In L. Gomes. *Animação, palavra-chave*. Gouveia: GAF, p. 135-138.

FERREIRA, F. I. (2005). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DEWEY, J. (2007, 1ª ed. 1916). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

ILLICH, I. (1976). *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis: Vozes.

TORT BARDOLET, A. (2001). Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin escuela. In J. TRILLA (Coord.), *El Legado Pedagógico del Siglo XX para la Escuela del Siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó, p. 271-296.

Biografia dos autores

Altino José Martins Filho é doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Brasil, e professor na Universidade Estadual de Santa Catarina e na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, atuando na Formação de Professoras de Educação Infantil. altinojm@ig.com.br

Ana Claudia Ferreira Martins é mestre em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Possui especialização em Interdisciplinariedade no Ensino Básico, Centro Universitário Facvest, e graduação em Pedagogia pela Univali, Brasil. É professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Biguaçu/SC/Brasil.

Ana Maria dos Santos é docente da área de Educação Infantil da Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e Mestrado em Educação pela mesma instituição. É doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ. Tem experiência na Área de Educação, atuando nos seguintes temas: Educação Infantil, Literatura Infantil, Mediação de Leitores, Alfabetização e Letramento e Formação de Professores. É Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância no Semiárido de Alagoas - NEPIS/UFAL e do PIBID de Pedagogia da UFAL/Sertão. anapedagogia1994@gmail.com

Ana Paula Cordeiro é docente da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília- SP. Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Tem experiência na área de Educação, atuando nos seguintes temas: Educação Infantil, Arte e Educação e Formação de Professores. napcordeiro@marilia.unesp.br

Cleriston Izidro dos Anjos é docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004), Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2008) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2015). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Múltiplas Linguagens e Formação de Professores. cianjos@yahoo.com.br

Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes (Universidade Estadual Paulista / Instituto de Ensino Superior de Garça, Brasil) possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999). Mestre em Filosofia, na área de concentração Filosofia da Mente e Ciência Cognitiva, pela mesma instituição (2003). Doutora em Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial no Brasil, pela mesma universidade (2010). Pós-doutora em Educação pela mesma instituição (2013-2014). Docente do Instituto de Ensino Superior de Garça – IESG. Membro integrante do grupo de pesquisa: Desvio, Diferença e Estigma (2007-atual). Tem experiência na área de Educação e Educação Especial. crisrefonseca@gmail.com

Cristina Parente (Universidade do Minho, Portugal) é doutorada em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, onde exerce funções de docência e de investigação no Instituto de Educação como professora auxiliar. Tem desenvolvido a sua atividade docente na área da Metodologia e Supervisão em Educação de Infância e tem estado envolvida na formação inicial, contínua e especializada de educadores de infância. É Coordenadora do Mestrado em Educação de Infância- área de especialização em Supervisão, Pedagogia e Interculturalidade na Infância. Os seus interesses de investigação têm incidido sobre a formação de professores, a supervisão pedagógica de professores e a avaliação na educação de infância. É membro integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). cristinap@ie.uminho.pt

Elieuza Aparecida de Lima (Universidade Estadual Paulista, Brasil) possui graduação em Pedagogia (1996), Mestrado em Educação (2001) e Doutorado (2005) em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). É professora junto ao Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC, Unesp, Marília SP. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Docência na Educação Infantil, Didática e Formação de Professores. É membro dos Grupos de Pesquisa: GP FORME Formação do Educador e Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, Unesp; Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil da Universidade de Maringá, PR. aelislima@ig.com.br

Fernando Ilídio Ferreira (Universidade do Minho, Portugal) é doutorado em Estudos da Criança, pela Universidade do Minho (Uminho), e Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade do Porto. Atualmente é Professor Associado da Universidade do Minho, Instituto de Educação. É investigador do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC-UMinho), no âmbito do qual coordena o Grupo "Contextos, Quotidianos e Bem-Estar da Criança" do CIEC. Tem experiência de educação de crianças e de docência em cursos de gradução e de pós-graduação na área da formação de professores e tem projetos e publicações nas áreas de Política Educativa, Sociologia da Educação e, de um modo mais geral, da educação não formal, com enfoque nas questões da cidadania. filidio@ie.uminho.pt

Lúcia Amante (Universidade Aberta de Portugal, Portugal) é doutorada em Ciências da Educação e professora na Universidade Aberta de Portugal (UAb) no Departamento de Educação e Ensino a Distância. Desenvolve atividade docente, em regime online, em cursos de formação graduada e pós-graduada e ao nível da formação de professores, designadamente sobre a utilização pedagógica das tecnologias digitais. Investiga no Laboratório de Educação a Distância e Elearning da UAb (LE@D), sobre diversos temas da psicologia e pedagogia da educação online e sobre a utilização das tecnologias digitais por crianças e jovens em contextos educativos, formais e não formais. lucia.amante@uab.pt

Luís Paulo Leopoldo Mercado (Universidade Federal de Alagoas, Brasil) é doutorado em Educação (PUC-SP), Mestre em Educação (UFSM), Especialista em Formação de Professores em Mídias na Educação (UFAL). Professor Associado IV vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Lider do Grupo de Pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e Online. luispaulomercado@gmail.com

Marilete Terezinha de Marco (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil) possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas (2000) e em Modern Languages/English pela University of Miami (2002), especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa para o Ensino Superior (2005) e Mestrado em Educação pela Unesp, Campus de Marília, SP, (2014). Atualmente é Assessora em Comunicação na Universidade Tecnológica Federal do

Paraná (UTFPR) Campus de Medianeira. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil e Formação de Professores. mariletedemarco@hotmail.com

Teresa Sarmento (Universidade do Minho, Portugal) é doutorada em Estudos da Criança, pela Universidade do Minho, onde é professora e investigadora no Instituto de Educação, integrada no Departamento de Ciências Sociais da Educação e no Centro de Investigação em Estudos da Criança. É diretora do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e tem estado envolvida na formação contínua e especializada de Educadores de Infância. Os seus interesses de investigação têm incidido nas políticas educativas, na formação de professores e na relação escola-famílias. Tem-se dedicado, especialmente, ao estudo das identidades profissionais das educadoras de infância, através de histórias de vida. tsarmento@ie.uminho.pt