

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: MEMÓRIA, NARRATIVA E INTEIREZA

PENA, Alexandra Coelho^{1*}

¹Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
alexandracpena@yahoo.com.br*

RESUMO

O presente artigo assume o desafio, cada vez mais necessário diante das mais recentes regulações resultantes da pesquisa, do debate acadêmico e das políticas públicas implementadas há quase vinte anos no Brasil, de discutir o tema da formação de professores de educação infantil. Para tanto, o texto toma os achados de uma pesquisa de doutorado que ouviu as histórias de vida de dez educadoras – professoras, coordenadoras, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais – responsáveis

pelo atendimento de crianças entre zero e cinco anos de idade das creches e pré-escolas da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. As narrativas analisadas na pesquisa permitem apontar para uma formação que possa se constituir como uma relação dialógica entre o conhecimento intelectual e o conhecimento de si, levando em consideração a inteireza de cada sujeito em seu processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Narrativas. Memória. Inteireza.

TEACHER TRAINING FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: MEMORY, NARRATIVE AND WHOLENESS

ABSTRACT

The present article takes on the challenge, increasingly needed before the latest regulations resulting from research, academic debate and public policies implemented for almost twenty years in Brazil, of discussing the issue of the formation of Kindergarten teachers. Therefore, the text takes the findings of a doctorate research that listened to the life stories of ten educators - teachers, coordinators, cooks and assistants

of general services - responsible for the care of children between zero and five years of age in kindergartens and pre-schools from Baixada Fluminense in Rio de Janeiro. The narratives analyzed in the research allow for pointing to a formation that may arise as a dialogical relationship between intellectual knowledge and the knowledge of the self, taking into account the entirety of each subject in its formative process.

KEYWORDS: Formation. Narratives. Memory. Wholeness.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: LA MEMORIA, LA NARRATIVA Y LA TOTALIDAD

RESUMEN

En este artículo se asume el reto, cada vez más necesario en las últimas regulaciones resultantes de la investigación, del debate académico y de las políticas públicas implementadas por casi veinte años en Brasil, de discutir la cuestión de la formación de maestros de educación infantil. Por lo tanto, el texto toma los resultados de una investigación doctoral que escuchó las historias de vida de diez educadores – maestros, coordinadores, cocineros y ayudantes de servicios

generales – responsables del cuidado de los niños entre cero y cinco años de edad en guarderías y en la educación preescolar en La Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Las narrativas analizadas en la investigación permiten señalar la existencia de una formación que pueda constituirse como una relación de diálogo entre el conocimiento intelectual y el conocimiento de sí mismo, teniendo en cuenta la totalidad de cada sujeto en su proceso formativo.

PALABRAS CLAVE: Formación. Narrativas. Memoria. Totalidad.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo discutir o tema da formação a partir dos achados de uma pesquisa de doutorado (PENA, 2015) que ouviu as histórias de vida de dez educadoras – professoras, coordenadoras, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais – responsáveis pelo atendimento de crianças entre zero e cinco anos de idade das creches e pré-escolas da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro.

Refletir sobre a formação de professores da educação infantil é um desafio permanente e cada vez mais necessário diante das mais recentes regulações resultantes da pesquisa, do debate acadêmico e das políticas públicas implementadas há quase vinte anos no Brasil.

Este texto assume esse desafio e se propõe a discutir a formação em três momentos: o primeiro aponta os avanços das políticas públicas relativos à educação infantil nas últimas décadas e os desafios decorrentes para a formação de professores; o segundo discute a importância da narrativa e da memória para o processo de formação; e o terceiro problematiza o tema da formação a partir das narrativas de profissionais da educação infantil. As considerações finais apontam para uma formação que possa se constituir como uma relação dialógica entre o conhecimento intelectual e o conhecimento de si, levando em consideração a inteireza de cada sujeito em seu processo formativo.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apesar de todas as conquistas legais, da expansão do acesso e da vasta produção acadêmica voltada para a educação infantil nos últimos quinze anos, constatamos que as práticas, especialmente nas creches, ainda não garantem um atendimento de qualidade. Esse fato coloca em discussão a qualidade da formação dos profissionais que atuam nesse segmento da educação. Vemos que, ainda hoje, as práticas de formação parecem investir, prioritariamente, em “[...] encontros que têm por objetivo conduzir os professores à aquisição de técnicas e/ou habilidades que lhes permitam a implementação mais eficaz de modelos e propostas curriculares de cuja concepção o professor não participa” (KRAMER, 2005, p. 157).

As instituições de educação infantil brasileiras vivem um período de transição de um modelo assistencialista de educação (que prioriza os cuidados com a higiene, a alimentação e o sono das crianças) para as especificidades garantidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que defendem o desenvolvimento integral da criança, e isso faz com que diversas ações, por vezes até contraditórias, convivam em um mesmo tempo e espaço. Tal situação reforça a necessidade de uma formação de professores em serviço que atenda às demandas específicas dessa etapa da educação básica, caracterizando-se como um modelo flexível e contextualizado de educação, que caminhe na contramão da escolarização e/ou assistencialismo para a educação infantil (PENA; TOLEDO, 2012).

Diversas pesquisas (BARRETO; GATTI, 2009; CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011) vêm apontando os desafios a serem enfrentados para a construção de uma educação infantil de qualidade, e, entre eles, está o de se repensar a formação dos profissionais, que, segundo documentos oficiais (BRASIL, 2006), é um dos principais fatores que afetam a qualidade.

Por outro lado, documentos oficiais mostram avanços. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996) afirma que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e assegura o direito de todos à educação. Essa declaração implica necessariamente a atenção à formação dos profissionais da educação infantil, de forma a possibilitar ações educativas de qualidade, atendendo às demandas específicas de crianças na faixa etária de zero a cinco anos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), as creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério em nível superior ou médio – modalidade normal, refutando, assim, funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. As Diretrizes reafirmam ainda o direito dos professores a programas de formação continuada como oportunidades de aprimoramento da prática e desenvolvimento de si e de sua identidade profissional (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011).

O Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a), tem a finalidade de organizar a formação

inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, tendo como um de seus princípios a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente.

Analisando o material de pesquisa produzido sobre a questão da qualidade na educação infantil no período de 1996 a 2003, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) apontam que, no que se refere à formação de professores, parece já existir uma consciência bastante disseminada de que a oferta existente, tanto no nível do ensino médio – o curso de magistério – quanto no ensino superior – o curso de Pedagogia –, não responde às necessidades de qualificação requeridas para a atuação em creches e pré-escolas. Esse fato também foi destacado por Barreto e Gatti (2009, p. 258) nas considerações finais de sua pesquisa:

Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches.

Ainda segundo Barreto e Gatti (2009), há uma enorme lacuna quanto à formação de professores de educação infantil, uma vez que esse segmento compreende vários anos de atenção à criança pequena e concentra, de acordo com a pesquisa realizada, o maior percentual de docentes sem formação adequada.

A pesquisa *Educação infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)*, realizada pelo Grupo de Pesquisa Infância Formação e Cultura da PUC-Rio (Infoc), fez um balanço sobre os avanços e desafios desse período e, no que diz respeito à formação dos profissionais, aponta, entre outras questões, para a multiplicidade e diversidade e para a convivência entre uma concepção instrumental de formação e propostas que valorizam os conhecimentos dos professores e suas histórias de vida, buscando viabilizar espaços de fala e de partilha de experiências. Mesmo com as divergências de concepções, a formação aparece como um caminho que deve ser percorrido para a construção de uma educação infantil de qualidade (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011).

Nos últimos anos, diversos foram os avanços da legislação brasileira voltados para a educação infantil, e uma vasta produção acadêmica vem analisando e discutindo as práticas de

formação de professores para essa etapa da educação. No entanto, a formação, inicial e continuada, tem, normalmente, sido marcada pela transmissão de conteúdos e métodos que desconsideram o que sabem e fazem os professores, fazendo desses encontros cenários de monólogos, ao invés de diálogos.

Nas instituições públicas e comunitárias de educação infantil, tem sido possível observar um grande esforço no sentido de promover encontros de formação para seus profissionais, em parcerias com universidades, organizações não governamentais e instituições privadas. Ainda que esse modelo autoritário de transmissão de saber se faça presente, encontramos também propostas que reconhecem os saberes e as falas dos docentes, valorizando a partilha de experiências e de afetos. Desse modo, por que as concepções de criança e de educação continuam marcadas por uma visão assistencialista de guarda e preparo para o ensino fundamental – mesmo quando vemos circular no interior dessas instituições, seja nas propostas pedagógicas, seja na fala dos profissionais, discursos sobre a criança cidadã, produtora de cultura e de história – e se traduzem em uma prática pedagógica repetitiva e sem significado para as crianças?

Essa é a pergunta que conduz ao passado e à memória. O que, nas histórias contadas e recontadas pelas profissionais das creches e pré-escolas, pode contribuir para a compreensão da prática desenvolvida no cotidiano dessas instituições e apontar pistas para uma outra formação? Visitar os fatos, espalhá-los e revolvê-los, como quem revolve o solo – esse é o conselho de Benjamin (1994, p. 239): “Pois, ‘fatos’ nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação”.

3 MEMÓRIA, NARRATIVA E FORMAÇÃO

A fala da coordenadora de uma creche comunitária entrevistada para a pesquisa pode parecer sem importância, não fosse pelo fato de que enunciados semelhantes surgiram durante muitas outras entrevistas.

Depois de duas tentativas frustradas, consegui conversar com Fernanda¹ hoje [...]. Ela fez questão de dizer, logo de início, que não sabia se ia poder me ajudar porque não tinha nada de interessante para contar. Lembro-me de *O narrador*, de Benjamin, e da não

¹ Todos os nomes citados são fictícios.

distinção entre os grandes e pequenos acontecimentos. Disse a Fernanda que ela tem uma história e que é isso o que me interessa. (PENA, 2015, p. 25).

O que leva as pessoas a pensarem que não têm o que contar? E a concluir que suas lembranças não são interessantes? O que seria interessante de ouvir? Essa é uma constatação que ultrapassa o contexto das creches e pré-escolas e até mesmo o âmbito da educação, apontando para uma questão que parece atingir toda a humanidade a partir da modernidade. Para que alguém conte sobre si, é necessário que haja um outro com abertura para ouvir, indagar, responder, aconselhar, emitir opinião, isto é, com disponibilidade para estabelecer um diálogo.

Benjamin (1994), já no início do século XX, alertava para a extinção da arte de narrar causada pelo empobrecimento da experiência em função da industrialização, das forças produtivas e do progresso. Com a modernidade, a informação ganha grande destaque, e o homem da sociedade de consumo vai perdendo sua capacidade de narrar. Tudo passa a ser relativo, cada indivíduo tem sua própria opinião e precisa cada vez menos dos conselhos dos outros. É como a comparação feita por Benjamin (1994) sobre a transformação na arquitetura das grandes cidades, marcada pela substituição da madeira pelo vidro – substância lisa, homogênea, que não permite o choque, o registro das marcas com a passagem do tempo. A relação entre as pessoas a partir da modernidade também não propicia o choque, os vestígios do encontro, do confronto; tende a se tornar marcada por um “[...] excesso de informações que saturam sua fome de conhecer, incham sem nutrir, pois não há lenta mastigação e assimilação” (BOSI, 1983, p. 45).

O professor, acostumado a reproduzir modelos, transmitir informações e conteúdos, espanta-se diante do convite para contar sua história, suas memórias, suas opiniões sobre o mundo. E Fernanda, assim como muitos docentes, não consegue entender o que pode ter de interessante em sua história e o que a pesquisadora poderia encontrar de relevante no relato dela. Não é à toa que Fernanda não reconhece o valor de sua história e de sua narrativa. Muito se tem escrito sobre e para os professores, transformando-os em executores de propostas e métodos desvinculados de qualquer sentido, exatamente como eles fazem com as crianças. Mas quem são eles e o que pensam sobre tudo isso?

A distância entre o que se produz teoricamente sobre a escola brasileira (e o que conhecemos de outros contextos) e as nossas redes escolares é ainda um problema grave. No que se refere à pesquisa, as dicotomias presentes no ato de investigar têm sido enfrentadas. O estudo de histórias de professores mostra a fragmentação entre

sujeito e objeto, fruto da diluição do sujeito na sociedade contemporânea, com sérias conseqüências [sic] bastante discutidas (mas nem sempre resolvidas) no campo das ciências humanas e sociais. (KRAMER, 2005, p. 2).

O declínio da narrativa se vincula à perda gradativa da memória e à incapacidade de deixar rastros (BENJAMIN, 1994), por isso na pesquisa se fez necessário escutar as recordações de pessoas historicamente marginalizadas e esquecidas, devolvendo-lhes um lugar fundamental mediado por suas narrativas. O resgate de uma memória que revele uma experiência significativa traz possibilidades não só de ressignificação do já vivido, mas também de uma ação no presente.

A memória, ao ser liberada pela rememoração através da narrativa, permite o entrecruzamento entre passado e presente, uma vez que lembramos daquilo que fomos e vivemos ontem a partir daquilo que somos e vivemos hoje. Como diz Bosi (1983, p. 17), a lembrança é construída com os materiais que temos à disposição agora, no tempo atual: “Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias [sic], nossos juízos de realidade e de valor”.

Para Freire (1987, p. 73), a condição dos homens como seres históricos os identifica como seres mais além de si mesmos, “[...] para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro”.

A formação, segundo Nóvoa (1988), dá-se em espaços e tempos separados da ação, uma vez que, ao longo do tempo, apesar de tantas transformações, a educação vem sendo concebida como preparação no presente para agir no futuro. Nesse sentido, o autor pergunta: “[...] em que medida as atitudes, as capacidades e os conhecimentos adquiridos durante a formação podem ser mobilizados numa situação real de trabalho?” (NÓVOA, 1988, p. 110). Na contramão de uma ideia tecnicista de formação, que valoriza os meios e os instrumentos, Nóvoa (1988) defende uma concepção de formação de adultos caracterizada pela abordagem biográfica – em especial, com as histórias de vida –, pela perspectiva retroativa (do presente para o passado), que permita ao sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.

Ouvir as narrativas e as rememorações é conhecer a visão de mundo do sujeito, que é sempre constituída pela história e pela memória. Essa perspectiva aponta para outra concepção

de formação, que valoriza a subjetividade e compreende que as práticas docentes se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais, e não só no momento em que os professores entram em contato com as teorias pedagógicas nos centros de formação.

Para Freire (2013), o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é seu caráter formador. A finalidade de toda ação educativa, também para Buber (2003b), é a formação humana, que pressupõe a relação dialógica e que deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano. Para esse autor, o que realmente importa no processo formativo é o ponto de partida, que fundamenta a ação. O trabalho de formação consiste em abrir o caminho para as forças primordiais do humano, que são a capacidade de se vincular ao outro. Nesse sentido, Buber e Freire fornecem elementos para se pensar a formação de professores como formação humana.

A compreensão de que os professores vão se formando em contextos e tempos diversos fundamenta a necessidade de criar um espaço de diálogo com esses profissionais, para que através da linguagem seja possível recriar o elo que se perde quando os homens são transformados em meros reprodutores e consumidores, reassumindo o lugar de autores da própria vida. Ao narrar, as pessoas se deslocam do lugar da vivência – das comunicações instantâneas – e recuperam a capacidade de contar experiências. Dessa forma, a narrativa se associa com a memória, com a oportunidade de deixar marcas.

4 EM BUSCA DA INTEIREZA: CONHECENDO AS HISTÓRIAS DE VIDA

Na tentativa de responder ao que é o homem, sem fragmentá-lo, como fazem normalmente as disciplinas filosóficas, Buber (2011) buscou a filosofia antropológica, compreendendo que esta o ajudaria a refletir sobre a inteireza do ser humano. “Somente o homem que realiza sua vida e com seu ser inteiro as relações que lhe são possíveis pode nos ajudar de verdade no conhecimento do homem” (BUBER, 2011, p. 141). Assim, o autor se contrapõe aos dois modos de compreensão da realidade dominantes em sua época: o individualismo, segundo o qual o homem é apenas uma relação consigo mesmo; e o coletivismo, segundo o qual o homem se oculta na sociedade. O homem, como um fato da existência, não é nem o indivíduo enquanto tal, nem a coletividade enquanto tal. “O fato fundamental da

existência humana é o homem com o homem” (BUBER, 2011, p. 146). Com essa reflexão, Buber (2011) inaugura a categoria do *entre*.

A pesquisa buscou conhecer sujeitos que se constroem na história e que narram suas experiências, que têm suas visões de mundo e que são muito mais do que pessoas que ensinam, que cozinham, que cuidam, que organizam, que limpam, que educam. Trazer para o texto as narrativas das profissionais da educação infantil é, antes de tudo, compreendê-las em sua inteireza, em sua humanidade, em suas relações – no *entre* – e assumir que o sentido não pode ser dado *a priori*, mas que ele se constrói no espaço das entrevistas, através da linguagem.

Um tempo e um espaço criados para falar e ouvir. Sair da rotina para contar a alguém sobre si, sua história, suas lembranças. Em um mundo que vai girando cada vez mais veloz, onde o novo é enaltecido por todos os cantos – especialmente na escola, que vive às voltas com novas teorias, técnicas e metodologias – e onde a “[...] tradição oral, a narrativa, a experiência e a memória estão sendo descartadas e jogadas no lixo” (NUNES, 1995, p. 73), o momento da entrevista parecia estar suspenso no tempo e no espaço. A porta se fechava e, por meio das histórias que iam sendo contadas, uma outra realidade de cores, cheiros, sons, afetos e emoções ia se materializando. Experiência pela qual não dava para passar sem se afetar:

Eu tenho um pouco de bloqueio, principalmente para falar de mim, tanto de família como de mim, mas melhorei, mas gostei. (CECÍLIA, professora, 2015).

É bom falar, às vezes, conversar, desabafar, botar para fora o que está preso aqui dentro. (JANAÍNA, professora, 2015).

A parte pior que eu acho é falar sobre a minha infância. (JÚLIA, professora, 2015).

Ao falar de mim, tem hora que eu fico meio retraída, porque tem coisa que eu não gosto de falar, tem coisas que você... Tipo, se você pudesse passar uma borracha e nunca mais lembrar daquilo. (FLORA, cozinheira, 2015).

A leitura das entrevistas realizadas e transcritas sugeriu temas diversos para aprofundamento, entre os quais se destacaram aspectos relacionados a dois eixos de análise. O primeiro, constituído pelas histórias de infância e de formação, trouxe as seguintes categorias: “Eu nem sabia me cuidar, eu já cuidava de criança”; “A minha infância foi ótima! Eu fui criança mesmo”; “Eu era amarrada, era molestada, era violentada. Ele é alcólatra”; “Eu me identifiquei

tanto com ela que escrevo do mesmo jeito”; “Hoje, é uma escolha trabalhar com as crianças”; “O que eu não sei eu quero aprender”.

O segundo eixo se refere às histórias de práticas com crianças, adultos, instituições, bem como com a cultura e a religião, e apresentou as seguintes categorias: “Não tem como explicar: criança é tudo”; “Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora”; “O maior desafio é trabalhar com as famílias”; “Eu gosto do que me encanta, do que me tira da realidade”; “Onde quer que eu esteja, sempre terá uma igreja para eu ir”; “O comunitário tem a ver com o fazer junto, sofrer junto, tudo junto”.

As categorias analisadas apontaram que as relações estabelecidas entre adultos e crianças nas creches e pré-escolas pesquisadas estão fortemente marcadas pelas concepções de criança e de educação construídas por essas mulheres ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, influenciadas pelas experiências de formação continuada em cursos de graduação, por projetos promovidos por entidades não governamentais e universidades na Baixada Fluminense e, principalmente, pela convivência com educadoras mais experientes dentro das próprias instituições.

Cuidar de crianças quando ainda não sabiam cuidar de si mesmas; cuidar dos irmãos; cuidar de seus próprios filhos; cuidar dos filhos dos outros; cuidar da casa; cuidar das crianças na creche; cuidar, cuidar, cuidar... Mas a brincadeira, que nunca desiste da criança, também estava lá, guardada nas memórias. Brincar na rua, com a vizinha, debaixo da amendoeira; dançar na chuva; ouvir histórias – elementos que fizeram a infância ser ótima; que trouxeram a sensação de terem sido crianças mesmo! Cuidar e brincar. Brincar e cuidar. A brincadeira aparece como o lugar do estar *com*, do encontro. E o encontro, para Buber (2003b), não é uma experiência, mas uma relação. O encontro é a vida atual – aquela em que se atua, em que há compromisso –, que se realiza no *entre*, que é um evento singular, único, que, como tal, ele *acontece*. O encontro é um ato de acontecimento. A brincadeira, para a criança, é um acontecimento; o lugar de encontro com a alteridade, no qual ela mergulha de corpo inteiro, cria e se compromete com o enredo inventado.

A entrada na profissão nem sempre foi uma escolha, ou melhor, nem sempre foi uma escolha profissional, mas sim uma escolha pessoal determinada por motivos diversos. Às vezes, para fugir de momentos difíceis, a creche significou um refúgio. Outras vezes, foi sinônimo de sobrevivência, para não ser mais amarrada, molestada e violentada.

Mas o trabalho com as crianças pequenas foi também resultado da influência de uma professora, com a qual há tanta identificação que até se escreve do mesmo jeito que ela. Se o início da trajetória foi imposto pela família, hoje é uma escolha trabalhar com as crianças. E, para exercer o trabalho no campo da educação, o que não se sabe se quer aprender.

O alcoolismo estava presente nas lembranças e, inevitavelmente, fez-se presente no estudo. Como um intruso indesejado – na vida e também no texto de pesquisa –, mudou o rumo de muitas famílias e deixou marcas na autoestima dessas mulheres. Os poucos estudos que avaliam as famílias dos dependentes de álcool e/ou substâncias ilícitas demonstram evidências consistentes do impacto causado particularmente aos familiares mais próximos, tais como cônjuges, pais e filhos (LARANJEIRA et al., 2014).

O maior desafio é trabalhar com as famílias que cobram aprendizagens que não são da educação infantil, que não querem que as crianças se sujeem, que querem que elas se tornem adultas logo. Na outra ponta, educadoras que não construíram, academicamente, um espaço de argumentação possível de diálogo com as famílias, que demonstram não se sentirem preparadas para defender as concepções de educação em que acreditam.

Fazer um esquecimento do passado de professora aprendido no curso normal foi o caminho para a construção de uma identidade profissional na educação infantil. Esquecer cadernos, quadros-negros e cadeiras enfileiradas e familiarizar-se com brincadeiras, histórias e tintas, dar colo, acolher, inventar... Desafios cotidianos que, às vezes, chocam-se com uma realidade dura de escassez de recursos materiais e de experiências culturais. Gostar de tudo que encanta, que tira da realidade, é o caminho de resistência, em que a imaginação assume o lugar de protagonista e leva para longe da rotina marcada pela mesmice e pela repetição, reforçando a aversão às coisas prontas, que trazem, para as crianças, mais do mesmo.

A religiosidade se mistura com o trabalho comunitário e ganha o significado de missão, de compromisso ético e responsável, por isso, onde quer que se esteja, sempre haverá uma igreja para ir. Não se trata de religião, de ser ou não católica de banco, mas de ter valores, dos quais não se pode abrir mão.

O comunitário é apontado como um modo de viver, de se relacionar com o mundo e com os outros. O *fazer junto* e o *sofrer junto* se materializam por meio das iniciativas criadas como alternativa à desigualdade social e ao abandono pelo Estado. Se as creches comunitárias

surgiram com uma finalidade bastante específica, as relações estabelecidas em seu interior extrapolaram um caráter utilitarista e passaram a se constituir como um modo de vida, uma maneira de estar com os outros.

Nas entrevistas, o lazer foi identificado como ir à casa de parentes e amigos, ir à igreja, assistir a filmes em casa ou simplesmente não fazer nada. Uma entrevistada falou do gosto pela leitura; e duas, do prazer em dançar. O cinema foi apontado por três como uma experiência eventual. Os momentos de lazer e as experiências com a cultura aparecem nas narrativas das profissionais, marcados, na maioria das vezes, por sua escassez, por sua dificuldade de acesso e por sua inexistência devido ao cansaço produzido pelo cotidiano de muitas horas de trabalho. Essa realidade aponta para a necessidade de formação cultural das profissionais, “[...] que é capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida além da dimensão didática do cotidiano” (KRAMER, 2005, p. 223), ampliando seus repertórios para o diálogo com o mundo e com as crianças no cotidiano das creches e pré-escolas.

5 FORMAÇÃO: ENCONTRO, PRESENÇA E DIÁLOGO

As histórias denunciam a ambivalência que sempre está presente onde há pessoas; onde não há espaço para relações de causa e efeito nem para determinismos; onde os opostos convivem e criam novas possibilidades de existência; onde dançar conforme a música é, virando pelo avesso, não cumprir o que está instituído.

Embora esteja disseminada a ideia de diálogo na formação de professores, esse conceito não parece ser aquele que, de verdade, inclui o outro, com seus valores, sua visão de mundo e sua história. A formação de professores de educação infantil não tem sido marcada por um comportamento dialógico dos sujeitos envolvidos nesse processo. Temos, muitas vezes, um monólogo disfarçado de diálogo, que tem a aparência de um diálogo, mas não a sua natureza. Essa essência fica comprometida pela urgência que têm os professores em receber uma receita e pela pouca disponibilidade que têm os formadores em se abrir para uma escuta verdadeira do outro, para a inteireza do outro. Se o aluno cresce no encontro com a pessoa do professor em toda a sua inteireza (BUBER, 2003b), em sua espontaneidade e exemplo, é necessário, no

trabalho de formação de docentes, considerar a pessoa que o professor é, ou seja, sua história de vida, seus valores, sua visão de mundo.

É necessário romper com uma concepção de formação como transmissão de conteúdos e técnicas, segundo a qual há um sujeito que aprende e um outro que ensina. Se, ao contrário, compreendemos que a educação é concebida como prática social que tem como finalidade a formação humana, ela pressupõe a relação dialógica e deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano, na prática, e não apenas na teoria; uma vivência concreta que se realiza neste mundo; uma ação que auxilia a pessoa no encontro consigo mesma e com o outro. Nesse sentido, pensar a formação de professores como formação humana presume a necessidade de que ela se caracterize como encontro, que garanta um tempo para a escuta e para que as pessoas se tornem presença umas para as outras. A formação precisa, então, dar-se no âmbito do inter-humano, ou seja, onde o sentido não se encontra em um dos dois parceiros, tampouco nos dois em conjunto, mas somente no jogo *entre* os dois.

Para romper com o automatismo e a repetição de práticas engessadas, a formação de docentes também precisa se humanizar, incluindo as histórias e as experiências de cada educador; ela precisa ser marcada pelas muitas vozes que a compõem, abrindo espaço para o diálogo, para a formação cultural, tornando o professor responsável e responsivo, capaz de estabelecer relações dialógicas e autênticas com as crianças. Narrar é reativar a vivência, é olhar para o passado com a experiência do presente. E, nesse sentido, escutar a própria história ao recontá-la constitui-se como um processo formativo. Recontar uma história é atualizá-la para aquele que escuta e para si mesmo.

Permeiar os encontros de formação com as histórias de cada um, as histórias de cada comunidade, de cada grupo, é se abrir para o concreto, para a realidade. É entrar em relação com o outro. Se as interações são um dos eixos norteadores do currículo da educação infantil, as relações devem ser, antes de qualquer outra coisa, o foco da formação de professores. Não para ensinar o que é relacionar-se com o outro, mas para relacionar-se. O aprendizado para o diálogo é um processo que precisa ir além do aprendizado intelectual, ele precisa ser vivido nas situações concretas do cotidiano, no encontro e confronto com o outro.

Viver dialogicamente a formação também pode ser uma aposta para se construir uma relação mais dialógica entre produção de conhecimento intelectual e conhecimento de si,

evitando, desse modo, o risco de se construir uma nova fronteira. A ideia de convidar as histórias a participarem dos contextos de formação é a de extrapolar essas fronteiras e limites, em que cada um possa se engajar com passado e o presente, tornando possíveis novos sonhos e projetos de futuro.

6 REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S. S.; GATTI, B. A. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.

BUBER, M. *El camino del ser humano y otros escritos*. Madrid: Emmanuel Mounier, 2003a.

BUBER, M. *Eu e tu*. São Paulo: Centauro, 2003b.

BUBER, M. *¿Qué es el hombre?* México: FCE, 2011.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- LARANJEIRA, R. et al. *II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD) – 2012*. São Paulo: Inpad: Unifesp, 2014.
- NÓVOA, A. *A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1988.
- NUNES, M. F. *Os interpretativos do mundo: histórias de vida de professoras alfabetizadoras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.
- NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. (Coord.). *Relatório de pesquisa educação infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)*. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.
- PENA, A. C. *“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”*: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de educação infantil da Baixada Fluminense. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- PENA, A. C.; TOLEDO, L. P. B. Formação de professores de creches comunitárias: uma experiência na Baixada Fluminense/RJ. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO – DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 4., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 2012.

Recebido em 3 de agosto de 2016.

Aceito em 15 de dezembro de 2016.