

## Artigos

Rafael Bianchi Silva<sup>1</sup>

### Educação infantil em discurso: formação docente e estratégias pedagógicas

Resumo: Este artigo relata uma pesquisa realizada com o objetivo de debater a educação infantil, suas estratégias de trabalho pedagógico e a formação docente para atuação em tal contexto, em especial no que diz respeito ao papel da coordenação pedagógica. Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica na qual foi possível mapear o lugar do educador e a sua prática esquadrihada a partir dos objetivos da educação infantil. Em um segundo momento, descreve-se a pesquisa de campo na qual foram realizadas três entrevistas com sujeitos que se encontram em diferentes momentos na formação enquanto educadoras. Observou-se que há uma preocupação com a formação inicial docente nos cursos de Pedagogia e a difícil relação com a visão de cuidado enquanto discurso que ofusca a dimensão pedagógica na educação infantil. Ao mesmo tempo, nenhuma das entrevistadas indica uma postura crítica em torno da estrutura da escola e a participação das mesmas enquanto agentes de mudanças das condições presentes. Conclui-se que é necessário retomar um debate acerca da formação humana proposta pela escola e as condições de formação profissional que envolve a construção da atuação docente.

Palavras-Chave: Educação infantil, Atuação docente, Discurso pedagógico.

<sup>1</sup> Doutor em Educação (Unesp/Marília). Mestre em Educação (UEL). Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI/UEM).

## Early childhood education in discourse: teacher training and educational strategies

**Abstract:** This paper reports on research carried out with the purpose of discussing children's education, their strategies of pedagogical work and teacher training to work in this context, especially with regard to the role of teaching coordination. Initially, we performed a literature search in which it was possible to map the educator's role and its practical scanned from the goals of early childhood education. In a second step, we describe a field study in which three interviews were conducted with subjects who are at different moments in training as educators. It was observed that there is a concern with the initial teacher training courses in Pedagogy and difficult relationship with the vision care as a discourse that blurs the pedagogical dimension in early childhood education. At the same time, none of the interviewees indicates a critical posture around the structure of the school and the involvement of the same changes as agents of the present conditions. We conclude that it is necessary to resume a debate about human training offered by the school and the conditions of training that involves the construction of teacher performance.

**Keywords:** Early childhood education, teaching acting, Pedagogic discourse.

A análise das instituições de educação infantil parte de uma série de atravessamentos discursivos que apontam para a complexidade da temática. Dessa forma, para o mapeamento do tema seria necessária uma ampla análise de variáveis impossível para os limites desse escrito. Enquanto objeto de análise, preferimos estabelecer uma breve reflexão sobre o lugar da infância e sua relação com a escola enquanto lugar próprio para a educação formal em nosso modelo societário, para, a partir disso, pensar qual a relação entre este lugar proposto pela escola, a organização do trabalho pedagógico e a formação docente, tendo no supervisor um de seus agentes.

Assim, realizamos uma pesquisa dividida em duas etapas: primeiramente, uma pesquisa bibliográfica analítica com o objetivo de descrever alguns dos desafios enfrentados pela educação infantil enquanto momento de processo educacional formal importante para o desenvolvimento da criança; a seguir, será descrita uma pequena pesquisa realizada com 3 educadores em diferentes momentos formativos, tendo como foco o papel do educador e da supervisão pedagógica na educação infantil.

### A educação infantil em foco

Compreendemos, para fins desse trabalho que a infância é um constructo sócio-histórico e, portanto, delimitado a partir de uma rede de relações que determinam os indivíduos envolvidos. Além disso, tais concepções formam as bases para as diferentes tendências e filosofias pedagógicas encontradas na modernidade (como é possível ver, por exemplo, em GHIRALDELLI JR, 2000). Como bem indica Andrade,

O termo infância apresenta um caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância modifica-se conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes como raça, etnia e contexto social [...](2010, p.55)

Assim, concordamos com Batista e Moreno (2005, p.10) que a infância “[...] é uma construção cultural historicamente variável, na sua realidade vivenciada, isto é, na maneira de ser criança [...]”. Por essa razão, a instituição escolar tem que lidar com os elementos presentes em nossa

cultura atual, marcada por exigências múltiplas endereçadas à escola a partir de uma política de vida articulada com a ética de mercado. Os desdobramentos referentes à expansão da educação formal parece estar articulada a esta concepção. Seja sob a ética do cuidar das crianças enquanto os pais estão trabalhando, seja no aumento do que é chamado de “empregabilidade” (para os alunos do ensino médio, tecnológico e superior), a escola vai sendo permeada por um discurso intimamente relacionado com o mundo do trabalho e do consumo.

Segundo ponto: vivemos um contexto no qual a própria criança é transformada em mercadoria. Esse processo pode ser visto em diversas situações. Uma delas, por exemplo, é na concepção da criança como consumidora e, portanto, objeto da sedução publicitária e de produtos voltados para despertar o desejo infantil. Como bem expresso por Deleuze (1995), trata-se de um agenciamento que comportam diferentes dispositivos de poder, sendo um deles a formulação de uma economia discursiva que faz parte de uma estratégia de inserção do indivíduo à sua lógica, construindo o desejo.

Esse tipo de agenciamento que produz desejo somente é possível na reinserção do sujeito à rede institucional em suas diferentes variantes. Por essa razão, os parâmetros de conduta que não podem ser entendidos apenas como norma, mas sim, como ação, desejo. Conforme indica Mansano (2009, p.75), “[...] uma vez inserido nesse circuito (de produção e consumo, o sujeito tende a ocupar sua existência com atividades que reproduzam a lógica do capital: o acúmulo de bens e a acesso a certas comodidades”.

Se a escola é uma instituição que faz parte da rede social e traz consigo nas suas práticas o rol de possibilidades que tal condição impõe, então chegamos a questão de que a educação formal não está fora desse panorama, ocupando um lugar que perpassa da reiteração da relação entre desejo e norma à possibilidade de resistência de tal lógica.

Outro exemplo da mercantilização da infância deriva do desenvolvimento tecnológico: é a possibilidade de escolher as características do filho que se quer ter pela inseminação artificial. Vemos a criança se transformando em produto de compra e venda. Um objeto a ser adquirido sob a pena de quebra de contrato entre as partes.

Ainda é possível levantar uma terceira situação muito presente na educação escolar no final do período relativo à educação infantil. Em vista da flexibilidade curricular própria da proposta desta modalidade (o que pode ser visto principalmente no terceiro volume do RCNEI que descreve os eixos pedagógicos a serem trabalhados pelo educador), não há uma discussão articulada em relação às chamadas “dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem”.

O que se configura como “medicalização da infância” mostra outro traço da mercantilização da criança: na busca de um ser perfeito que responde a estímulos pré-programados (no plano

pedagógico, por exemplo), enquadra-se a criança em um modelo de atenção, velocidade de raciocínio, comunicação, movimento, etc. Ainda que pareça ser próprio do início das séries iniciais, tais procedimentos diagnósticos parecem estar cada vez mais presentes na educação infantil, se não enquanto fenômeno observável, surge enquanto traço discursivo.

Um último exemplo pode ser descrito no que diz respeito a certa perversão do que chamamos de “formação integral”. O que isso realmente significa na educação infantil? Parece que o espaço pedagógico está em dois extremos. De um lado, a oportunização de práticas junto à criança que visem à ampliação do que ela é, ou seja, a construção de oportunidades de experiências que ultrapassem o cotidiano vivenciado na rede externa à escola. De outro, vemos certa paranoia quanto aos elementos mínimos que devem ser ofertados à criança, o que gera em algumas escolas o preenchimento de todo o tempo escolar em atividades que flutuam do “aprender a jogar” às aulas de inglês e balé.

A partir disso, vemos o confronto entre um discurso que defende a necessidade da criança ser criança e outro que através de ações voltadas à criança a prepara para ser adulto. Enquanto no primeiro, a infância é vista como um fim em si mesmo, no segundo, é um momento de passagem que deve ser vencido de acordo com o ordenamento natural da vida.

O que parece ser intrigante é que para ambos os discursos há uma prática pedagógica que oferece suporte às concepções de infância observadas nas instituições de ensino. Assim, observamos que o adulto é o centro do processo educativo e não a criança enquanto agente de construção do conhecimento do mundo ao qual foi inserida. Sobre esse aspecto, Gomes afirma:

[...] Apesar de o adulto dar contornos à infância, as crianças não ficam inertes à espera do que é destinado a elas, pelo contrário, são criadoras e receptoras, produzem e reproduzem e, por conseguinte, promovem um movimento no seu tempo e espaço. Que se atente para as diferenças entre esses dois conceitos – infância e cultura infantil –, uma vez que se entende infância como uma elaboração e organização dada pelos adultos nomeando aquilo que é da e para a criança, enquanto que a cultura infantil é algo produzido pela própria criança (GOMES, 2005, p.80-81).

Ou ainda de forma mais radical, conforme indica Peraci (2009), devido ao fato da escola estruturar-se pela lógica do conhecimento “[...] organizado linearmente com vistas a objetivos quantificados e não sob a lógica do aprender para a vida” (p.108), faz com que o mundo do conhecimento entendido como espetacularizado, mercantilizado e escolarizado, retire

[...] da infância sua característica mais preponderante: a sua existência em si mesma, o direito à infância real [...] separa-a da relação direta com suas atividades infantis, separa-a da vida. A criança é esvaziada do conteúdo ético, pois é a imagem de um futuro poder ter, de um poder ser (p. 108-109).

Há na fala da autora, porém, algo incorreto. Toda rede institucional traz consigo um direcionamento ético em suas políticas. Não podemos negar, portanto, que como toda a instituição, a escola fornece modelos de condutas e regularidade condicionadas por dispositivos de normatizações e lugares específicos para cada indivíduo que dela faz parte. Como bem define Bock, Furtado e Teixeira (2001, p.217), “a instituição é um valor ou regra social reproduzida no cotidiano com estatuto de verdade, que serve como guia básico de comportamento e de padrão ético para as pessoas, em geral [...]” (grifo dos autores).

E qual é o padrão de comportamento vivenciado dentro da escola pela criança em nosso contexto atual? Cunha (2000) indica que um dos discursos presentes na escola é o discurso científico. Em outras palavras, a criança passa a ser entendida como um ser que possui características e demandas específicas que precisam ser atendidas em sua totalidade para o seu desenvolvimento “ótimo” ou “integral”.

Para isso, por exemplo, determinadas teorias do desenvolvimento são construídas para oferecer o suporte para a compreensão do que devem ser os aspectos normais a serem observados na criança e, como desdobramento, quais devem ser as práticas adotadas para acelerar ou qualificar tal processo. Dentre tais concepções, vemos, por exemplo, as teorias maturacionais (como as descritas por Helen Bee) e a própria concepção construtivista de desenvolvimento cognitivo (nas pesquisas de Piaget). Assim, o professor passa a ter um parâmetro para a avaliação do desenvolvimento do aluno nos mais diferentes eixos de análise indicados pelos documentos nacionais de referência (como o RCNEI).

Paralelamente a tal processo (como indica CUNHA, 2000), vê-se o afastamento da família dos processos de formação presentes na escola. Por paradoxal que seja, a educação formal que hoje prega a participação da família, ao mesmo tempo, pressupõe a manutenção de alguma distância na formulação dos processos educativos apresentados na escola. Isso possibilita a inserção da criança em um discurso próprio da instituição escolar, além de diferenciar-se dos demais processos que acontecem fora dela.

O grande problema é que isso não garante que o afastamento do cotidiano extra-escolar passe a fazer parte das problemáticas intra-escolares (conforme avisou VIGOTSKI, 1998). Assim, o trabalho pedagógico (e sua organização) realizado durante a educação infantil pressupõe a ampliação do cotidiano da criança para uma dimensão não-cotidiana levando a ultrapassagem da condição atual,

para outra. Tal processo tem relação dialética com a dimensão social humana, ou seja, tanto é elemento pressuposto como também foco do desenvolvimento a acontecer.

Para tanto, é necessário que a criança ao entrar na instituição escolar passe a fazer parte de uma macroestrutura que funciona por si própria e que controla uma série de dispositivos essenciais para a vida do ser em formação. Segundo Paniagua e Palacios (2007), há três grupos básicos de ações que são realizadas nos espaços da educação infantil. A primeira delas são atividades dirigidas, caracterizadas como “fechadas”, resumidas na afirmação de que “[...] é preciso fazer as coisas conforme o adulto dita [...]” (p.153).

Vemos se formar um ritual diário, apropriado cientificamente às necessidades da criança e sob o qual, não cabe outra posição a não ser inserir-se nele. Este processo é comumente chamado de rotina, entendido como elemento fundamental do que é chamado de “organização do trabalho pedagógico”. Segundo Zabalta (1998, p.52),

[...] As rotinas atuam como as organizações estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro [...] por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível [...].

Esta previsibilidade constrói subjetivamente a ideia de que tanto o mundo quanto si mesmo são elementos regulares e possíveis de serem controlados. Se por um lado, parece haver uma necessidade de adequação dos novos indivíduos à lógica social, por outro o limite entre esse processo à construção de uma espécie de “prisão”, que se inicia no ambiente controlado da escola e se expande ao controle interno do próprio indivíduo, é bastante tênue.

O segundo bloco de ações está relacionado com as atividades ou brincadeiras chamadas de “livres”, que como o próprio nome indica são caracterizadas “[...] pela ausência de intenção do adulto, a não ser para garantir a segurança como referência básica ou para mediar algum conflito [...]” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p.153-154). Todos os indivíduos precisam desse tipo de ação, pois é nesse espaço que acontecerão situações conflituosas espontâneas que potencializam a construção simbólica (como por exemplo, nas atividades de faz-de-conta).

A terceira forma de organização das atividades pedagógicas pode ser expressa da seguinte forma:

[...] Para que as crianças desenvolvam todo o seu potencial, precisam encontrar um meio material e social enriquecido e sob medida, um ambiente com um amplo leque de ofertas que abarquem todos os aspectos do seu desenvolvimento – motor, cognitivo, comunicativo e socioafetivo – e que respeitem o modo como as crianças pequenas aprendem (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p.155).

### Isso implica um professor que ofereça

[...] em sua sala de aula atividades variadas, que as crianças podem desenvolver fundamentalmente de maneira autônoma. Influi em suas aprendizagens tanto de forma indireta, com a preparação de um ambiente físico e social enriquecido, como de forma direta, com uma intervenção próxima e ajustada a cada criança (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 155).

Ainda em relação à atuação do professor, Goldschmied e Jackson (2008, p.38-39), afirmam que o adulto na educação infantil possui três tarefas elementares: a primeira, é como organizador, entendido como responsável pelo uso do espaço, administração do tempo, começo e fim das atividades; a segunda, como facilitador, ou seja, a partir de sua ação, possibilita à criança a escola e o desenvolvimento em seu brincar; e a terceira, como iniciador, no comando direto das atividades pedagógicas.

Vemos aqui que a atuação docente se encontra no limite entre o respeito da infância em suas particularidades e o amortecimento do sujeito em sua totalidade. Silva (2008) discute essa relação a partir da ideia de autonomia e chega à conclusão de que a escola, ao mesmo tempo, tem esse duplo potencial de formação tanto de um controle subjetivo quanto de potencialização da constituição de novos modos de vida.

Isso pode ser visto a partir de diferentes abordagens de análise. Vigotski (1998), por exemplo, faz uma discussão sobre o que é chamado de “comportamento fossilizado”, mantido por condições sociais ideológicas. Tal forma de conduta é caracterizada pela paralisação do movimento da espiral do desenvolvimento humano que pode ou não ser mantida pela educação escolar.

Sob outro prisma, Palbert (2002) indica que vivemos sob uma forma diferencial de relação entre subjetividade e contexto político-econômico. Isso nos leva, de um lado à manutenção de formas de vidas previsíveis e, de outro, capazes de ultrapassar via potência de fluxos de vida: “[...] produzir o novo é inventar novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação [...]” (p.37). Essa afirmação nos coloca a necessidade de inserir desde muito cedo na educação escolar o valor de viver junto, de construir espaços coletivos e interações tanto entre diferentes gerações quanto entre os próprios sujeitos em desenvolvimento.

Aqui é possível observar as possibilidades da escola para além de instância de institucionalização de condutas (ainda que tal dimensão lhe seja própria) para a construção de um espaço que fuja da leitura assistencialista-asilar de outros momentos, ou seja, como um lugar aonde as crianças são deixadas pelos pais como alternativa para a falta de atendimento por motivos de trabalho. A criança deve ser entendida como

[...] um ser humano com características específicas, diferente das do adulto, o qual porém, é capaz de fazer-se criança, através da sua imaginação, linguagem e sentimentos, ela deve, portanto, ser tratada como criança, sendo-lhe assegurado o direito de conhecer o mundo à sua volta através do lúdico (BATISTA E MORENO, p. 18, 2005).

Vemos uma tarefa em processo para nós, educadores, com continuidades e rupturas como todo e qualquer movimento histórico e com desafios na dimensão filosófico-educacionais. O exercício reflexivo possibilitará o estabelecimento de uma revisão das políticas relacionais que afetam o desenvolvimento humano proposto pela instituição escolar, enquanto resistência ao modelo proposto pela nossa sociedade de consumo.

Dessa forma, a educação infantil se configura como um espaço de possibilidades que se configuram para além do espaço-tempo da realidade concreta. Um campo estético, muito mais do que um lugar de conhecimentos intelectuais fechados a serem transmitidos a partir de estratégias pedagógicas previamente determinadas. A defesa do lúdico expressa exatamente essa disposição de descobertas a partir da criança e sua relação com os objetos que a colocam em movimento na disposição de simbolização do mundo e do outro.

### Conversando com as educadoras

As entrevistas foram realizadas de forma a mapear os sentidos dados às questões referentes à educação infantil. Assim sendo, foram entrevistadas respectivamente uma aluna em formação inicial no último semestre do curso de Pedagogia que já teve experiência como professora da educação infantil (“A”); uma professora formada em Pedagogia que atua a 7 anos em uma escola da rede municipal de ensino (“B”); e, uma professora que atua a um ano como supervisora de um Centro Municipal de Educação Infantil (“S”).

A primeira questão foi “Como você vê a sua formação para atuação na educação infantil?”. De forma geral, as três educadoras colocaram que há falhas na formação inicial:

“[...] pensando na educação infantil não vejo muita contribuição [da formação inicial]. Havia uma única disciplina para todos os alunos voltada à educação infantil. Era uma disciplina voltada para as brincadeiras, muito ampla. Então não tive uma formação específica nem no magistério nem na Pedagogia” (SIC B).

“[...] percebo que a formação ainda é falha, superficial, se apegando a saberes desnecessários, com um forte enfoque no cuidar, muitas vezes na formação encontra-se resquícios marcantes do assistencialismo” (SIC S).

Ainda sobre esse ponto, a entrevistada A indicou uma cisão entre a teoria e a prática:

“[...] O curso nos fornece subsídios para sermos um bom educador, porém existe uma grande diferença entre a realidade e a teoria. Muitas vezes, estudamos e sabemos como agir mas quando enfrentamos a realidade não temos o suporte ou a liberdade de agir como deveríamos, pois nós educadores seguimos regras e ordens que são estipulados pelas instituições que por vezes nos deixam de mãos atadas” (SICA).

Observa-se que há uma distância entre os cursos de formação e as dificuldades imediatas das práticas pedagógicas encontradas na educação infantil. Porém, de certa forma, há uma uniformidade quanto às respostas referentes a segunda questão que versou sobre os objetivos da educação infantil. As três educadoras pontuaram que a educação infantil é um espaço próprio para a criança expressar a sua condição de criança, além de ser responsável pela ampliação do cotidiano infantil:

“Ser espaço de curiosidade, trocas, pesquisa, autoconhecimento, ludicidade [...]” (SICS).

“[...] o objetivo da Educação Infantil é ampliar as possibilidades da criança de atuação no mundo, respeitando cada faixa etária, cada momento da infância e acho que ampliar as possibilidades de atuação é trabalhar [...]” (SIC B)

“Os objetivos da educação infantil é levar a criança a descobrir o mundo em que esta inserida de maneira prazerosa e o mais importante, sabendo respeitar seus limites [...]O maior objetivo da E.I é deixar a criança ser criança, agir como criança e aprender como criança” (SICA)

Quanto a este ponto, a fala das educadoras A e B que seguem parecem ser complementares já que indicam o que é necessário para que esse processo aconteça:

“[...] É através do brincar, tocar, do dançar que a criança conhece o que está a sua volta e conhece a si mesmo [...]” (SICA).

“[...] é oferecer o acesso aos instrumentos para a criança atuar no mundo [...]” (SIC B).

Observa-se nessas duas primeiras questões, de um lado, a preocupação de ultrapassar uma visão assistencialista, ao mesmo tempo, em que para isso, seja necessário construir estratégias específicas para o trabalho com a criança. Isso não é feito sem dificuldades. Essa é a temática referente a terceira questão que retoma o percurso das questões anteriores. Segundo as educadoras:

“O assistencialismo é o primeiro e que demarca mais, pois ainda é gritante a percepção das pessoas de que as instituições de educação infantil existem apenas como depósito de crianças enquanto seus familiares, mais especificamente as mães trabalhem [...]” (SIC S).

“[...] há um ranço da educação infantil enquanto assistência e a postura da comunidade, dos pais, em frente a essa posição assistencialista é uma dificuldade em nosso trabalho. Acho que se eles tivessem uma visão educativa, poderiam contribuir para fazer um trabalho mais rico” (SIC B).

Esse é o fundamento dos demais problemas que são descritos pelas educadoras:

“[...] Uma das maiores dificuldades que acredito que possa ter, é a relação do educar e do cuidar, os deveres de paternidades que a cada dia estão sendo passados para os educadores, transmitindo toda responsabilidade pela educação dessa criança” (SIC A).

“[...] professores mal remunerados, pouco investimento em estrutura e no trabalho pedagógico, pouco envolvimento dos pais [...]” (SIC S).

“[...] número de alunos, o que dificulta desenvolver um melhor trabalho; a falta de uma formação continuada dentro do grupo para dar conta de questões da nossa própria realidade de trabalho [...]” (SIC B).

Percebe-se que as três educadoras possuem uma preocupação quanto ao objetivo da educação infantil, assim como as questões referentes à prática e a formação docente. Essa discussão também pode ser suscitada a partir das respostas à questão 4 que pergunta “Qual você acha que deve ser o papel do professor?”. A questão do assistencialismo aparece relacionada com a ideia de que a educação infantil deve trabalhar abarcando o cuidar e o educar, como na fala da educadora B:

“Você sabe que uma questão interessante na Ed.infantil (nos documentos também) que ela deve trabalhar com o cuidar e o educar. A gente fala de um cuidar pedagógico, educacional e com uma proposta educativa para não ser assistencialista [...]” (SIC).

Essa vertente pedagógica surge na fala das entrevistadas na forma de termos que remetem a atuação do professor enquanto promotor do trabalho pedagógico:

“O educador precisa ter um papel de mediador na vida do aluno. Levar o aluno até o conhecimento e intervir quando for necessário. Deixar o aluno a ter um pensamento crítico sobre as coisas e refletir antes de agir” (SIC A)

“[...] O professor tem que elaborar e propor, para as crianças da turma, atividades que despertem o interesse da criança para que ela realize as propostas, que mobilizem a turma, as atividades que ele propõe. Ele tem que entender a faixa etária, o tipo de proposta interessante para a turma, o material que poderá usar, como ele poderá estar usando, a intenção que ele tem com a atividade, a mediação entre a criança e o objeto, tendo em vista o objetivo, esse é o principal papel do professor; mediando a relação da criança com esse objeto, com as outras crianças, enfim... (SIC B)

“O professor é um “possibilitador” e um provocador em sala de aula, participante ativo do processo de ensino-aprendizagem, como aquele que ensina e aprende. Incentiva a autonomia e confiança das crianças e a sua. Enfim, o professor é um se de intensa relação dialética, de afetos para com a comunidade escolar (SIC S).

Ainda nessa questão a professora B faz uma referência ao papel do supervisor na educação infantil e a importância de sua atuação para o trabalho pedagógico e a formação do educador:

“[...] No meu primeiro emprego, trabalhei em uma escola que não tinha conhecimento nem estrutura para dar conta com as crianças de 1- 2 anos. Eu pedia ajuda à supervisão e ela não sabia como trabalhar com aquela faixa etária. Isso fez com que eu estudasse e fizesse propostas (como por exemplo, na avaliação que eu fazia de forma descritiva e não objetiva, como era feito) (SIC B).

É possível observar que o não saber do supervisor fez com que a professora viesse a buscar instrumentos de implementação de mudanças em sua prática. Fica a questão se esta é uma postura comum aos professores que possuem em suas escolas supervisores com a mesma dificuldade. Aparentemente a resposta é negativa.

Por isso, perguntamos às entrevistadas qual papel acreditam ser do supervisor. Iniciemos com a fala da educadora S:

“O supervisor é um incentivador direto e ativo, fazendo que as provocações e possibilidades sejam vivenciadas em sala de forma ativa, segura e significativa. Colabora com a organização e relação escola e família. É o braço direito dos professores (SIC).

Para que isso aconteça, segundo a entrevistada A, é necessário que o supervisor tenha o conhecimento do contexto a sua volta, além de necessitar de uma formação apurada para dar suporte aos outros colegas de escola nas questões pedagógicas:

“O supervisor tem o papel de estar à frente, de dar suporte ao professor e suprir as necessidades do aluno, tendo o dever de cuidar como anda o desenvolvimento da criança e como o professor atua em sala. É importante que conheça o trabalho do educador para que ocorram resultados benéficos e as atividades aconteça de maneira que ajuda o aluno a desenvolver” (SIC A).

A entrevista B, por sua vez, indica que isso não significa que ele deve “saber tudo”, nem ser um sujeito que não escuta os demais professores. Aqui aparece novamente a preocupação com a integração do supervisor à rotina e às questões vivenciadas pelos demais professores:

Ele não tem que saber de tudo [...] O supervisor tem que estar aberto para contribuir com as dúvidas do grupo. Ele pode não saber, mas tem que estar disposto a ir atrás para sanar as questões do grupo. Pensar também o que pode contribuir com o trabalho do grupo. Por exemplo, a professora está com dificuldade de propor atividades de movimento, aí ele pode propor um livro, sentar com o professor e montar junto a atividade.

A entrevistada também faz alusão a outras demandas que o supervisor recebe, mas que deve sempre, segundo a mesma, remeter às questões pedagógicas, voltadas às necessidades da escola:

[...] Ele não tem que ser bombeiro para ficar apagando focos de incêndio (cobrir um professor que está faltando, por exemplo) [...] Também deve pensar outras questões da escola: organização da hora-atividade ou prática pedagógica, por exemplo. Também pode negociar junto a direção ou secretaria da educação, representar o grupo de professores nas questões relacionadas a escola (SIC B).

Observa-se que as falas das entrevistadas indicam, de um lado, a sensação de que a formação inicial não oferece os elementos básicos para a atuação na educação infantil. Ao mesmo tempo, observa-se que as três entrevistadas, de diferentes maneiras, mostram ter conhecimento acerca das especificidades do trabalho pedagógico na educação infantil.

Ambas veem o papel do supervisor como importante, mesmo em sua falta de atuação (como visto na fala da entrevistada B). Assim, esquadrinha-se a necessidade de pensar a própria formação inicial. A questão que se desdobra disso é como ocupar a função de coordenação se esta parece não dar condições para tanto, o que parece dar à própria prática um lugar de destaque na formação do próprio supervisor.

Considera-se também que nenhuma das entrevistadas – mesmo a educadora que atua na supervisão - problematizou a estrutura da escola e a própria participação enquanto agente de mudança. Da mesma forma, não houve diferença significativa na fala das entrevistadas em relação ao papel do educador ou das dificuldades enfrentadas na educação infantil, ainda que estivessem em posições diferentes dentro da escola (como as entrevistadas B e S) ou momentos diferentes em termos de formação docentes (entrevistada A). Isso demonstra, de forma paradoxal, que ou a formação inicial fornece sim condições de análise da educação infantil (ao contrário do que acreditam as entrevistadas) ou há uma supervalorização da prática em relação ao contexto “teórico”, gerando uma espécie de subvalorização da formação acadêmica inicial.

## Considerações finais

Esse breve relatório de estágio buscou mapear, de um lado, os desafios do professor que atua na educação infantil, desde a questão da formação humana e o lugar da infância relativo a tal momento da educação formal, quanto ouvir o próprio educador avaliando tanto a sua formação inicial quanto as possibilidades formativas dentro da própria atuação, a partir da análise do papel do supervisor escolar.

Foi possível levantar que a questão da formação humana é vista muitas vezes tomando como ponto de partida as diretrizes dos documentos iniciais sem uma maior reflexão a respeito dos fins indicados pelos mesmos. Isso é visto na fala das entrevistadas que mesmo não fazendo referência aos referenciais, o expressam de forma indireta.

Isso poderia nos levar a um questionamento acerca do sentido ético que está sendo ofertado à formação docente. Em outras palavras, parece que há uma supremacia da questão técnica (ainda que as falas das entrevistas não indiquem isso) em relação a um debate da direção formativa. Tal elemento é importante, visto que as entrevistadas indicam a preocupação com o próprio fundamento da educação infantil descrito na relação cuidar-educar.

Não podemos esquecer também que ao mesmo tempo em que há uma preocupação com a ampliação do cotidiano da criança via ação pedagógica, não há uma reflexão por parte de professores e supervisores em relação às reflexões referentes à formação humana, o que nos leva a questionar qual a direção que será dada a tal processo. O deslocamento do debate das técnicas de ensino para a educação enquanto processo parece ser uma das principais tarefas da formação inicial docente, em especial do curso de Pedagogia.

Se este processo não acontece em tal momento, acaba conferindo uma nova tarefa a ser realizada no campo da formação continuada. O que observo, porém, é que não há um movimento das escolas isoladamente e da rede básica de ensino em relação a tal debate, visto que há situações consideradas mais urgentes (como por exemplo, o papel do brincar, as expressões da sexualidade infantil, avaliação pedagógica, etc) que tomam lugar de destaque ao longo das semanas pedagógicas.

Cabe destacar, por fim, que o trabalho na educação infantil, a partir das reflexões aqui levantadas, mostra-se complexo, demandando ao educador uma formação que traga à discussão elementos de cunho epistemológicos, ontológicos e éticos, visto que trabalhando com as bases da estruturação do sujeito, o espaço proposto nesse momento da educação formal, tem a potencialidade de ultrapassar os limites institucionais da fragmentação do conhecimento e da separação sujeito-mundo. Esse é o nosso desafio enquanto “educador de educadores”.

## Referências

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Educação Infantil: Discurso, Legislação e Práticas Institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MORENO, Gilmara Lupion. Visão Histórico-Filosófica de Infância, Perspectiva da Infância na Contemporaneidade. IN ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan (org). Educação Infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas. p.7-18. Londrina: CDI, 2005.
- BOCK, Ana Maria Mercês; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologia: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.
- CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: Luciano Mendes de Faria Filho; Eliane M. Teixeira Lopes; Cynthia G. Veiga. (Org.). 500 Anos de Educação no Brasil. p.447-468. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DELEUZE, Giles. Conversaciones (1972–1990). Versão E-Book. Éditions de Minuit, Paris, 1995.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. O que é Filosofia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GOMES, Lisandra Ogg. Infância, indústria cultural e escola de educação infantil: imagens concatenadas. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.
- GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sorria, Você Está Sendo Controlado: Resistência e Poder na Sociedade de Controle. São Paulo: Summus Editorial, 2009.
- PELBART, Peter Pál . Poder sobre a vida, potência da vida. Lugar Comum (UFRJ), 2002.
- PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. Educação Infantil: Resposta Educativa à Diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PERACI, Elisangela Moreira. A Infância Espetacular sem Criança e a Criança sem Infância Espetacular. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação) - Universidade de Brasília. 2009.
- SILVA, Rafael Bianchi. Autonomia e Formação Humana: Trajetos Educativos. 2008. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.