

Ações investigativas e colaborativas no processo de formação de professores e nas práticas em educação infantil

Investigative and collaborative actions in teachers' education processes and practices in child education

Taciana Camera Segat¹
Claiton José Grabauska²

Resumo

Este trabalho descreve e analisa um processo colaborativo e reflexivo de formação de professores para a educação infantil no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Ao longo de dois anos, em uma dinâmica colaborativa e dialética, trabalhamos com professoras em formação e com professoras em atuação na educação infantil, tanto em escolas deste nível de ensino, como na UFSM. Tentamos reconstruir o currículo, por meio de uma análise crítica de nossas práticas, considerando professoras em atuação e futuras professoras como profissionais transformadores nas escolas.

Palavras-chave: formação de professores, educação infantil, práticas educativas.

Abstract

This work describes and analyses a collaborative and reflexive process of teacher education for child education in the municipality of Santa Maria, Rio Grande do Sul State, Brazil. During two years, in a collaborative and dialectic process, we work with future teachers and teachers of child education, in schools and in University (UFSM). We attempt to rebuild the curriculum, by a critical analysis of our practices, considering teachers and future teachers as transformative professional in schools.

key words: teacher education, child education, educative practices.

¹. Doutoranda pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Mestre pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: tccamera@terra.com.br

². Professor doutor orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: grabauska@smail.com.br

Ações investigativas e colaborativas no processo de formação de professores e nas práticas em educação infantil

As ações e interações que tornaram possível a concretização da dissertação (SEGAT, 2002), do qual este artigo constitui-se como parte conclusiva desenvolveram-se no município de Santa Maria, tendo como focos principais uma instituição pública municipal de atendimento a crianças menores de 6 anos e a disciplina de Prática de Ensino no Pré-Escolar II¹ da UFSM. Tencionávamos nas duas instâncias que em atuamos discutir, refletir e construir conhecimentos acerca das práticas realizadas na educação infantil e na formação/qualificação dos profissionais que nela atuam. Desta forma, desdobramos nossa investigação em duas instâncias:

a) na formação de professores na disciplina Prática de Ensino na Pré-Escola II, que envolve parte da formação inicial, mais especificamente o exercício docente (estágio curricular). Nesta etapa, foram acompanhadas e orientadas onze alunas-estagiárias em seus estágios curriculares em classes de Educação Infantil. Paralelo às visitas nas escolas, realizávamos encontros semanais de orientação, em que refletíamos, planejávamos e replanejávamos as aulas, e, ainda, discutíamos textos de apoio teórico e prático.

b) nas práticas realizadas em classes de Educação Infantil. Tínhamos como foco principal uma Instituição de Educação Infantil municipal, a qual têm como maioria em seu corpo docente, atuando como regentes de classe, estagiárias CIEE (Centro de Integração Escola Empresa) sem formação para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos. Nesta instituição nossas interações práticas compreenderam, no primeiro ano da investigação: a ação educativa das alunas-estagiárias (UFSM) em colaboração com as professoras atuantes²; e, no segundo ano da investigação: a ação educativa das professoras atuantes, tendo como base na organização do trabalho a educação dialógica/problematizadora freireana (FREIRE, 1987 e 1996) e a investigação-ação educacional (CARR e KEMMIS, 1988), desenvolvida em ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, com posterior replanejamento.

No universo temático da concepção investigativa da investigação-ação educacional e da educação freireana, buscamos os suportes metodológicos para nossas ações investigativas e colaborativas tanto no interior da instituição de Educação Infantil, quanto do Curso de Pedagogia. Nossa opção por uma, ou outra, concepção educacional que orientasse nossas ações foi balizada por nossa intencionalidade de viabilizar alternativas para a construção de uma prática diferenciada, comprometida, crítica e reflexiva, embasada no diálogo e tendo como meta a melhoria nas práticas e na formação do educador, em particular do educador infantil.

Assim, neste contexto investigativo, optamos por concepções educacionais críticas que potencializassem a reconstrução colaborativa de nossas práticas docentes, numa perspectiva crítica-reflexiva, a qual implica necessariamente um movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar no/sobre o fazer.

Tencionando viabilizar essa reconstrução colaborativa das práticas, propomos um trabalho colaborativo entre as duas instâncias. Então no primeiro ano de trabalho, no primeiro semestre as alunas-estagiárias colaboraram nos registros, planejamentos e organização da prática diária das professoras atuantes; já no segundo semestre, quando as alunas-estagiárias (UFSM) realizaram seus estágios curriculares, as professoras colaboraram na construção dos registros, dos planejamentos, redes

temáticas e logicamente de sua concretização na prática.

Neste trabalho na instituição de Educação Infantil, trabalhamos com praticamente todas as classes da escola, prestando uma espécie de assessoria (por exemplo: orientando registros, planejamentos, algumas ações, leituras e outros), no entanto, nosso foco principal eram as classes de Maternais II (com crianças de 3 a 4 anos), onde encontravam-se as alunas-estagiárias. No que se refere ao trabalho com as classes de Maternais II além de acompanharmos as ações práticas nos encontrávamos semanalmente para ler e discutir textos que subsidiassem nossas reflexões para a seleção de conteúdos e para a organização dos planejamentos.

Já no segundo ano de trabalho com a instituição, não contamos mais com a colaboração das alunas-estagiárias da UFSM, trabalhando apenas com as professoras em serviço. Neste ano devido ao trabalho colaborativo instaurado no ano passado nossas discussões, reflexões e inquietações estavam mais articuladas às ações práticas. Percebemos, também, que as professoras não estavam mais tão resistentes a planejar e registrar sua prática pedagógica. E neste ano ainda, alegando-me que não queriam mais trabalhar com datas comemorativas e que queriam trabalhar com a realidade das crianças, sugeriram que construíssemos redes temáticas para orientar o trabalho (essa aproximação com as redes temáticas foi proporcionada pelo trabalho colaborativo no ano anterior com as alunas-estagiárias (UFSM)).

Então passaram a trabalhar com as redes que elas mesmas construíram, e pudemos perceber através dos registros, diálogos e organização do espaço sala de aula, que as práticas passaram a ser orientadas mais pelas redes temáticas, do que pelas datas comemorativas. No entanto, é evidente que percebíamos que mesmo trabalhando com redes e tendo construído-as, as trabalhavam de forma tradicional, problematizando superficialmente as contradições e necessidades que as deram origem. Fato este que é devido à insuficiente ou inexistente formação da maioria dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Investigando a problemática

A preocupação com a educação das crianças pequenas começou a se intensificar durante o curso de graduação, ao participar em projetos de pesquisa/ ensino/extensão (alguns exemplos de projetos: “Prática de Ensino Reflexiva em Educação Infantil”, 1997; - “Reflexões Teórico- Metodológicas sobre a Prática de Ensino e Formação de Professores de Educação Infantil: Uma Abordagem Sócio-Histórica”, 1998; - “Prática de Ensino Reflexiva em Educação Infantil: Creches”, 1998; entre outros) e interagir com alunas-estagiárias e professores em serviço em suas práticas. Então buscando superar as situações que vivenciávamos como problema, propomos em nossa dissertação problematizar, investigar e apontar possíveis caminhos para a melhora dessas situações que envolvem a formação de professores e as práticas educativas.

Desta forma, no intuito de privilegiar a construção coletiva do conhecimento, paralela à realização da prática em sala de aula, a qualificação do trabalho do educador infantil e o diálogo problematizador, propomos como temática da dissertação: investigação e ação sobre/no processo de formação docente – das alunas-estagiárias e das professoras atuantes – e sobre as ações pedagógicas na situação de “aprender a aprender e de ensinar a ensinar”, como uma alternativa para a reconstrução e sistematização de práticas educacionais em EI, numa perspectiva emancipatória e

dialógica.

Neste contexto, considerando nossa preocupação temática, nossos sujeitos e espaços, as dificuldades encontradas no transcorrer do processo e nosso objetivo de promover e valorizar o desenvolvimento de ações investigativas e colaborativas no processo de formação docente e nas práticas em Educação Infantil, no sentido de viabilizar a formação/qualificação do profissional que atua com crianças de zero a seis anos. As principais teorias que o orientaram nosso trabalho foram a Educação Dialógica Freireana e a Investigação-Ação Educacional, pois ambas possuem como “princípio o trabalho colaborativo, que deverá viabilizar a instauração de um processo de fortalecimento de grupos de professores, em que a preocupação maior é o encaminhamento da transformação das práticas educacionais, dos valores educativos e por fim das estruturas institucionais e sociais.” (SEGAT, 2002:12-3)

Os desafios, barreiras e vitórias – alguns apontamentos do trabalho investigativo

Depois de um ano de trabalho com alunas do curso de Pedagogia e dois anos de trabalho com professoras atuantes em classes de Educação Infantil, passamos a perceber e vivenciar algumas situações que limitavam a melhora de nossas práticas cotidianas. Tais situações nos levavam durante todo processo investigativo a desencadear “atos-limites” (em ambos ambientes), que caracterizam-se de acordo com Vieira Pinto³ em estratégias para superação do problema.

Assim pensando nas “situações-limites” com as quais nos deparamos e nas estratégias de ação que tivemos que desencadear, destacamos e analisamos alguns pontos resultantes da investigação-ação por nós realizada, tomando-se como referência algumas concepções teóricas que nos subsidiaram na construção teórica e na elaboração de estratégias para discussão e reflexão no decorrer do trabalho.

Desta maneira, tencionando facilitar a compreensão dos desafios, obstáculos e vitórias vividas por nós no decorrer do processo de investigação, bem como apontar desafios que serão enfrentados daqui por diante, destacamos alguns tópicos – os considerados por nós mais relevantes – que explicitam quais as limitações que o trabalho de mestrado aponta ou reconhece. Evidentemente que esta separação em tópicos não representa uma fragmentação de conhecimentos, senão apenas, a forma que encontramos para melhor sistematizar e abordar algumas problemáticas que se fizeram presentes no decorrer da investigação e são comuns à maioria das Instituições de Educação Infantil do município de Santa Maria.

a) *O trabalho colaborativo*: constituiu-se em um grande desafio, pois para sua concretização encontramos diversos obstáculos, entre eles os diferentes interesses que levam alguém atuar em uma instituição de Educação Infantil. Por exemplo: falta de oportunidade para trabalhar em outra coisa, gostar de crianças, necessidade de receber aquela remuneração, por mínima que seja, entre outras. Outro fator que dificulta a instauração do processo do trabalho colaborativo é o fato de a maioria dos profissionais não possuir formação mínima, atuando, assim, em nível de senso comum, de forma individual e acrítica, ou ainda copiando o modelo de suas próprias professoras de jardim ou pré-escola.

Estes fatos, por sua vez, fazem com que a grande maioria dos profissionais da Educação Infantil se sintam ameaçados e amedrontados pela evolução do conhecimento e pela falta de formação/qualificação para acompanhá-los, ficando

muitas vezes como passivos espectadores das carências e necessidades dos alunos, da instituição e de sua própria formação. Por este motivo, com frequência suas relações com o conhecimento e com os demais membros da comunidade escolar se concretizam na reprodução de métodos, formas de atuar, imposição de regras, hábitos e costumes adquiridos em suas próprias experiências como aluno, e em uma lamentável inércia e passividade frente às situações, tanto em nível de instituição, quanto em nível extra-escolar.

Contudo, tais posturas e atitudes de isolamento e reprodução de uma boa parcela dos profissionais que atuam na Educação Infantil no município de Santa Maria são derivadas da pouca informação e formação/qualificação⁴, facilitando o isolar-se dentro de sua sala de aula, sentindo-se, assim, livre das pressões externas e com autoridade para governar. De acordo com PÉREZ GÓMEZ (2001:168-9):

o isolamento dos docentes concebido como refúgio, mecanismo de defesa ou patrimônio incontestável tem importantes conseqüências prejudiciais tanto para o desenvolvimento profissional do próprio docente como para a prática educativa de qualidade e de desenvolvimento satisfatório de projetos de mudança e inovação. O isolamento é o ambiente adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura social dominante. A ausência de contraste, de comunicação de experiência, possibilidades, idéias, recursos didáticos, assim como o apoio afetivo próximo, reforça o pensamento prático e acrítico que o docente adquiriu ao longo de sua prolongada vida na cultura escolar dominante.

Como podemos constatar, o isolamento no espaço da sala de aula faz com que o docente inviabilize o trabalho colaborativo com os colegas, não compartilhando idéias, experiências, dúvidas, medos, angústias e vitórias, e como conseqüência, executando uma prática reprodutivista, individualizada e não reflexiva, em prejuízo dos alunos e da própria categoria docente.

Neste contexto, de defesa pessoal e práticas acríticas, apontamos o desenvolvimento da autonomia profissional, do trabalho colaborativo e dos processos emancipatórios dos docentes como possibilidade de reconstrução do conhecimento escolar e da cultura docente tencionando com estes superar a fragmentação e a compartimentalização no processo ensino/aprendizagem e nas relações escolares.

b) *Insuficiente formação e entendimento sobre o trabalho em Educação Infantil*: é lamentável, mas a grande maioria do quadro de profissionais que trabalha com crianças entre 0 e 6 anos não possui formação mínima para atuar com esta faixa etária. Então, como conseqüência desta falta de formação temos observado práticas intuitivas, descompromissadas, isoladas, mal informadas e na maioria das vezes, apenas assistenciais, esquecendo-se ou até mesmo, ignorando o educar. Neste sentido, a Proposta Pedagógica de Porto Alegre (1999:17) menciona:

Entendemos que cada ação na educação infantil é, intrinsecamente, cuidado e educação. Na medida em que a alimentação, a higiene, o sono fazem parte de toda uma vivência cultural própria de um determinado povo ou grupo social, toda interação com as crianças e as famílias sobre essas questões estará envolvendo aprendizagens, construção de significados, novos conhecimentos.

Também é importante ressaltar que um trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos, inserido num projeto de transformação social, necessita incorporar contribuições teórico-práticas das diversas ciências, áreas, temas que auxiliem os educadores a compreender a criança no contexto atual.

No entanto, para que os profissionais da Educação Infantil possam transitar pelas diferentes áreas do conhecimento, compreendendo e produzindo conhecimentos e ao mesmo tempo superando aquelas práticas intuitivas, espontâneas e meramente assistenciais, é necessário que investimentos sérios sejam feitos na formação/qualificação destes profissionais. Pois como nos diz REDIN (1998:51) “o profissional da educação infantil deverá ter um preparo especial, porque para a infância se exige o melhor do que dispomos”.

Neste mesmo sentido, infelizmente deste quadro de profissionais pouco qualificados e com escasso entendimento sobre o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos também fazem parte algumas equipes diretivas e algumas pessoas que atuam na Secretaria de Educação. Então, estes fatos geram uma “bola de neve”, pois se os profissionais que estão em sala de aula não possuem formação/qualificação, deveriam os profissionais que atuam na supervisão e orientação dentro das escolas ou os que atuam na Secretaria de Educação dar o auxílio necessário para superar esta situação, através de ações colaborativas de crítica e reflexão sobre as práticas e da elaboração de estratégias de formação/qualificação prévia e em serviço. Vale dizer, que este processo de formação/qualificação que propomos não precisa caracterizar-se em grandes eventos, nos quais vem um grupo de pesquisadores de outra cidade e são recebidos por autoridades de nosso município, seguido de um belo discurso sobre como é bela e honrosa a profissão de professor. Entendemos que o processo de formação/qualificação em serviço mais próximo do ideal seria o que envolvesse professores pesquisadores em Educação Infantil do nosso próprio município, pois estes já conhecem algumas características, necessidades e carências da nossa realidade, fato este que facilitaria o processo de investigação da realidade e de reflexão crítica das práticas realizadas.

c) Ausência de projeto pedagógico adequado à infância, copiando os modelos tradicionais da escola e do professor das crianças maiores; e, ainda, ausência de políticas públicas sérias de formação/qualificação de professores: o que percebemos é que, mesmo tendo havido a passagem de creches (que pertenciam à Secretaria da Assistência Social) para Instituições de Educação Infantil (pertencentes à Secretaria da Educação), concretamente, nas práticas e no entendimento dos profissionais que nestas instituições trabalham, pouco mudou. E mais, é notório que a mudança se deu apenas no papel, pois as instituições de Educação Infantil continuam recebendo verbas da Assistência Social; os profissionais continuam sendo contratados na sua maioria pelo convênio com o CIEE (sem aquela formação mínima anteriormente citada); as vagas das equipes diretivas continuam sendo ocupadas como sendo cargos de confiança, portanto sem eleição ou participação do professorado na escolha; e, por fim, os cargos na Secretaria de Educação também são ocupados como sendo cargos de confiança, sem participação da comunidade escolar na escolha de seus representantes.

Referente a esta passagem da Educação Infantil de uma Secretaria para outra, KRAMER (1994:80) menciona:

A passagem das creches das Secretarias de Promoção Social para a

Secretaria de Educação (1990), não se fez acompanhar, em muitos municípios, das modificações estruturais necessárias para o redimensionamento da função – transição de uma atividade assistencial para uma função educativa. É preciso fornecer subsídios para que essa passagem se dê de maneira a não traumatizar e imobilizar temporariamente o funcionamento da educação infantil.

Assim, neste contexto, garantir educação de qualidade para todas as crianças menores de seis anos exige decisão política, que potencialize estratégias de formação/qualificação prévia e em serviço tanto para os profissionais que trabalham nas escolas infantis, como para os profissionais que compõem a Secretaria de Educação. E ainda, que neste processo se possibilite a construção de conhecimentos, de novas concepções, de estudos sistemáticos sobre as teorias que orientam suas práticas e por fim que instaure a criação de estratégias para superação de “situações-limites” e para a viabilização de processos avaliativos mais justos e coerentes.

Nesta mesma direção, de políticas públicas descompromissadas e de profissionais pouco preparados, outra preocupação que apresentamos é quanto à ausência de um projeto pedagógico adequado à infância, copiando os modelos tradicionais da escola e do professor das crianças maiores. Certamente, este tipo de problema é conseqüência dos dois primeiros apontados acima, pois sem políticas sérias e sem profissionais qualificados para elaborar, articular e colocar em prática tal projeto, este se torna inviável e passa-se a reproduzir modelos que já conhecemos.

No entanto, é sabido que as crianças pequenas são seres de características próprias, diferentes dos adultos e das crianças maiores, por isso a importância de não apenas copiarmos os modelos criados para o ensino fundamental ou de basicamente oferecermos um atendimento voltado aos cuidados essenciais do corpo, mas de criarmos novas estratégias de educação e cuidado que respeitem as necessidades, carências e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças desta faixa etária.

d) *A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP):* como a Educação Infantil agora constitui mais uma das etapas da Educação Básica, pertencendo a Secretaria da Educação, as escolas deste nível de ensino devem construir seus PPP, da mesma forma que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Então enquanto, interagíamos com as classes de Maternais II, foi-nos possível observar e colaborar com o processo de construção do PPP.

É importante dizermos que esse processo de construção constitui-se numa caminhada lenta, conflituosa, sinuosa, cheia de desentendimentos e desinteresses. Entendemos que as principais “situações-limites” impostas à construção conjunta do PPP, são suas exigências quanto: a algum tipo de entendimento e/ou conhecimento educacionais específicos, de trabalho colaborativo e de engajamento. Exigências essas difíceis de serem atendidas devido à organização que encontramos hoje nas escolas infantis, pois de que forma vamos exigir por exemplo conhecimentos ou entendimentos específicos em Educação Infantil de estagiárias CIEE, que estão fazendo sua formação inicial em nutrição ou educação física.

Neste sentido os obstáculos são muitos, pois a maioria dos profissionais possui pouca (ou nenhuma) formação ou informação educacional além de suas próprias experiências como alunos, fato este que dificulta e em alguns casos inviabiliza

o trabalho colaborativo, pois pela pouca formação/qualificação suas práticas são individualizadas, espontâneas e intuitivas. E como sabemos o trabalho colaborativo que gera o engajamento, necessita de compreensão, doação, conhecimentos educacionais, desenvolvimento dos processos de crítica e reflexão das próprias práticas e ainda, estar aberto ao diálogo problematizador com os colegas.

Desta forma, a elaboração conjunta ou colaborativa do PPP constitui-se em uma “situação-limite” para a instituição, pois os envolvidos não conseguem visualizar o que (e como) fazer, e por isso paralisam-se não desencadeando “atos-limites”, isto devido à falta de informação, de formação e de entendimento sobre o que seja um PPP. Então estamos iniciando na Educação Infantil um processo onde o primeiro passo é envolver os profissionais nas discussões que darão origem à proposta. Vale ainda dizer que esses obstáculos na elaboração do PPP não são vividos isoladamente pela instituição que colaboramos, mas sim fazem parte da triste realidade da maioria das instituições de Educação Infantil do município de Santa Maria.

e) a formação inicial contribuindo para a qualificação em serviço: devido ao processo de trabalho colaborativo instaurado entre alunas-estagiárias (UFSM) e profissionais em serviço na instituição de Educação Infantil no ano de 2000, no ano seguinte (2001) nossas interações, reflexões e diálogos ocorreram de maneira mais sistematizada e articulada a nossas práticas. Sobre essas parcerias que se estabelecem entre Universidade e instituições de Educação Infantil, OLIVEIRA (1994:66) comenta:

Daí que atividades entre universidades e educadores de creches e pré-escolas podem constituir modalidade extremamente rica de formação e aperfeiçoamento profissional, desde que haja respeito e autonomia de ambas as partes.

E um exemplo que podemos mencionar, deste processo de colaboração entre alunas da Universidade e profissionais de uma instituição de Educação Infantil, é a construção das redes temáticas no ano de 2001.

f) construção de redes temáticas⁵: apontamos a construção das redes temáticas dos Maternais II, no ano de 2001, como um avanço, ou melhor, como uma vitória, pois a necessidade surgiu e foi expressa pelas próprias profissionais, certamente sugestionadas pelo trabalho com as redes temáticas realizado pelas alunas-estagiárias da UFSM e pelas professoras estagiárias CIEE, no ano de 2000.

A construção das redes de cada maternal – conteúdos, justificativas, objetivos, e outros – foi um trabalho realizado pelas profissionais contando com nosso apoio e colaboração, sendo importante dizer que este foi um trabalho árduo e uma vitória delas.

No decorrer da aplicação na prática e de nossas reflexões sobre o trabalho com redes temáticas, percebemos que, pelas professoras terem estudado, discutido, sistematizado, construído e elaborado as redes temáticas e não apenas executado o que havia sido criado por outros, as profissionais passam de meras executoras a construtoras de suas próprias ações pedagógicas. No entanto, é evidente que, muitas vezes a insuficiente formação e entendimento de concepções educacionais que dão origem às redes temáticas dificultavam o trabalho, pois a cada pouco nos deparávamos com nossas raízes da escola tradicional - misturando os sub-temas da rede temática

a conteúdos prontos, sem intencionalidade e trabalhados de forma disciplinadora.

Entretanto, mesmo tendo em seu meio esse processo de construção, discussão e reflexão de nossas ações práticas, a escola não sabia o que fazer ou tinha medo de ousar ao buscar um trabalho embebido na ação-reflexão-ação e na auto-crítica, então, alguns parabenizam o trabalho, outros querem participar e outros, ainda, faziam-de-conta que nada está acontecendo.

Desta forma, fica claro que o principal fator que limita a escola a avançar em seu trabalho ou em sua Proposta Política Pedagógica é o medo de ousar, de sair do lugar comum e, principalmente, porque, ao ousar, precisamos do apoio, colaboração e engajamento de todos, coisa que nas atuais circunstâncias em que a Educação Infantil se encontra, é muito difícil.

Neste contexto, ainda é importante salientar que esse trabalho de mestrado realizado em uma Instituição de Educação Infantil municipal pode ser o retrato das demais instituições de Educação Infantil do município de Santa Maria, pois atendem a uma mesma clientela, filhas e filhos da classe trabalhadora; estão subordinadas à gerência de uma mesma Secretaria de Educação; recebem profissionais através do convênio CIEE; “gozam” da mesma precariedade de materiais didáticos e estrutura física – salvo neste último, raras exceções.

Vale ainda salientar, que nossa função enquanto educadores infantis é potencializar que processos de auto-crítica, reflexão e colaboração comecem a ser instaurados, dentro de instituições de Educação Infantil. Processos estes, através dos quais nossas práticas, planejamentos, registros, avaliações, conhecimentos e intenções vão se ressignificando de forma apropriada a atender as necessidades e superar as “situações-limites” de cada sujeito que vive e cresce dentro do “espaço e tempo” da Educação Infantil.

Então, a título de conclusão, parafraseamos REDIN (1998:52). Nossa luta é pela melhora na qualidade de vida dos educadores e das suas condições de trabalho, aliada à “luta pela transformação do espaço e do tempo de escola em espaço e tempo de alegria, de prazer e de bem-querer”.

Referências Bibliográficas

CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoria Crítica de la enseñanza: La investigación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOUVÊA da Silva, A. F. *A Busca da Organização Curricular Crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. Projeto de Mestrado. São Paulo: 1999.

KRAMER, S. *Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creches e Pré-escolas: questões teóricas e polêmicas*. In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. MEC/SEF/COEDI. Brasília: – DF. 1994.

Ações investigativas e colaborativas no processo de formação de professores e nas práticas em educação infantil

Taciana Camera Segat e Claiton José Grabauska

OLIVEIRA, Z. M. R. *A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil*. In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. MEC/SEF/COEDI. Brasília: – DF. 1994.

PÉREZ GÓMES. A. I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

Proposta Pedagógica da Educação Infantil. – Cadernos Pedagógicos 15. Secretária Municipal de Educação. Porto Alegre: 1999.

REDIN, E. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!* Porto Alegre: Mediação, 1998.

SEGAT, T. C. *Ações investigativas e colaborativas no processo de formação de professores e nas práticas em educação infantil*. Dissertação de Mestrado. UFSM. Santa Maria, 2002.

Notas

1 Esta disciplina compõe o último semestre do Curso de Pedagogia, nela são realizados os estágios curriculares e, paralelamente, as orientações. Atuei nesta disciplina colaborativamente com uma colega mestranda e com nosso orientador. Este trabalho faz parte de nossa formação continuada e constitui-se também numa disciplina do nosso Curso de Mestrado – Docência Orientada.

2 Nos dois anos de investigação dentro da escola de Educação Infantil buscamos colaborar com o desenvolvimento dos processos educativos de todas as professoras da instituição. No entanto, nossa pesquisa, e portanto a escrita desta, tem como foco central de análise os processos desenvolvidos com as professoras que atuavam nas três classes de “maternal II”. No decorrer destes dois anos trabalhamos com dezoito estagiárias CIEE e uma pedagoga atuando nestas classes. Então, mesmo sabendo que as estagiárias CIEE não possuem formação docente, serão chamadas neste artigo de professoras atuantes, porque assumem as classes de Educação Infantil como professoras regentes.

3 Uma idéia de Viera Pinto desenvolvida por FREIRE em Pedagogia do Oprimido (1987:90).

4 Esta situação é devida ao fato de a maioria dos profissionais que trabalham nas Instituições de Educação Infantil serem contratados através do Convênio com o CIEE, não possuindo formação mínima (Curso Magistério nível médio) para atuar no magistério. Esses profissionais são contratados pelo seu vínculo com a escola, então tendo este critério temos em nossas Instituições alunas de nutrição, letras, filosofia, psicologia e Ensino Médio atuando como professoras em classes de crianças menores de seis anos.

5 As redes temáticas caracterizaram-se na forma de organização de nossas práticas diárias. Esse trabalho foi fundamentado principalmente por GOUVÊA, 1999 e FREIRE, 1987.

Correspondência

Claiton José Grabauska - Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação/Dept. de Metodologia do Ensino. E-mail:grabauska@smail.ufsm.br

Recebido em março de 2004

Aprovado em abril de 2004