

EXPERIÊNCIAS DE ATUAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL

Valdete Côco

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
valdetecoco@hotmail.com

Resumo: No contexto do eixo “Política e gestão educacional e os/as profissionais da educação”, focalizamos as primeiras experiências de aproximação à atuação profissional associadas ao processo de formação inicial, dos alunos do Curso de Pedagogia. A partir da pesquisa em andamento “Formação Inicial de Educadores para a Educação Infantil- EI” abordamos, no conjunto de possibilidades presentes na formação inicial, a presença da EI como um campo de trabalho que se amplia e recruta profissionais em formação, em diálogo com o conjunto do cenário educacional.

Palavras-chave: formação de educadores; profissão docente; educação infantil

INTRODUÇÃO

A partir da pesquisa em andamento “Formação Inicial de Educadores para a Educação Infantil- EI” focalizamos, neste estudo, as primeiras experiências de aproximação à atuação docente dos alunos do curso de Pedagogia. Partimos das possibilidades de atuação articuladas na formação inicial, mirando a EI como um campo de trabalho (BOURDIEU, 1996), marcado pela especificidade do atendimento às crianças pequenas, que se amplia e recruta profissionais em formação, repercutindo nos desafios do trabalho docente e nos processos de formação. Nessa perspectiva acompanhamos o percurso de duas turmas ingressantes na formação inicial, quando do início da implementação das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº. 1/2006), que trouxe a formação na EI integrada ao conjunto das possibilidades de atuação profissional.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA ABORDAGEM DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A partir dos pressupostos orientadores do conjunto da pesquisa, exploramos as primeiras experiências de atuação profissional, neste texto, ancorados na concepção de que “o real é processual” (KONDER, 2002, p. 187) para evidenciar a historicidade das ações, com vistas a enfatizar as transformações no conceito de infância (SARMENTO e GOUVEA, 2008), nos processos de institucionalização das ações educativas e nas demandas postas aos profissionais (NÓVOA, 1998; BARROSO, 2004), ecoando na dinâmica da oferta do ensino, no delineamento dos campos de trabalho e nos processos formativos empreendidos.

Na observação do cenário, tomamos *nossas ações/invenções* no percurso das instituições educativas, em especial das instituições de EI (com suas conquistas e desafios), inserido no jogo interativo das mediações sociais, que vão negociando os modos de sua configuração (CERTEAU, 1993; BAKHTIN, 1992 e 1993). A indagação sobre o que estamos *inventando*, e

especialmente como essas invenções *mobilizam* profissionais, articula o conjunto da pesquisa “Formação Inicial de Educadores para a EI” de modo a indicar que os estudos, pesquisas e proposições que tomamos como pauta, nos diferentes espaços de nossa atuação, precisam ser contextualizados. Com isso, entendemos que as primeiras experiências profissionais se constroem na interface dos processos formativos com a configuração dos campos de trabalhos, mobilizadas pelas trocas entre sujeitos e pela observação do cenário, com suas políticas de investimento e formas de *chamamento* de profissionais. Nesse processo, os alunos em formação inicial no curso de Pedagogia interagem com saberes e práticas voltadas às diferentes alternativas de atuação (conforme minuta do curso apresentada aos alunos):

O curso de Licenciatura em Pedagogia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia PARECER CNE/CP N.º 5/2005 destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Destina-se à formação de gestores educacionais que compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares. O curso destina-se, ainda à formação para produção e difusão do conhecimento científico e tecnologia do campo educacional em contextos escolares e não-escolares [...].

Nessa interação, entendemos a relação entre as áreas de atuação no conjunto da formação inicial sob a perspectiva do diálogo entre discursos - próprios de cada alternativa de atuação: gestão escolar, docência nas séries iniciais do ensino fundamental, docência na EI, docência em contextos não escolares e outras -, no sentido Bakhtiniano em que, numa interação viva e tensa, nada está morto em definitivo porque é sempre possível dizer mais alguma coisa e nós só reagimos frente às palavras que despertam em nós algumas ressonâncias, que de alguma forma nos tocam em perspectivas ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1997, p. 95).

Nessa dialogia, numa abordagem qualitativa, coletamos dados com os/as alunos/as do curso de Pedagogia da UFES ingressantes no currículo 681 (matutino, de 2006/1 a 2009/2) e 682 (noturno, de 2006/2 a 2010/2) com procedimentos de observação na apresentação do curso considerando o conhecimento das possibilidades de atuação; aplicação de instrumento no terceiro período explorando as experiências vinculadas ao trabalho na parte inicial do curso e aplicação de instrumento na finalização do curso, buscando captar o percurso dos alunos/as, especialmente no tocante à aproximação da EI como *perspectiva de trabalho* (KRAMER, 2005; BONETTI, 2005; GOMES, 2009, ASSIS, 2009 e outros).

Abordamos as primeiras experiências profissionais, com destaque para as experiências na EI, considerando principalmente o movimento coletivo em direção aos campos de trabalho, sem desconsiderar a complexidade dos percursos individuais em que cada um constrói sua trajetória de um modo particular, vivendo experiências que dialogam com diferentes universos. Nessa perspectiva, nos inspiramos na noção de campo de Bourdieu (1996 e 2002) para advogar

que EI se constitui como um campo integrado ao cenário educacional com um sistema estruturado com uma lógica própria (mesmo que precariamente em muitos contextos), com uma dinâmica que supõe trocas e relações de poder internas e externas. Nesse espaço social, evidenciam-se disposições de agir, de conhecer e de trabalhar que vão indicando o pertencimento aos espaços/áreas de trabalho. Um pertencimento que se constitui também articulados com as políticas de *chamamento* de profissionais.

3 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Estamos considerando essas primeiras experiências de *aproximação* à atuação profissional porque se os alunos estão em formação inicial, então, teriam uma atuação profissional quando concluírem a formação inicial. Estariam até então num processo de aproximação ao trabalho. No entanto, nossos dados permitem explorar um processo de atuação concomitante ao processo formativo, uma aproximação ao trabalho docente e ao cenário educativo pautada na atuação. Assim, no recorte dessas primeiras experiências, consideramos que a formação inicial aponta a atuação profissional e a configuração das instituições de ensino e também é abordada por suas demandas num jogo dinâmico que evidencia o papel ativo dos sujeitos encarregados de operacionalizar as políticas e premissas propostas para o cenário educativo, em especial, para o cenário da atuação docente. As experiências de atuação profissional são carregadas de elementos de significação que articulam as oportunidades do mercado de trabalho, as legislações e políticas educacionais, a formação inicial, as demandas das instituições, os investimentos no campo, o reconhecimento pelo trabalho, etc. numa dinamicidade mobilizadora de novas aproximações ou distanciamentos.

Nessa dinamicidade, tomamos as primeiras experiências de atuação também inserida na totalidade da vida dos sujeitos, integrando a dimensão pessoal, com atenção à história e às experiências de vida, às crenças e aos projetos, e a dimensão profissional, com suas demandas e possibilidades (NÓVOA, 2002, p. 36-37). Então, nesse acontecimento de *estar* no curso de Pedagogia, de interagir com diversos discursos vinculados as diferentes possibilidades de atuação (sem desconsiderar que muitos dos alunos podem entrar no curso atuando como professores ou estagiários remunerados em determinadas áreas educacionais, com formação de ensino médio) estamos sempre nos formando e mobilizando pertencimentos aos campos de trabalho. A ideia da construção de pertencimento a determinado campo de trabalho remete-se à observação de lutas e conflitos, integrando nossas singularidades de ação, reação e interação enriquecidas pelas trocas de experiências, de aprendizagens e de interações sociais que vão mobilizando nossos percursos profissionais e compondo nossas maneiras de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 1995; KRAMER, 1995).

A partir desse panorama, focalizamos as primeiras experiências a partir do conceito de trabalho docente, buscando acolher a diversidade de possibilidades de atuação:

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracteri-

zações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo [...]. (OLIVEIRA, 2010)

No acolhimento da diversidade de experiências de atuação vinculadas ao trabalho docente, em meio ao processo formativo inicial, buscamos explorar a vinculação dessas experiências aos campos de atuação. Além do estágio curricular (realizado por todos os alunos nas diferentes áreas de atuação) encontramos experiências vinculadas ao estágio não curricular (tratado mais correntemente pelos alunos como estágio remunerado), à contratação, à assunção de cargo em concurso público e ao trabalho voluntário.

O estágio remunerado ganha destaque no período da formação inicial com as instituições de EI e das séries iniciais do EF ofertando essa possibilidade de atuação para a maioria dos alunos em formação.

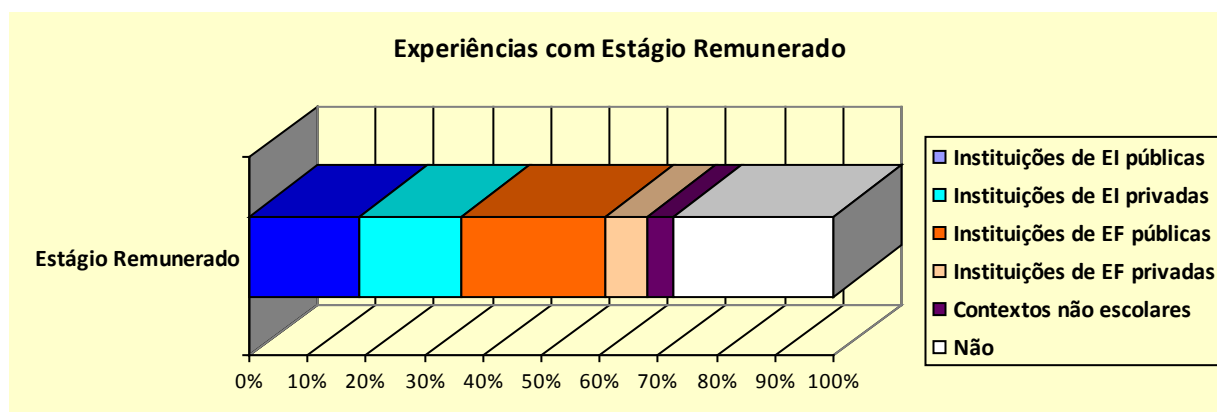


Figura 01: Estágio remunerado. Respondentes: Matutino 23 e Noturno 29 alunos.

Esses dados do estágio remunerado nos remetem a várias reflexões. Podemos indicar seu papel de complementação de renda para os alunos, de suporte ao funcionamento das instituições, de diálogo entre o processo formativo e o universo do trabalho, de mobilização de aprendizagens, etc. Tomando as experiências de inserção, as instituições públicas e as privadas de EI mostram dados de oferta muito próximos. Já no Ensino Fundamental – EF, as instituições públicas ganham destaque em relação às redes privadas.

Inferimos a articulação do estágio remunerado com a atuação no apoio ao trabalho docente, em especial, no campo da EI. Estudos indicam que o campo da EI vem se configurando a partir da proposição de itinerários de carreira distintos para os quadros do magistério e para os profissionais pertencentes ao grupo designado como auxiliares/apoio aos professores, que

geralmente não pertencem aos quadros do magistério (CÔCO, 2010). Consideramos que, somadas a outras experiências, as experimentações do estágio são compartilhadas favorecendo a apropriação e a avaliação desse contexto de trabalho. Com isso, ganha visibilidade no processo de formação o cenário de problematização das condições de configuração do quadro funcional na EI, da atuação em condições desfavorecidas (como profissionais auxiliares ou de apoio) e da observação das tensões relativas às condições da EI em relação aos outros níveis e etapas do ensino. De todo modo, dificuldades, interações e aprendizagens se evidenciam e serão aprofundadas no decorrer do trabalho com os dados. Por ora, destacamos a intensidade da política de oferta de estágio remunerado, em especial na EI, nas primeiras experiências de atuação no contexto de formação inicial. Indicamos a importância de pautar a regulação dessa oferta de modo a garantir os processos de aprendizagens em articulação com o processo formativo, uma vez que essa oferta só se viabiliza a partir da formação em curso, não permitindo que a formação acabe por submeter-se aos processos regulatórios dos campos de atuação, como por exemplo, alunos terem que regularmente sair antes da conclusão das aulas ou chegar após o início destas para dar conta de atender a solicitação de acompanhar a chegada ou a saída das crianças na instituição que oferta o estágio.

Além das experiências pautadas na oferta do estágio não curricular, temos experiências de contratação. A legislação relativa à formação de professores preconiza:

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

Este artigo tensiona o desejo por professores habilitados em nível superior ou formados em serviço (conforme §4º do Art. 87, do título IX, da LDB, referente às Disposições Transitórias). Com isso, alunos que possuem magistério em nível médio estão habilitados para a atuação docente, que fica potencializada com a continuidade do processo formativo. Outras formações em nível médio também são consideradas para atuação em trabalhos de secretaria escolar ou de apoio às atividades educativas. Os dados da pesquisa mostram os seguintes indicadores de experiências de atuação por contratação:

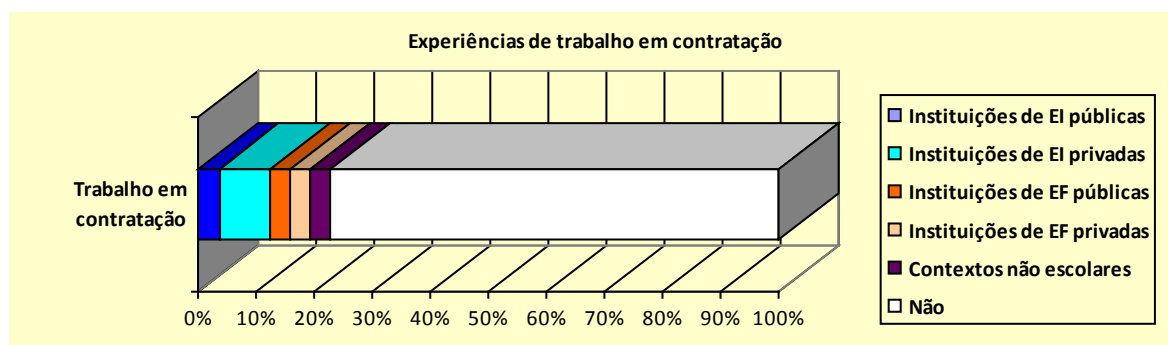


Figura 02: Trabalho em contratação. Respondentes: Matutino 23 e Noturno 29 alunos.

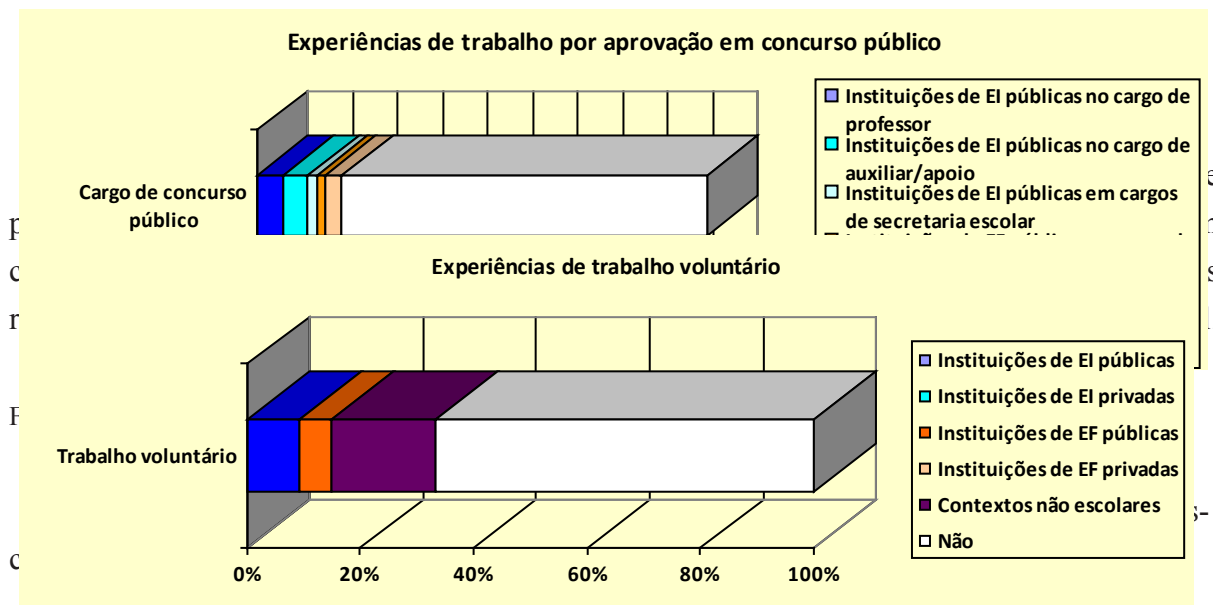


Figura 04: Trabalho voluntário. Respondentes: Matutino 23 e Noturno 29 alunos.

No conjunto dos dados até então apresentados, destacamos a presença da EI nas primeiras experiências profissionais durante o processo formativo inicial. Reunindo as experiências do estágio remunerado e da atuação profissional (seja em contratação seja por assunção de concurso público) focalizando a EI no desenvolvimento do curso, temos o seguinte quadro:

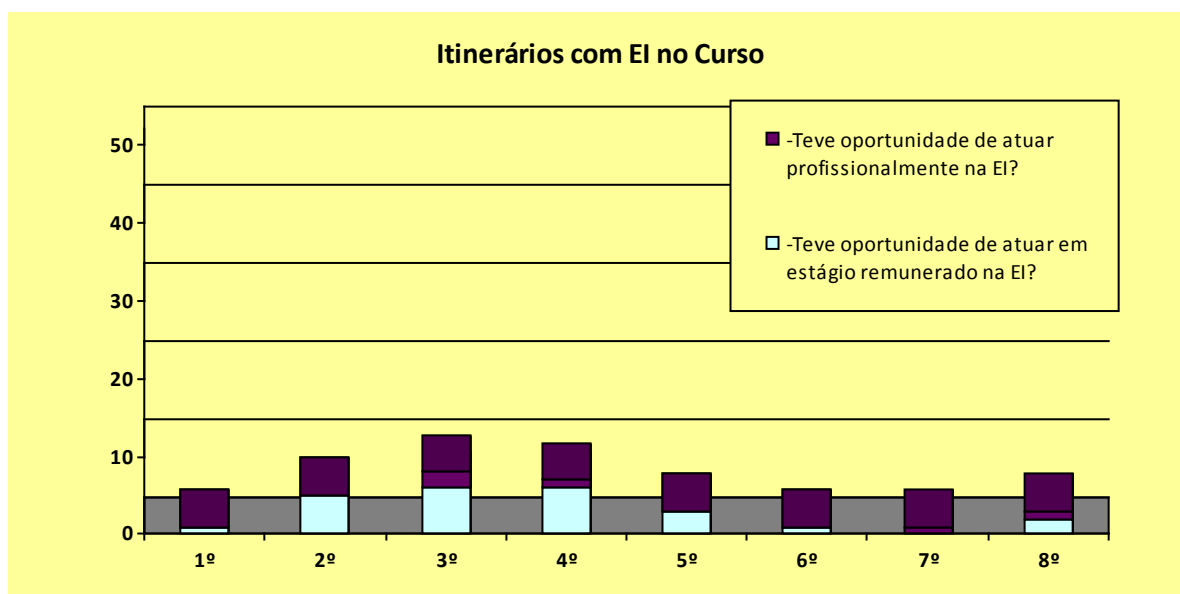


Gráfico 05: Respondentes: Matutino 23 e Noturno 29 alunos.

Com esses dados, destacamos que em todos os semestres do curso a EI se mantém presente como uma das possibilidades de atuação que recruta alunos, dando visibilidade a sua especificidade de trabalho educativo com as crianças pequenas (ROCHA, 1999; RAYNA E BROUGÈRE, 2000; CERISARA, 2004, RUSSO, 2007, QUINTEIRO e CARVALHO, 2007 e outros). Essas experiências podem continuar e descontinuar, ser ancoradouro da aproximação ou do distanciamento à área e dialogar de diferentes formas com o processo de formação. Assim, a EI vem articular-se com a docência e a gestão, se posicionando na complexidade das possibilidades de atuação e se mostrando como um campo aberto para as primeiras experimentações,

um mercado de trabalho que se abre aos alunos logo no início do curso. Na interação com esse campo, os alunos vão compondo sua aproximação à EI no repertório das possibilidades profissionais (CÔCO, 2011).

Os dados relativos aos docentes na EI indicam que o campo de trabalho avançou na formação de profissionais em exercício sem a qualificação preconizada na legislação, permanecendo com a demanda de *conquistar* novos profissionais, como uma das estratégias para a melhoria nas taxas de cobertura, ainda muito tímidas em relação à universalização do direito à EI (BRASIL, 2005). Destacamos a visibilidade do campo da infância e a presença da EI como possibilidade de atuação profissional, em articulação com o processo de formação inicial, mas cabe destacar que há um espaço em aberto entre as oportunidades que se apresentam e/ou são buscadas e se efetivam e o desenvolvimento do pertencimento aos campos de trabalho. Assim, no contexto da precarização do trabalho docente (MARIN, 2010) é importante problematizar esses *convites* de atuação buscando articulá-los com o fortalecimento da área, investindo na formação de profissionais considerando a demanda da EI de estabelecimento de processos discursivos mais qualificados no interior do campo educacional e nos campos afins, atuando intensamente nas lutas e conquistas para o desenvolvimento dos projetos delineados na área. Os processos formativos não se encerram, dialogando a formação inicial e a formação continuada, no contexto das transformações em curso no cenário educativo. Assim, destacamos a importância de favorecer o encontro positivo entre os profissionais e o cenário da EI de modo que novos convites e novas possibilidades possam ser gestadas para aqueles que chegam, favorecendo a permanência nesse campo de atuação, uma vez que a mobilização em um campo de trabalho envolve tanto as oportunidades do mercado de trabalho quanto a observação do cenário de atuação, com suas políticas de investimento e reconhecimento (KISHIMOTO, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Focalizamos neste trabalho as primeiras experiências de aproximação à atuação profissional explorando as políticas de *chamamento* de profissionais na problematização do pertencimento à EI, em meio ao processo de formação inicial. Os dados sinalizam um movimento em que, no campo da formação inicial, os alunos articulam os estudos realizados às experiências pessoais e profissionais, numa complexidade que envolve também a observação das instituições e redes de ensino locais, que ofertam postos de trabalho. Nesse processo, a EI se apresenta no diálogo com as diferentes possibilidades de atuação, sustentada também pelo destaque na oferta de vagas de postos de estágio/trabalho, possíveis de serem compatibilizadas com o processo de formação inicial. Esse contexto aponta a visibilidade da EI como perspectiva de atuação, num movimento de experimentações articulado aos processos valorativos agregados a esse campo. Com isso, vamos delinear os processos de pertencimento compondo, com a especificidade da EI, a paisagem da história da profissão docente. Nessa especificidade, apontamos que a luta pelo fortalecimento da EI não pode perder de vista o investimento nos profissionais. Um investimento pautado na articulação com o cenário educativo com sua potência de contribuição no

processo formativo, sem abdicar da problematização das condições oferecidas na configuração das profissões ligadas a este campo.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, M. S. S. de. Ama, Guardiã, Crecheira, Pagem, Auxiliar... em busca da profissionalização do educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (org.). *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009, p. 37-50.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. M. *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993 (tradução para uso didático e acadêmico de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, circulação restrita).
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARROSO, J. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajéórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 35-48.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONETTI, N. Leis de diretrizes e bases e suas implicações na formação de educadores de educação infantil. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). *Criança pede respeito*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 109-160.
- BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréia Loyola*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996.
- BRASIL, MEC/SEB/CGEI. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*, Brasília, 2005
- BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.
- BRASIL. MEC/CNE/CP. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.
- CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajéórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 347-356.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Trad. José Luiz Miranda. Linha D'Água, nº 8, junho, 1993, p. 31-45.
- CÔCO, V. *Auxiliar de educação infantil*. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C e VIEIRA, L. M. F. (orgs.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.
- CÔCO, V. Educação Infantil como possibilidade de atuação no repertório da profissão docente. Trabalho aprovado para apresentação no VI Congresso Brasileiro de História da Educação, Vitória, Espírito Santo: UFES, 2011 (circulação restrita).
- GOMES, M. de O. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- KISHIMOTO, T. M. O sentido profissionalizante para o educador na infância. In: BARBOSA,

- R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 3329-346.
- KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KRAMER, S. (org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1995.
- MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C e VIEIRA, L. M. F. (orgs.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998, p.19-40.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Lisboa: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C e VIEIRA, L. M. F. (orgs.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.
- QUINTEIRO, J. e CARVALHO, D. C. de (orgs.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin; Brasília, Distrito Federal: CAPES, 2007.
- RAYNA, S.; BROUGÈRE, G. *Tendences et innovations dans l'éducation préscolaire: perspectives internationales*. Paris: INPR, 2000.
- ROCHA, E. A. C. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999 (Série tese: 2).
- RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. (Orgs.). *Territórios da Infância: Linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: JM Editora 2007, p. 57-83.
- SARMENTO, M. e GOUVEA, M. C. S. de. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.