

# O papel do grupo pesquisa – formação no desenvolvimento profissional de professores da educação infantil<sup>1</sup>

Marta Regina Brostolin

**Resumo:** O texto se propõe a analisar o papel do grupo pesquisa-formação para o desenvolvimento profissional de professores na educação infantil. Analisa o percurso formativo de vinte professoras iniciantes na educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, utilizando como instrumento para a coleta de dados narrativas (auto)biográficas. Trata-se de um recorte de um processo investigativo mais amplo realizado no período de 2010 a 2013. As narrativas dos professores iniciantes na educação infantil foram reveladoras e deixaram muito claro a importância e contribuição do grupo de pesquisa-formação para o seu desenvolvimento profissional ao possibilitar a participação, a troca, a criação de elos, a parceria e o compartilhar das experiências (auto)biográficas, possibilitando desenvolver processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Professor iniciante. Método (auto)biográfico. Pesquisa-formação. Desenvolvimento profissional.

## The role of training-research group in the professional development of infant education teachers

**Abstract:** The text aims to analyze the role of group research training for the professional development of teachers in early childhood education . Analyzes the formative path twenty beginning teachers in early childhood education from the Municipal Department of Education of Campo Grande , MS , using as an instrument for collecting data (auto)biographical narratives. This is an excerpt of a larger research process conducted in the period 2010-2013. The narratives of beginning teachers in early childhood education were revealing and have made clear the importance and contribution of the research group - training for your professional development to enable participation, exchange, link creation, partnership and sharing of experiences (auto) biographical, enabling developing processes that enhance the systematization of knowledge itself, the ability to transform experience into knowledge and the formalization of a knowledge professional reference.

**Keywords:** Infant education. Initiating teachers. (Auto)biographical method. Training-research. Professional development.

---

<sup>1</sup> Apoio: Fundect

## **Introduzindo o (con)texto**

Esse artigo apresenta um recorte de um processo investigativo realizado por uma pesquisa desenvolvida no período de 2010 a 2013, e se propõe a analisar o papel do grupo de pesquisa-formação para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes na educação infantil. Relata o percurso formativo de vinte professoras iniciantes na educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, utilizando como instrumento para a coleta de dados narrativas (auto)biográficas.

As narrativas foram escritas durante os encontros mensais do grupo pesquisa-formação a partir do desenvolvimento de pautas formativas que possibilitaram espaços reflexivos e alimentaram o processo formativo, bem como o desenvolvimento profissional dos participantes.

A pesquisa se fundamentou em dois campos teóricos, um deles orientou a análise sobre os processos formativos de professores iniciantes da educação infantil GARCIA, 1999; HUBERMAN, 2000; NÓVOA, 1995, 1999; MICARELLO, 2011; KISCHIMOTTO, 2008; FORMOZINHO, 2008); e o outro campo se refere à utilização das narrativas docentes como ferramenta contributiva na investigação (JOSSO, 2004; SOUZA, 2008; LEITÃO, 2004; BRAGANÇA, 2011).

Subsidiados pelos autores citados acima, o texto que se segue apresenta inicialmente a pesquisa-formação como um espaço mobilizador, transformador e formativo, para na sequência discutir o percurso formativo dos professores e a necessidade de se construir uma profissionalidade singular na educação infantil e, por último, analisar o papel do grupo de pesquisa-formação no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na educação infantil por meio de suas narrativas (auto)biográficas.

## **A pesquisa-formação: espaço mobilizador, transformador e formativo**

O termo formação nos remete a vários significados relacionados à ação e ao efeito de formar, mas neste texto daremos destaque a um deles: o desenvolver-se. Nessa perspectiva, associa-se o conceito de formação de professores à ideia de inconclusão do homem, identificando a formação com percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional, que implica escolhas, leva à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber-ser,

saber-fazer, fazendo-se. Portanto, a partir desta lógica se relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal - produzir a vida e com o desenvolvimento profissional - produzir a profissão docente (NÓVOA, 1995).

Nesse processo de constituição do ser professor, a formação acontece de forma indissociável à experiência de vida e é um processo que não se finaliza com a formação inicial, ao contrário, a formação continuada impõe-se como indispensável e, segundo Porto (2004), as práticas profissionais se tornam o terreno da formação, ou seja, a formação se dá enquanto acontece a prática que é um momento interdependente e intercomunicante de um mesmo processo, alterando assim o viés da formação.

Nessa perspectiva, o fazer, entendido como atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao saber reflexivo, entendido como autoformação, percurso que ocorre na indissociabilidade da teoria-prática, condição fundante da construção de novos conhecimentos e de novas práticas-reflexivas, inovadoras e autônomas (PORTO, 2000).

Deste modo, a formação continuada é um importante espaço promotor de mudanças de práticas pedagógicas, entendida a primeira como um processo de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar-fazer dos agentes educacionais e, em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola. Para Porto (2000), a formação continuada, parte viva e vivificante do projeto educativo da escola, é, antes de tudo, uma releitura das experiências que nela ocorrem, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores.

Cabe então reafirmar que a formação continuada e prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se aquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo passível de intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação.

Nesse sentido, os espaços educativos devem favorecer a vivência e o aprendizado da diversidade, o convívio com as diferenças, as práticas coletivas, solidárias e fraternas, possibilitando o exercício da reflexão, da discussão. Se o que dá sentido à busca é a possibilidade de encontro, e entendendo a educação como um espaço que permite o encontro, a convivência entre diferentes pessoas, essas questões precisam permear esse espaço para que, discutidas coletivamente, possam de fato contribuir para o alargamento do que somos e do que sabemos,

diminuindo nossa ignorância a respeito daquilo que desconhecemos e nos enriquecendo nesse encontro com os outros, outros que também somos nós (LEITÃO, 2004).

A partir dessa compreensão, apresentamos a pesquisa-formação, que se constitui em espaço de mediação entre as práticas e a necessidade de refletir e teorizar sobre a ação, sendo este seu maior sentido e significado. Segundo Bragança (2011, p. 27), a pesquisa-formação “coloca-se como um paradigma metodológico que procura romper com a neutralidade e objetividade das práticas de pesquisa, aproximando investigadores e participantes da dinâmica viva do conhecimento”.

Assim, compreende-se o grupo de pesquisa-formação como um espaço de busca e efetivo envolvimento dos pesquisadores na transformação individual e coletiva. Nesse processo, a intensidade da experiência leva a uma conscientização que não pode ser ensinada, mas vivida de uma maneira muito pessoal pelo professor, implicando numa mobilização e articulação de saberes, experiências e práxis vitais.

Nóvoa (1999) pondera que nos últimos anos tem-se insistido no que se refere aos programas de formação de professores, seja na formação inicial ou continuada, em cursos que apresentam tendências claras para a escolarização e para a academização. Nesse caminho, os resultados conduziram novamente a uma memorização dos professores ante os grupos científicos e as instituições universitárias. Em contraposição, o autor sugere que as abordagens (auto)biográficas, as práticas de escrita pessoal e coletiva e o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores.

Da mesma forma Souza (2008, p. 45) ressalta que:

os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Por meio da abordagem biográfica o indivíduo produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e revelando-se por meio da subjetividades, da singularidade, das experiências e dos saberes.

Complementando, a abordagem (auto)biográfica tem apresentado contribuições férteis para a compreensão da cultura e do cotidiano escolar, revelando-se um meio de investigação e instrumento pedagógico ao contribuir para a apreensão de dispositivos sobre os percursos de formação e dimensões do cotidiano escolar, de questões vinculadas à profissão, utilizando-se dos

memoriais de formação que expressam experiências e modos de narrar às histórias individuais e coletivas (SOUZA, 2008). Com base nessas premissas, esse texto se constrói e busca compreender e analisar os processos formativos de professores iniciantes de educação infantil, a partir de sua inserção em um grupo de pesquisa-formação.

### **O desenvolvimento profissional do professor de educação infantil: em busca de uma profissionalidade singular**

Tentaremos tratar nesse tópico o que constitui a universalidade e a singularidade da infância e a necessidade de um professor com formação específica. A infância é uma construção humana, assim ela é inscrita nos modos como os sujeitos são constituídos e ao mesmo tempo constituem sua humanidade. De acordo com Siqueira (2012), a condição universal da infância implica reconhecer que as crianças se fazem crianças na História, mediante o fortalecimento de seus processos de igualdade e alteridade.

O que constitui sua singularidade se revela no tempo de viver a infância, cujo processo se dá na perspectiva de um desenvolvimento, fortemente movido pelo desejo de construir experiências significativas na História. O que difere a infância de outros tempos de vida é o fato que a sociedade reconhece a infância como o momento em que o indivíduo deve ser cuidado no sentido biopsicossocial (SIQUEIRA, 2012)

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, mostrando as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. O reconhecimento e concepção de infância e de criança foram se constituindo ao longo da história. Para Siqueira, num primeiro ciclo, a criança era naturalizada (anjo, tabula rasa, abstrata, indefesa); após, no segundo ciclo, a criança foi vista como problema social (menor delinquente, infratora, perigosa); e, atualmente, no 3º ciclo, a criança tornou-se ator social, um sujeito de direitos que, embora sejam assegurados pela legislação brasileira, na prática ainda não se efetivaram.

A concepção como sujeito de direitos é um grande avanço, principalmente porque levanta as questões de proteção à criança em tempos de globalização, exclusão e miséria, entretanto, é insuficiente para traçar o perfil de quem vai educar essa criança.

Trabalhar com a criança pequena exige segundo Formozinho (2008) considerar sua vulnerabilidade e globalidade e a necessidade de uma formação específica, singular. Não é uma tarefa simples de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamentos e registros. As atribuições e as funções do professor de educação infantil ainda têm pontos de controvérsias. Está claro que a formação e as características do professor em uma escola convencional não são as necessárias, nem as suficientes para realizar uma docência com especificidades de integrar as várias instâncias de educação, proteção, cultura e saúde.

Os cursos de formação ainda são deficitários em relação às especificidades do papel do professor, não possuindo muita clareza em relação ao perfil deste profissional e os documentos oficiais também não contribuem para esta definição. A organização curricular configurada de forma disciplinar dos cursos universitários também não colabora para a elaboração de um currículo globalizante para a Educação Infantil.

Kishimoto (2008, p. 107) chama a atenção para a gravidade desta questão ao afirmar que:

Desde tempos passados acumulam-se os problemas na formação. [...] as contradições aparecem em cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil. Se a afirmação da pedagogia da infância representa um momento de encontro, de acerto, ao exigir um corpo de conhecimentos capaz de perceber as especificidades para as crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10anos, as práticas adotadas, de um curso sem diferenciação para formar profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos, representam desencontros de concepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental. Essa filiação inadequada cristalizou práticas conhecidas como “escolarização” na educação infantil.

A autora ainda destaca outra questão para justificar a inadequação dos cursos de formação inicial, ou seja, a polivalência do professor de educação infantil. Se os docentes são polivalentes, monodocentes, a estrutura da formação disciplinar não tem lógica. Para Kishimoto, “deve-se pensar em uma outra modalidade de formação que respeite a organização na área da infância, uma pedagogia com novos pressupostos e formas alternativas de organização curricular” (p. 113).

Frente essa perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças. Não há necessidade de livros didáticos, cartilhas e ou material didático pronto para o professor utilizar com as crianças.

Mas, há relevância na criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de ideias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões.

Sendo este um dos maiores desafios enfrentados pela área da educação que se volta para a criança pequena, os professores da educação infantil estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de uma profissionalidade singular, de seu desenvolvimento e identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação e reflexão constante sobre a prática pedagógica nas escolas infantis e em outros espaços formativos, tais como a participação em grupos de pesquisa-formação como horizonte para essa caminhada.

### **O papel do grupo de pesquisa-formação no desenvolvimento profissional de professores de educação infantil**

O reconhecimento social da criança como sujeito de direitos exige da sociedade um novo olhar e impõe a necessidade de (des)construir a universalidade do conceito de infância tentando ultrapassar leituras reducionistas que veem a infância como uma fase de transição para a vida adulta e a criança como um ser passivo, sem direito a voz no mundo adultocêntrico.

Por essa ótica, a educação infantil acaba sendo vista como um tempo de preparação para a escolarização posterior. Entretanto, essa não deve ser a lógica que regulamenta a organização curricular da educação infantil, embora no campo da educação da criança pequena haja muitas divergências. Há os que defendem que as instituições educativas não devem ser chamadas de escolas e são contra o processo de antecipação da escolarização. Outros discutem a questão da qualidade do trabalho e a formação dos seus profissionais, ou seja, quais são as especificidades deste trabalho?

Pesquisas atuais vêm nos apontando que os saberes da docência são constituídos na e pela docência. Nessa premissa reside a importância do grupo de pesquisa-formação como espaço promotor de desenvolvimento profissional. Espaço cujo papel é mobilizar processos de formação que estão relacionados ao que saber, por que saber e aos modos de saber na relação entre as pessoas, considerando as expressões das culturas locais, os saberes que cotidianamente são produzidos nas práticas educativas por aqueles que as fazem (LEITÃO, 2004).

A partir dessa perspectiva e visando situar o leitor em relação ao contexto da investigação, relataremos de forma breve o percurso metodológico da pesquisa intitulada “Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes no Estado de Mato Grosso do Sul”, cujo objetivo foi construir diálogos que articulem teoria e prática na formação inicial e no exercício profissional da docência, através de acompanhamento pedagógico, investigação e construção/aplicação de tecnologias sociais para a formação docente.

O grupo de pesquisa-formação desenvolveu suas atividades no período de 2010 a 2013, tendo como participantes vinte professores iniciantes da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, vinte acadêmicos residentes<sup>2</sup> de duas universidades públicas e duas universidades privadas, e professores pesquisadores das instituições envolvidas no projeto. Mensalmente, ocorreram reuniões com os professores pesquisadores para elaboração das pautas quando eram definidos os textos de apoio e dinâmicas a serem realizadas no encontro mensal do grupo. Os encontros foram organizados tendo por base três eixos temáticos, sendo o primeiro, Identidade Profissional, o segundo, Trabalho Docente, e o terceiro, Prática Pedagógica.

As necessidades e sugestões apresentadas pelos professores iniciantes direcionaram o trabalho e o desenvolvimento dos temas. Como estratégia promotora da reflexão e da escrita (auto)biográfica foram utilizadas metáforas na forma de imagens, textos, filmes. Ao final dos encontros, que tinham a duração de três horas, era solicitado aos professores iniciantes e acadêmicos residentes a escrita de um texto, contendo reflexões a respeito das questões tratadas que os levava a reavivar memórias da vida pessoal e profissional, bem como suas concepções de mundo. A responsabilidade de conduzir a análise e discussão desses textos cabia aos professores pesquisadores durante os encontros.

Nesse processo, os professores iniciantes participantes da pesquisa encontraram no grupo pesquisa-formação um espaço aberto, tendo a oportunidade de retomarem suas vivências, experiências, conhecimentos, impressões e sentimentos ocorridos no desenvolvimento de seu trabalho na instituição educativa. Tornavam-se, assim, segundo Josso (2004), objeto e sujeito da pesquisa, produzindo conhecimento a partir do trabalho (auto)biográfico, por meio de suas histórias de vida.

---

<sup>2</sup> São denominados de residentes os acadêmicos que frequentam as salas dos professores iniciantes durante cinco dias no mês, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das atividades, observando os principais desafios enfrentados pelos professores no decorrer do desenvolvimento de sua prática docente.



As narrativas apresentaram um material muito fértil, possibilitando interpretações que levaram à compreensão de diferentes aspectos da formação docente e foram abordados, socializados e publicados em periódicos e eventos científicos da área. Neste texto, um recorte dessa pesquisa mais ampla, trataremos especificamente do papel do grupo de pesquisa-formação no desenvolvimento profissional de professores iniciantes na Educação Infantil, a partir dos fragmentos das narrativas que contemplaram esta questão.

Iniciamos apresentando o relato da Professora Maria Isabel<sup>3</sup>:

*[...] me assustou assumir as crianças, elas eram tão pequenas e eu não havia trabalhado com crianças assim, foi como a primeira vez, tive que ir a busca de ajuda, dessa vez a experiente na área era a professora Nilvana, ela havia trabalhado com crianças pequenas assim no ano passado, ela que tem me auxiliado, fora o google que nos socorre muito, mais para desafio ser maior ainda, recebi uma aluna especial ela tem paralisia cerebral. Os encontros do grupo de pesquisa-formação, foi o que me ajudou a conduzir a sala nesse ano e a enfrentar todas aquelas questões de relacionamento e dificuldade com a agressividade dos alunos.*

Percebemos no relato da professora sua preocupação e, podemos também dizer, até medo, ao assumir o trabalho com crianças de berçário. Essa preocupação é pertinente, principalmente quando o foco é a criança de 0 a 3 anos. A literatura e a pesquisa acadêmica ainda pouco contemplam o profissional que trabalha com a criança pequena, seus saberes e sua formação, e os cursos de formação inicial menos ainda. Segundo Micarello, a precariedade da formação de professores da educação infantil é uma questão antiga ligada à indefinição do papel do profissional. Os documentos oficiais que apresentam as diretrizes para a formação dos professores também não esclarecem o perfil desejado e o “currículo e o ensino de conteúdos são concebidos como foco central da atuação do docente” (2011, p. 213).

Entretanto, no trabalho com a criança pequena, o ensino de conteúdos não deve ser a meta principal. De acordo com Formozinho (2008), a globalidade e vulnerabilidade dos pequeninos exige uma especificidade clara no trabalho do professor, ou seja, ter sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar à construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, sendo o eixo articulador da organização curricular na educação infantil segundo as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009) a brincadeira e as interações.

---

<sup>3</sup> Por uma questão ética, os nomes das professoras são fictícios.

Na atualidade, a docência na educação infantil exige uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade dos professores. Em suma, uma formação que integre razão e imaginação. Afinal, ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações, pois é ele quem fará as primeiras iniciações da criança na construção de sua identidade e descoberta do mundo.

Essas ideias são corroboradas pela Professora Viviane ao afirmar que:

*Minha história na educação infantil está sendo construída junto com minha identidade profissional. Aprender sobre a condução dos trabalhos com os pequeninos e a mistura de conceitos e preconceitos exige uma mudança no olhar dos educadores envolvidos com as crianças a fim de proporcionar um ambiente agradável e propício para seu desenvolvimento não tendo por compromisso de alfabetizar e sim oferecer-lhes oportunidades de crescimento respeitando sua infância.*

Em relação à participação no grupo de pesquisa-formação, a professora relata:

*Os encontros também me fizeram entender o quanto é importante o diálogo com os autores e pesquisadores que passaram a estudar a educação, principalmente os da educação infantil. Ler e buscar teoricamente esses autores permitem uma reflexão, uma construção e reconstrução de conhecimentos que me auxiliam no entendimento do meu trabalho.*

A professora destaca a importância de fazer parte deste grupo que lhe possibilita acesso a estudos e pesquisas da área da educação. Por meio das leituras, discussões e compartilhar experiências, o grupo se constitui num espaço de mediação entre as práticas e a necessidade de refletir e teorizar sobre a ação, sendo este seu maior sentido e significado. Segundo Bragança (2011, p. 28), “o postulado da pesquisa-formação é, pois, de que a intensidade dessa experiência pode produzir conscientização como processo que não pode ser ensinado, mas que é vivido de maneira muito pessoal pelo sujeito, um movimento que leva a transformação”.

Nesse contexto, a interação, a relação de proximidade entre os participantes favorece o desenvolvimento do trabalho do grupo de pesquisa-formação e produz um movimento formativo que propicia o desenvolvimento profissional a todos.

Essa premissa é confirmada no depoimento da professora Marina ao afirmar que:

*Quando iniciei minha trajetória como professora da educação infantil, cheia de dúvidas, fui convidada a participar dos encontros para essa pesquisa. De imediato aceitei o convite que chegou através da Diretora da unidade. Foi como se a solução para minhas*

*dificuldades estivessem perto de acabar. A cada encontro ia entendendo um pouco mais a realidade da educação infantil e percebendo, junto com as colegas presentes no encontro que passavam pelas mesmas dúvidas e desafios, que não estava sozinha. Com a interferência dos professores pesquisadores tudo começava a ficar mais familiar e o envolvimento com os temas apresentados me aproximava do trabalho com os pequenos.*

A narrativa da professora nos remete a Josso (2004, p. 95), que afirma “o caminhar para si traz consigo o caminhar com o outro”. Essa ideia confirma nossa posição em relação à contribuição do grupo pesquisa-formação ao propor e mobilizar reflexões coletivas que nos levam a rever a nossa trajetória de vida pessoal e profissional, possibilitando-nos refazer caminhos, descobrir novas alternativas, ou seja, modificarmos no próprio percurso.

O sentimento de não estar sozinha, mencionado pela professora, indica-nos que a partilha de experiências no grupo cria um elo de fortalecimento entre os pares, que leva à descoberta de outras possibilidades de lidar com os desafios, percebendo que as dificuldades não são somente suas, mas sim vivenciadas por outros colegas da profissão.

Essa ideia também transparece no relato da Professora Cristina que reitera a importância da construção de elos de ligação entre os membros do grupo e, conseqüentemente, uma conscientização da aquisição de novas aprendizagens que mobilizará ações promotoras de desenvolvimento profissional.

*Estar em constante formação e possibilitando as trocas de dificuldades com as palavras de compreensão e apoio recebidos dos professores pesquisadores, assim como o contato com os residentes sempre fizeram do próximo encontro uma expectativa positiva, já que esperava de alguma forma uma ajuda, um socorro para as angústias tratadas nos temas abordados. As orientações e trocas me deixaram mais fortalecida para a prática diante das inúmeras adversidades do universo educacional.*

Essa conscientização é evidenciada na narrativa da Professora Mariza ao afirmar:

*O crescimento e amadurecimento apareciam após cada encontro. Um dos que mais me marcou foi a do Ciclo de vida dos professores, pois quando me deparei com a realidade pela primeira vez, logo que me formei, não tive esse entendimento fazendo-me desistir da educação por um longo período.*

A professora chama a atenção para o fato de ter desistido da educação logo após a formatura, ou seja, no período relativo ao ingresso na docência, isto é, os primeiros anos, quando se alternam os movimentos de sobrevivência e descoberta descritos por Huberman (2000) e o professor se depara com a complexidade da realidade escolar.

Esse período é decisivo para a permanência na profissão, pois durante os primeiros anos de docência, os embates diários enfrentados na sala de aula, distintos do discurso realizado durante a formação inicial, tornam a profissão mais desafiadora e crítica, resultando, muitas vezes, no abandono da carreira.

As dificuldades se iniciam em situações pessoais, como o estresse, carga horária exaustiva, mudanças de comportamento, como também situações que permeiam a relação com os pais, outros professores, coordenação e direção escolar. Se nessa fase o docente tiver o conhecimento do ciclo de vida vivenciado pelo professor em sua carreira profissional, isto poderá ajudá-lo a compreender e a gerenciar melhor os conflitos.

Apesar de ser um período árduo, os primeiros anos de exercício profissional são decisivos na construção de identidade e na obtenção da profissionalidade do professor. Pode ser um período mais tranquilo ou tempestivo, vai depender das condições de trabalho encontradas pelos professores, das relações que estabelecem com seus pares e gestão e do apoio recebido nesta etapa. Em suma, não é um tempo vazio entre a formação inicial e a formação continuada, é um período distinto e determinante para se atingir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

Seguindo essas ideias, Marcelo Garcia (1999, p. 137) argumenta que o conceito “desenvolvimento profissional” pressupõe “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”, voltando-se então para a resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que leve a superar o individualismo presente nas atividades de formação continuada dos professores.

Endossando as palavras do autor e comprovando a importância do acompanhamento e boas condições de trabalho para a permanência e bem estar docente, a professora Gesilane relata:

*Diversos fatores facilitaram a minha ação pedagógica nesse início de carreira docente, como os primeiros cursos oferecidos pela secretaria de educação, o projeto de professores iniciantes, onde pude constatar que minhas preocupações e dificuldades também eram das outras colegas de início de carreira docente, as pautas pareciam que eram feitas para mim, pude aprender muito com as nossas pesquisadoras, que sabiam me ouvir e sempre tinham uma resposta para minhas perguntas e angústias. A acadêmica residente que foi estagiar em minha sala, me ajudou muito, com sua calma e sua experiência, o que me ajudou muito nesse início, além de ser a única ajuda que eu tinha naquele momento, pois eu estava sem recreadora.*

Seu depoimento nos leva a perceber que conforme evolui na carreira docente e enfrenta acontecimentos que marcam sua trajetória, seja na escola e ou na sala de aula e, nesse caso, a participação no grupo de pesquisa-formação, ajudaram-na a desenvolver maior segurança e domínio sobre seu trabalho cotidiano, passando a se sentir mais confortável diante das exigências da profissão e da tarefa de educar a criança pequena.

Tarefa essa complexa ao se tratar da educação infantil, primeira etapa da educação básica que enfrenta múltiplos desafios e nos leva a refletir sobre as relações envolvendo adultos e crianças travadas no interior das instituições educativas, considerando a criança um sujeito social que participa da realidade adulta, que pensa sobre o mundo que o cerca, que busca respostas para seus dilemas e que deve ter voz e participação na sociedade adulta.

Construir uma profissionalidade que atenda a estas especificidades não é uma tarefa simples, e os professores de educação infantil que participaram da pesquisa têm consciência da necessidade de investirem no seu desenvolvimento profissional. Nesse quesito, a participação no grupo de pesquisa-formação se mostrou um espaço fértil onde constroem capacidades de escuta de si mesmo e de partilha, atentos às considerações sobre formação, tecidas no trabalho de narrar suas experiências e seus processos formativos.

### **Algumas considerações**

Refletir sobre outra concepção de criança e de educação infantil nos provoca a pensar em outra concepção de professor, em uma formação docente capaz de contemplar a singularidade, a vulnerabilidade e a globalidade da criança.

Nessa perspectiva, a educação infantil rompe com a lógica do ensino fundamental. Isso significa propor uma formação que não seja a do trabalho individual, mas coletivo. O adulto deixa de ser o centro, para compartilhar com outros adultos e com as crianças o papel de gerir diferentes aspectos da sala e seu funcionamento. Para que isso seja possível, é preciso investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo.

O desafio então é encontrar uma outra concepção de formação que considere o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo dos diferentes ciclos da vida e carreira do professor e as propostas de formação devem incluir as necessárias condições que fomentem

formas de organização dos próprios professores em um processo de autoformação partilhada, possibilitando a reflexão sobre suas práticas, espaços de trocas e convivências, o desenvolvimento de outras linguagens de expressão, o exercício da crítica e da criatividade e o aprofundamento das relações entre teoria e prática.

Nesse propósito, a participação no grupo de pesquisa-formação dos professores iniciantes na educação infantil revelou-se um espaço formativo em que os docentes puderam desenvolver processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência.

Em suma, um espaço cujo papel foi mobilizar processos de formação que estão relacionados ao que saber, por que saber e aos modos de saber na relação entre as pessoas, considerando as expressões das culturas locais, os saberes que cotidianamente são produzidos nas práticas educativas por aqueles que as fazem destacando novamente as ideias tão pertinentes de Leitão (2004).

As narrativas das professoras iniciantes na educação infantil foram reveladoras e deixaram muito clara a importância e contribuição do grupo de pesquisa-formação para o seu desenvolvimento profissional, ao possibilitar a participação, a troca, a criação de elos, a parceria e o compartilhar das experiências (auto)biográficas.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. **Trata da revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12745&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866)>. Acesso em: 28 nov. 2013.

BRAGANÇA, I. F. Abordagem (auto)biográfica e acompanhamento: caminhos percorridos nos encontros de pesquisa-formação com egressos do curso de Pedagogia da FFP/UERJ. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Residência pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.** Niterói: Intertexto, 2011. p. 25-38.

FORMOSINHO, J. O. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes, os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 133-168.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2000.

LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 25-39, set./dez. 2004.

KISHIMOTO, T.M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-115.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história.. In: ROCHA, A. C.; KRAMER, S. (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 211-227.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun.1999.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

SIQUEIRA, R. M. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd: educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil no século XXI, 35., Porto de Galinhas, PE. **Resumos...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2012. 1 CD-ROM.

SOUZA, E. C.de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Sergipe, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

Marta Regina Brostolin - Universidade Católica Dom Bosco.  
Campo Grande | MS | Brasil. Contato: brosto@ucdb.br

Artigo recebido em: 27 mar. 2014 e  
aprovado em: 22 abr. 2014.