



## **Professores da Educação Infantil como Curriculistas: os Desafios da Formação Profissional Docente**

**Geórgia Moreira de Oliveira<sup>1</sup>, Carla Andrea Lima da Silva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Fundação Municipal de Educação de Niterói; Núcleo de Pesquisas e Estudos em Currículo, Brasil; <sup>2</sup>Fundação Municipal de Educação de Niterói; Núcleo de Pesquisas e Estudos em Currículo; [georgia.o@hotmail.com](mailto:georgia.o@hotmail.com)

Resumen: O artigo apresenta considerações e análises parciais de uma pesquisa em andamento, cujos objetivos são: identificar experiências de formação continuada docente realizadas a partir de uma demanda prática; observar as implicações da formação docente no currículo da Educação Infantil e dar visibilidade as experiências de formação humana-docente que se contrapõem as de reprodução alienada e alienante. A pesquisa tem sido realizada a partir de uma metodologia qualitativa em escolas de Educação Infantil da rede municipal de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. As análises parciais revelam construções coletivas de um currículo voltado para a emancipação, o que tem se dado em um contexto de avanços e retrocessos, disputas e lutas pela implementação de políticas públicas mais favoráveis ao trabalho docente transformador.

### **1. Objetivos o propósitos:**

---

### **2. Marco teórico:**

---

#### **Desafios da formação humana-docente na Educação Infantil: o marco teórico em diálogo com os objetivos da investigação**

Quando tratamos de formação profissional docente nos enfrentamos às muitas formas e lugares onde acontece além da realizada em cursos de formação de professores. Podemos dizer que os professores têm sua trajetória profissional marcada por elementos que carregam desde a infância, em suas experiências como aluno. O local de trabalho deste profissional é o mesmo onde passou sua infância e juventude: a escola.

O que, de fato, forma os educadores? Suas experiências de vida se misturam aos fazeres profissionais. Isso indica que muitas formas de trabalho, mesmo que inconscientemente, refletem ações passadas com professores que nos formaram. Quando passamos a vida mergulhados numa formação opressora, normatizadora, que aprisiona o conhecimento em grades curriculares, por exemplo, pensar outras

---

Organizado por:





possibilidades de viver a escola, inovar, se constitui como uma contradição, mas também como um desafio motivador.

Inventar a tradição é o que nos aponta Xavier (2006) como possibilidade quando: A ênfase está em iniciativas de recolher e traduzir experiências consolidando-se em processos formativos, tendendo a expressar-inventar tradições. Por isso, alicerça-se na história segundo a ótica dos educadores que firmaram e firmam orientações autônomas em torno de atividades culturais – uma cultura profissional – no sentido de elaborar produtos coletivos, obras que geram possibilidades de os sujeitos apropriarem-se de iniciativas e acontecimentos. Obras que dão orgulho e que nos constituem como testemunhas e partícipes, autores de projetos e textos curriculares no âmbito do público. (XAVIER, 2006, p. 59-60).

Referimo-nos aos professores que atuam na Educação Infantil e observamos que a experiência profissional destes mistura-se à uma história que não reconhece a infância como categoria social e, do mesmo modo, não reconhece a profissionalidade daquele que cuida e educa a pequena infância no ambiente escolar. Por isso, faz-se necessária a revisão acerca das tradições, das culturas profissionais, das políticas de formação do docente da Educação Infantil.

Temos a clareza de que as tradições somos nós mesmos que as criamos. Nós, que somos sujeitos, que temos nossa história confundida a história da sociedade. Arroyo (2007) lembra que nos descobrimos como professores e nos fazemos como categoria histórica não estática, mas em construção. (Re)inventando a tradição, poderíamos pensar em retomar valores que nos parecem confusos na atualidade, por exemplo: autonomia, liberdade, emancipação, como estratégia para a autoria, da inovação e, conseqüentemente, da emancipação dos sujeitos.

Arroyo (2007) se refere à transgressão pedagógica como instrumento para conquistar/aprender a liberdade. Para o autor, precisamos aprender a ser livres. Neste sentido, aprender e ensinar a liberdade caminham juntos numa ação que exclui o conformismo como possibilidade de formação humana. A vitalidade da infância, por exemplo, nos faz transgredir, escolher e optar por ações e relações educativas apropriadas a vontade de ser livres que é mais que evidente nesta fase da vida.

Paulo Freire é recordado por Arroyo (2007) quando leva-nos a refletir sobre os vínculos entre ação educativa e liberdade, bem como a atualidade destes termos com referência as suas bases conceituais como possibilidade de transgressão diante da interpretação dos mesmos como referência mercadológica:

Paulo Freire não inventou à toa o termo “Pedagogia da Libertação”. A união entre educação e liberdade vem de longe, ao menos na pedagogia humanista que tem como foco os educandos e educadores como pessoas, como seres humanos. Os

---

Organizado por:





vínculos entre educação, liberdade, autonomia, emancipação são mais antigos do que os vínculos entre educação e mercado.

A “Pedagogia da Libertação” pressupõe o aprendizado da liberdade de ser educador(a). Este pode ser um dos sentidos formadores da transgressão pedagógica. A transgressão se alimenta da sensibilidade humana e pedagógica que é inerente ao ofício de mestre. (ARROYO, 2007, p. 146).

Sobre autonomia e esta relacionada à prática docente, Contreras (1999) faz referência ao reclame dos professores quando a vincula à proletarização do magistério. Segundo o autor, de acordo com as características de cada prática laboral, há demanda por autonomia como exercício do ofício. Um ofício que dignifica o trabalho quando dotado de criatividade e atividade criadora.

Nestes termos, o autor nos diz que não se trata de pensar a liberdade ou autonomia, como um estatuto que legisla, mas como uma experiência que se vive. Esta experiência vivida possui especificidades, acertos, erros, dúvidas. O que se coloca é a necessidade de pensá-la desde dentro, ou seja, a partir das vivências e experiências nas quais descobrimos o sentido de educar, nas quais descobrimos e construímos o trabalho docente.

No que se refere à relação autonomia e emancipação, Contreras (1999) afirma que o professor como intelectual crítico é um profissional que participa ativamente num esforço de revelar o culto, a origem histórica e social daquilo que se apresenta como natural porque consegue captar e mostrar os processos nos quais a prática de ensino está vinculada a pretensões, experiências e relações de duvidoso valor educativo.

Autorizar-se a esta autonomia, a esta liberdade é emancipar-se e motivar outros ao mesmo. Autoria, liberdade, autonomia e emancipação se vinculam quando o projeto de sociedade se configura a partir de outro sentido, outra direção. O que se considera fundamental não é a conformação, a conciliação, a acomodação reconciliadora dos sujeitos ao poder alienante através de tais procedimentos, mas sua suplantação, na prática, por uma ordem alternativa.

Do mesmo modo, ao realizarmos, por exemplo, investigações no campo da educação, temos de ter clareza de que a concepção de ciência se fundamenta na inseparabilidade radical da intervenção prática neste processo de transformação social, tomando-a como alternativa possível e necessária.

O desafio está posto no que tange à formação dos professores, diante de um contexto em que a lógica mercadológica distorce conceitos como liberdade, emancipação, cidadania, participação, entre outros. Tomamos como hipótese que

---

Organizado por:





há práticas que revelam uma demanda por autonomia por parte dos professores, no que diz respeito a sua formação continuada e a intervenção no currículo da Educação Infantil.

Nesse sentido, tomamos como objetivos:

- a) Identificar experiências de formação continuada docente que se realizam a partir de uma demanda prática;
- b) Observar as implicações da formação docente no currículo da Educação Infantil;
- c) Dar visibilidade as experiências de formação humana-docente que se contrapõem as de reprodução alienada e alienante.

### 3. Metodología:

---

#### A metodologia como processo dialógico

Tendo em vista nossa questão inicial: O que, de fato, forma os educadores?, a necessidade de interlocução com os sujeitos partícipes da investigação se revela como parte do processo investigativo. Nesse sentido, a adoção de uma abordagem qualitativa parece-nos mais coerente no que se refere ao desenvolvimento da metodologia de uma investigação que assume como “baliza filosófica” (Minayo, 2006), ideológica, a defesa de ideias-conceitos de autonomia, liberdade, emancipação. As referências na pesquisa participante (Brandão, 2003; Freire 2006) definem o caminhar investigativo.

O campo de trabalho são escolas de Educação Infantil da rede municipal de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil e suas respectivas professoras. Num cenário de vinte e nove escolas realizamos a fase exploratória e tomamos quatro Unidades Escolares para um diálogo mais expressivo. Compreendemos, conforme recomenda Benjamin (2005) que o fragmento é recurso para observar-se a totalidade e, por isso, delimitamos o campo a fim de garantirmos uma participação mais significativa dos sujeitos envolvidos. As escolas eleitas para participarem da investigação foram escolhidas em função do interesse destas em participar. Realizaram-se encontros para coleta de dados, “conversas com finalidade” (Minayo, 2006) e debates seminários de formação.

### 4. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

---

As experiências observadas revelaram, entre outras questões, diferentes modos de inserção e intencionalidades por parte dos sujeitos envolvidos no processo formativo em serviço, resultando, portanto, em diferentes momentos de formação continuada docente.

---

Organizado por:





São experiências vividas em locais variados, na escola pública, que evidenciam transgressões pedagógicas cotidianas como instrumentos de luta, junto aos órgãos centrais, às políticas centralizadas e currículos previamente formatados. Observamos também que as experiências de formação e transformação docente continuada na educação infantil nas escolas partícipes a pressupõem a construção de um currículo que toma a educação infantil como um espaço/tempo que reconhecem a(s) infância(s) com as características que lhe são próprias. Revela-se uma Educação Infantil voltada para a formação do leitor, autor, crítico, com base em certas fundamentações teóricas consistentes (sócio-interacionismo, sociologia da infância).

Diante de um currículo da infância deflagram-se saberes e incertezas por parte dos sujeitos-professores envolvidos no processo de construção desse projeto. Assim como Arroyo trata da diversidade de tempos docentes, também Tardif (2002, p. 19) nos diz da pluralidade do saber docente, a qual aparece, segundo o autor, como consequência dos diferentes espaços formativos pelos quais passa esse profissional ao longo de sua história de vida.

Daí o mesmo autor afirmar que o saber docente é “profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais” (TARDIF, 2002, p. 15), ou seja, é um saber que o profissional possui, mas que também o constrói através da relação de trabalho com o outro. A dimensão individual do saber docente nos aproxima da consideração do *professor como sujeito do conhecimento* (TARDIF, 2002), bem como do *caráter pessoal da ação pedagógica* (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Para Tardif (2002), a consideração da subjetividade do professor é o que nos permite ultrapassar uma visão tecnicista do fazer docente ou uma visão sociológica desse, a qual o coloca como “brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais” (TARDIF, p. 230). Considerar, portanto, a subjetividade do professor é tomá-lo como alguém que tem um saber construído a partir das relações que estabelece ao longo de sua carreira e que “assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá” (*Idem*, p. 230).

Se o engajamento ou não do docente nas experiências de reorientação pedagógica que temos observado em diferentes escolas públicas tem sido algumas vezes interpretado como resultado de uma espécie de disposição individual, talvez o diálogo possa ser o caminho mais fecundo para que tantas mais disposições individuais queiram fazer parte dessas reorientações, com suas contribuições, críticas e possíveis autorias.

Tomando as experiências observadas nas escolas de Educação Infantil partícipes da investigação, notamos que diversas atividades realizadas parecem já se orientar no sentido de promoção do diálogo e da interação: o incentivo permanente à busca de conhecimento pelos professores; a organização, por parte da coordenação pedagógica, de material de estudo para o professor de acordo com os trabalhos em andamento ou conforme necessidade percebida; o estudo conjunto nas reuniões de planejamento; a organização de grupos de estudo; a implementação de assembleias deliberativas e

---

Organizado por:





sistemáticas; a organização de seminários internos, onde os profissionais apresentam suas produções científicas e compartilham relatos de experiência e a prática de registros reflexivos.

Considerando que trata-se de uma investigação em andamento percebemos algumas implicações da formação docente no currículo da Educação Infantil. O fato de estar inserido num processo contínuo de formação continuada em serviço permite ao professor desenvolver uma reflexão crítica permanente sobre o seu fazer, de modo que o mesmo assuma o papel de autor das práticas pedagógicas planejadas, avaliadas e realizadas num movimento de espiral. Desse modo, também os saberes vão sendo construídos junto com as crianças – compreendidas como sujeitos deste processo dialógico – em que professor e aluno instituem-se como autores num movimento de ação, reflexão, transformação.

A análise e interpretação da construção de experiências curriculares diversas também nos permite perceber a formação continuada do professor como algo constituído por avanços e retrocessos, engajamentos e resistências ao instituído, o que nos remete à história, que tem sido marcada por momentos de inconformismo, autonomia, experiências criativas e mesmo transgressoras. Momentos também de recuo frente às novas propostas, projetos, parâmetros, currículos que são apresentados a todo o momento pelos órgãos centrais, resultando numa certa ameaça àquilo que os professores têm construído historicamente em seu cotidiano de trabalho, provocando a perda de referenciais da própria docência (ARROYO, 2000, p. 85).

A ausência de políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho e formação para os profissionais da educação têm sido obstáculos para construção de práticas formativas no cotidiano escolar. Embora tenha havido um avanço no que se refere às produções ao campo da Educação Infantil, as políticas de formação ainda se dão de modo insatisfatório e tendem a burocratizar, conforme afirma Ibernón (2204), a formação continuada dos profissionais da educação não favorecendo a construção do processo participativo.

Com esses elementos percebemos a urgência da necessidade de redefinição coletiva da profissão docente, a qual se dará, desde nosso ponto de vista, em conjunto com o próprio processo de novas construções curriculares no cotidiano da escola, aliando-se fundamentalmente às lutas políticas da categoria frente aos processos políticos, sociais e educativos em curso em nossa sociedade.

Nesse sentido, destacamos a contribuição científica desta investigação na medida em que reivindica e assume a coerência teórica-política-metodológica como fundamento para intervir na realidade concreta

## 5. Bibliografía

---

Organizado por:





ARROYO, Miguel González. *Oficio de mestre. Imagens e auto-imagens*. 9ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Premissas de reorientação curricular*. Texto mimeografado. s/d.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2003). *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez.

BRASIL. Decreto nº 6755, 29/01/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/92458/decreto-6755-09>> Acesso em 21/03/11.

CONTRERAS, José. *La autonomía del profesorado*. 2. edición. Madrid: Morata, 1999.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FLORES D'ARCAIS, Paolo. *Hanna Arendt. Existencia y Libertad*. Trad. César Cansino. Madrid: Editorial Tecnos, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. (2006). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasiliense

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. *Medo e ousadia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAG, Barbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.

\_\_\_\_\_. *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata, 2008.

\_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, António. (org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

GUTIÉRREZ ZULUAGA, I. *Diccionario de ciencias de la educación II*. F-O. Madrid: Ediciones Rioduero, 1983.

HENRY, Peyronie. *Célestin Freinet. Pedagogía y emancipación*. Siglo XXI Editoriales,

---

Organizado por:





2001.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional; formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sonia; CORSINO, Patrícia.; NUNES, Maria Fernanda R. *Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil: um balanço da década*. 34ª Reunião Anual da Anped, GT 07, 2011. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata, 2002.

\_\_\_\_\_. *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Universidad de Valencia, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (2006). *O desafio do conhecimento*. Pesquisa social em Saúde. São Paulo: HUCITEC.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

XAVIER, Gelta Terezinha Ramos. Inventar tradições e dar sentido às práticas curriculares. In: NAJJAR, Jorge e CAMARGO, Sueli (orgs). *Educação se faz (na) política*. Série Práxis Educativa, nº6. Niterói: EdUFF, 2006.

---

Organizado por:

