

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Cristina Leandro de Paiva

**UMA VIAGEM AOS SABERES
DAS FORMADORAS DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Natal
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA CRISTINA LEANDRO DE PAIVA

**UMA VIAGEM AOS SABERES
DAS FORMADORAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Neide Varela Santiago

**Natal - RN
2007**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Paiva, Maria Cristina Leandro de.

Uma viagem aos saberes das formadoras de professores da Educação Infantil / Maria Cristina Leandro de Paiva. - Natal, 2007.

209 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Neide Varela Santiago.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação Infantil - Tese. 2. Professor - Tese. 3. Saberes docentes - Tese. I. Santiago, Neide Varela. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37 (729.1) (043.2)

MARIA CRISTINA LEANDRO DE PAIVA

**UMA VIAGEM AOS SABERES
DAS FORMADORAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 13.08.2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Neide Varela Santiago (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a Dr^a Marisa Del Cioppo Elias
Pontifca Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Prof^a Dr^a Tânia Câmara Araújo de Carvalho
Faculdade CDF

Prof^o Dr. Francisco de Assis Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a Dr^a Luzia Guacira dos Santos Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a Dr^a Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof^a Dr^a Rosália de Fátima e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

DEDICATÓRIA

Às crianças

AGRADECIMENTOS

Por diversas vezes, tentei começar a escrever meus agradecimentos e tropeçava nas palavras. A ansiedade por expressar, da melhor forma possível, meus sentimentos me deixava por demais inquieta. Uma frase da bíblia me perseguia: “apenas um voltou para agradecer”. Aqui estou eu, envolta nas emoções e reflexões, a olhar as páginas que compõem minha vida, enxergando as pessoas que coloriram os dias e as noites dos anos de produção desta Tese.

Primeiro o meu olhar para o alto: ver as coisas de **Deus** e as obras que ele operou na minha vida. Sua luz foi a fonte, a inspiração, a força, o caminho que me fez chegar até aqui. Obrigada Senhor!

Sobre a sombra do Altíssimo, vejo a minha família – **Fernando, Nayara, Diogo e Lucas** – meu marido e filhos que estiveram comigo em todos os momentos, nas dores e nas alegrias, na vontade de desistir e na força para continuar. Obrigada, meus amores! Sem vocês não sei se teria conseguido.

Minha fonte de energia e exemplo de vida: Obrigada **Mãe!** (In memoriam).

Nessa caminhada, uma mão veio me resguardar do desânimo e num abraço forte me mostrou estradas possíveis, fez-me ver que, como pessoas humanas, somos pensamento e emoção, vida e trabalho, tudo em só momento. Fez-me sentir que na produção de um trabalho deste porte, precisamos de orientação, mas também de um ombro amigo. A minha estimada orientadora, Prof^a **Neide Varela**, muito Obrigada por ter estado ao meu lado e ser essa pessoa generosa, sábia, exemplo de grande educadora.

No passar das páginas, encontro professores que deixaram marcas significativas, nas disciplinas que tive oportunidade de cursar e nos seminários de pesquisa e estudo: Prof^a **Ivana Ibiapina**, Prof^a **Denise Carvalho**, Prof^a **Tânia Câmara**, Prof^o **Pires**, Prof^o **Assis**, Prof^a **Guacira**, Prof^a **Marisa Del Cioppo Elias**, Prof^a **Rosália**. A todos muito Obrigada!

Aos examinadores da banca que dedicaram parte do seu tempo a ler e contribuir com suas reflexões para o engrandecimento desta tese: Muitíssimo Obrigada!

Paro um instante e relembro os momentos dos encontros de formação com o grupo que deu o tom maior a este trabalho. Mulheres fortes, colaboradoras significativas: **Aparecida Fernandes, Filó, Helis, Ieda, Joselídia, Maristela, Mariza e Rose**. Obrigada de coração por dedicarem seu tempo para fazerem parte desta história.

Minha querida amiga **Cláudia Farache**, estiveste por todo o tempo ali perto; até mesmo virtualmente. Como é bom saber que pude e posso contar com alguém como você. Como é bom poder dizer: Obrigada por Tudo!

Há uma pessoa que é/foi muito especial, mais que especial: minha irmã **Maria José**. Meu sincero e carinhoso agradecimento: Obrigada!

Também especiais são meus irmãos e familiares que entenderam minhas ausências e sempre me apoiaram nessa trajetória. Divido com vocês minha alegria e conquista. Obrigada!

Continuo a rememorar e vejo pessoas que foram presenças fortes com palavras, gestos ou simplesmente com um carinho amigo, como: **Conceição Cruz, Luzia Guacira, Olga Regina, Érika Andrade e Sirleide**. Obrigada!

Nas páginas da minha história ganha destaque a **Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN**, por ser um espaço que me proporcionou crescer como pessoa e profissional e concedeu a possibilidade de me dedicar ao estudo/trabalho em uma área que muito me fascina – a educação infantil. Agradeço à Secretária **Justina Iva** por possibilitar minha disponibilidade ao Doutorado.

Também outro espaço merece relevo no meu trajeto de vida profissional – o **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, do qual tive a grata satisfação de ser aluna. A esta Universidade devo grande parte da minha vida, da minha história. Muito Obrigada!

Dê-me Senhor,
Agudeza para entender,
Capacidade para reter,
Método e faculdade para aprender,
Sutileza para interpretar,
Graça e abundância para falar.
Dê-me, Senhor,
Acerto ao começar,
Direção ao progredir,
E perfeição ao concluir*.
São Tomás de Aquino.

* O sentido de perfeição está sendo considerado na amplitude das possibilidades e limites da existência humana. O perfeito envolto das dissonâncias, incompletudes, certezas provisórias; o real possível na complexidade da existência: dar o melhor de si para o melhor de todos.

RESUMO

Este estudo visa contribuir com o desenvolvimento profissional das Formadoras de professores da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN, através de uma formação em contexto, perspectivando compreender os saberes docentes requeridos na prática dessas profissionais. O foco da pesquisa está no saber docente compreendido como as idéias, crenças, concepções, razões, argumentos, discursos que o formador constrói durante sua vida (ALTET, 2001; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2001; 2002). O estudo se insere na abordagem qualitativa da pesquisa educacional e a metodologia escolhida tem características de uma investigação-ação. No processo, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários, entrevistas coletivas, documentos pessoais. A relevância da presente pesquisa está em possibilitar reflexões acerca da figura do formador de professores, que precisa ser visto como mediador na formação de professores, uma vez que ele intervém e é determinante tanto no processo formativo quanto em seus resultados. Os achados apontam que: a) a identidade do formador encontra-se em processo de constituição, o que se assemelha à situação vigente de que, simbolicamente, o formador existe, porém, suas atribuições ainda não estão suficientemente nítidas; b) os saberes docentes da formação na educação infantil relacionam-se, entre outros pontos, primordialmente, à função/papel da educação infantil, visão de criança e de professora dessa etapa da educação básica; c) os saberes docentes das Formadoras, relativos à atuação docente, ratificam a multiplicidade de saberes que deve ter o formador, além da necessária complementaridade e conciliação entre os aspectos administrativos e pedagógicos no exercício da função; d) as Formadoras possuem saberes que se encontram na ordem do discurso, constituindo-se como saberes declarativos; e) há um conflito entre os saberes docentes das Formadoras e as ações constitutivas do real, gerando contradições entre o dizer e o fazer formativo.

PALAVRAS CHAVES: Saberes. Formador de professores. Formação em Contexto. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study aims to contribute with the professional development of the Trainers of childhood education teachers of the City Department of Education of Natal/RN, through a formation in context, trying to understand the teaching knowledge required in the practice of these professionals. The focus of the research is in teaching knowledge understood as the ideas, beliefs, conceptions, reasons, arguments, speeches that the trainers builds during his life (ALTET, 2001; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2001; 2002). The study inserts itself in the qualitative approach of the educational research and the chosen methodology has characteristics of an inquiry-action. In the process, the following instruments had been used: questionnaires, press conferences, personal documents. The relevance of the present research is in achieving reflections concerning the role of the trainers of teachers, who needs to be seen as a mediator in the formation of teachers, in view of the fact that he interferes and is determinative in such a way in the formative process as in its results. The findings demonstrate that: a) the identity of the trainer is in a development process, what it is resembled to the effective situation of that, symbolically, the trainer exists, however, his attributions still are not enough clear; b) the teaching knowledge of the formation in the childhood education are related, among others points, primordially, to the function / role of the childhood education, child and teacher's point of view of this stage of the basic education; c) the Trainers teaching knowledge, concerning the teaching performance, ratifies the multiplicity of knowledge that the trainer must has, beyond the necessary complementarities and conciliation between the administrative and pedagogical aspects in the exercise of the function; d) the Trainers have knowledge that are according to the speech, consisting as declarative knowledge; e) there is a conflict between the teaching knowledge of the Trainers and the actions that are part of real life, generating contradictions between the formative saying and making.

KEYWORDS: Knowledge. Trainers of teachers. Formation in Context. Childhood Education.

RÉSUMÉ

Cette étude se veut une contribution au développement professionnel des Formatrices de professeurs de l'éducation infantile du Bureau Municipal d'Éducation de Natal/RN, à travers d'une formation dans son contexte, en vue de comprendre les savoirs requis dans la pratique de ces professionnelles. Le coeur de cette recherche se situe dans le savoir de l'enseignement en tant qu'idées, des croyances, des conceptions, des raisons, des arguments, des discours que le formateur construit durant toute sa vie (ALTET, 2001; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2001, 2002). L'étude adopte une démarche qualitative et la méthodologie choisie possède des aspects d'une Investigation-Action. Les outils employés au long de ce processus furent les suivants: questionnaires, entretiens collectifs, documents personnels. Les réflexions autour de l'image du formateur de professeurs, compris en tant que figure médiatrice dans la formation de l'enseignant, révèlent la pertinence de la présente recherche, dans la mesure qu'il est intervenant dans le processus de formation et déterminant quant à ses résultats. Nos observations indiquent que: a) l'identité du formateur se trouve dans un processus en devenir, ressemblant à la situation où, symboliquement, le formateur existe mais ses attributions ne sont pas encore suffisamment claires; b) il y a une relation primordiale entre les savoirs de l'enseignement de la formation dans l'éducation pour enfants et la fonction/rôle de l'éducation infantile; vision partagée par l'enfant et le professeur sur cette étape fondamentale de l'éducation; c) lors de sa mise en pratique, les savoirs de l'enseignement des Formatrices attestent la multiplicité des connaissances nécessaires à celles-ci, sans compter les besoins de complémentarité et d'ajustement entre les aspects administratifs et pédagogiques dans l'exercice de leurs fonctions; d) les Formatrices possèdent des savoirs qui se retrouvent dans l'ordre du discours, se formant en tant que savoirs déclaratifs; e) il y a un conflit entre les savoirs de l'enseignement des Formatrices et les actions constitutives du réel, ce que génère des contradictions entre le dire et le faire formatif

MOTS-CLEFS : Savoirs. Formateurs de Professeurs. Formation en Contexte. Éducation Infantile.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Função do formador e do professor no ensino e aprendizagem	17
QUADRO 1	Colaboradoras da Investigação – função e quantidade	37
FIGURA 2	Percurso da investigação	39
FIGURA 3	Fase inicial da pesquisa – Co-situação	40
FIGURA 4	Fase de desenvolvimento – Co-operação	42
FIGURA 5	Fase da co-produção	42
QUADRO 2	Temática – Questões do Questionário 2	45
QUADRO 3	Entrevistas: Guião/Temática	46
QUADRO 4	Temas/Categorias/Sub-categorias da Tese	51
FOTO 1	Grupo de estudo saberes na educação infantil	57
QUADRO 5	Caracterização da amostra principal da pesquisa - Formadoras da Educação Infantil	62
FIGURA 6	O formador e suas conceituações	69
FOTO 2	Formadoras em encontro de estudo 1	85
FIGURA 7	Necessidades formativas das Formadoras	86
FOTO 3	Formadoras em encontro de estudo 2	130
FOTO 4	Formadoras em encontro de estudo 3	150
FIGURA 8	Síntese das discussões do grupo sobre formação de professores	162
QUADRO 6	Plano para Formação dos Professores da Educação Infantil - Eixo Central – A CRIANÇA	164

LISTA DE SIGLAS

- CEMEIPER** – Centro de Educação Infantil Professora Emília Ramos
- FNDE** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEB** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- MEIOS** – Movimento de Integração e Orientação Social
- PCN em Ação** – Programa de Formação Continuada
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPEPT** – Projeto Pré-Escola para Todos
- SEF** – Setor de Ensino Fundamental
- SEI** – Setor de Educação Infantil
- SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SESI** – Serviço Social da Indústria
- SME** – Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN
- SOPE** – Setor de Orientação e Supervisão Pedagógica
- RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNDIME** – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1ª PARTE: PREPARANDO A VIAGEM	15
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Do desejo e do desafio – as motivações para a viagem.....	20
1.2 Das inquietações – à questão de pesquisa.....	23
1.3 Do convite à viagem.....	25
2ª PARTE: DAS TRILHAS DO CAMINHO À TRIPULAÇÃO: O PERCURSO E SUAS NAVEGADORAS	27
2 TRAÇANDO O PERCURSO – ALÇANDO AS VELAS	28
2.1 A natureza da navegação.....	28
2.2 O contexto da navegação.....	31
2.2.1 O mar da viagem.....	31
2.2.2 A tripulação – colaboradoras da viagem.....	36
2.3 rota trilhada.....	38
2.4 Os instrumentos da viagem.....	43
2.5 Um modelo de síntese	51
3 FORMADORAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUEM SÃO, O QUE FAZEM?	53
3.1 Notas sobre o formador de professores.....	54
3.2 A tripulação – perfil pessoal/profissional.....	56
3.3 A função formadora – construindo uma identidade.....	64
3.4 Um modelo de síntese.....	72
3ª PARTE: A VIAGEM: A TRIPULAÇÃO E SEUS SABERES	74
4 DO SABER E DOS SABERES DOCENTES	75
4.1 Dos saberes espontâneos e das ciências.....	75
4.2 Saber e saberes docentes – possíveis aproximações.....	78
4.3 Um modelo de síntese.....	83

5 SABERES DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	85
5.1 Educação infantil – funções e feições.....	88
5.1.1 Entre a alfabetização e o brinquedo – as indagações iniciais.....	88
5.1.2 Do educar e do cuidar.....	97
5.1.3 Visão pedagógica da educação infantil – encontrando uma saída.....	104
5.2 A criança da educação infantil.....	111
5.3 Professora da educação infantil: singularidades e especificidades.....	121
5.4 Um modelo de síntese.....	128
6 SABERES DA ATUAÇÃO DOCENTE.....	130
6.1 Ferramentas da prática formativa.....	131
6.1.1 Autonomia na condução do processo formativo.....	131
6.1.2 Relacionamento interpessoal, reconhecimento e crescimento profissional.....	135
6.1.3 Condições de trabalho: tempo, espaço, diversidade de atribuições e financiamento.....	138
6.1.4 Objetivos em relação à prática.....	143
6.2 Um modelo de síntese.....	147
4ª PARTE: OS PARADOXOS DA VIAGEM.....	149
7 AS CONTRADIÇÕES.....	150
7.1 Entre o dizer e o fazer.....	151
7.1.1 Dimensão da autoridade.....	152
7.1.2 Constituição de valores no coletivo.....	154
7.1.3 Reorganização do movimento do real.....	161
7.2 Um modelo de síntese.....	167
8 DE VOLTA AO PORTO – UM NOVO (RE)COMEÇO?.....	169
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICE.....	194
ANEXOS.....	207

1ª PARTE

Preparando a viagem



Um homem precisa viajar.
Por sua conta, não só por meio de histórias,
imagens, livros ou televisão.
Precisa viajar por si, com seus olhos e pés,
para entender o que é seu.
Para um dia plantar as suas próprias árvores
e dar-lhes valor.
Conhecer o frio para desfrutar do calor.
E o oposto.

Sentir a distância e o desabrigo
para estar bem sob o próprio teto.
Um homem precisa viajar para lugares que não conhece
para quebrar essa arrogância que
nos faz ver o mundo como o imaginamos,
e não como é ou pode ser;
que nos faz professores e doutores do que não vimos,
quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver.
É preciso questionar o que se aprendeu.

É preciso tocá-lo.

Mr Klink

INTRODUÇÃO

No presente estudo, **Uma Viagem aos Saberes das Formadoras de Professores da Educação Infantil**, visamos contribuir com o desenvolvimento profissional das formadoras de professores da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN, através de uma formação em contexto, perspectivando compreender os saberes docentes requeridos na prática dessas profissionais. O foco da pesquisa está no saber docente compreendido como as idéias, crenças, concepções, razões, argumentos, discursos que o docente constrói durante sua vida. Esses saberes – relacionados à sua profissão – advêm de sua prática, de suas experiências prévias e atuais, dos estudos e da formação recebida (ALTET, In: PERRENOUD, 2001; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2001; 2002).

Nessa pesquisa, estão envolvidas as assessoras pedagógicas que compõem a equipe de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de Natal/RN - SME, além da própria coordenadora do setor, diretoras, vice-diretoras e coordenadoras pedagógicas dos centros de educação infantil da rede municipal de ensino. Esse universo pode ser chamado de equipe pedagógica, e para Kramer (2002a, p.124) “precisam se tornar equipes de formação dos profissionais das escolas”. No sentido de diferenciar o papel atribuído a essas profissionais e aos docentes que atuam diretamente em sala de aula, optamos por denominá-las Formadoras¹ de professores, pois concordamos com Kramer sobre o papel atribuído a essas no campo pedagógico. Consideramos, dessa forma, que realizar uma investigação com aqueles que se constituem enquanto mediadores entre o professor – o conhecimento – e a criança pré-escolar pode vir a significar uma ruptura com a distância entre os que pensam o fazer educativo e os que o executam.

O estudo empírico realizado no Mestrado, em duas cidades do Rio Grande do Norte, proporcionou-nos perceber que o formador de professores deve possuir saberes docentes específicos e transversais à prática formativa. Tais saberes, embora incluam os saberes docentes da área de ensino em que atuam os formadores, extrapolam e apresentam algumas especificidades com relação

¹ O uso do termo no feminino dar-se-á pelo fato do grupo ser formado eminentemente por mulheres.

àqueles, haja vista a grande responsabilidade do formador em mediar um trabalho formativo, perspectivando uma posterior transposição didática, visando ao sucesso escolar – dos alunos dos seus alunos. Tal fato pode ser melhor compreendido na leitura da figura abaixo, construída por nós, na Dissertação, para explicar o lugar que o formador ocupa na formação e, conseqüentemente, no processo educativo:

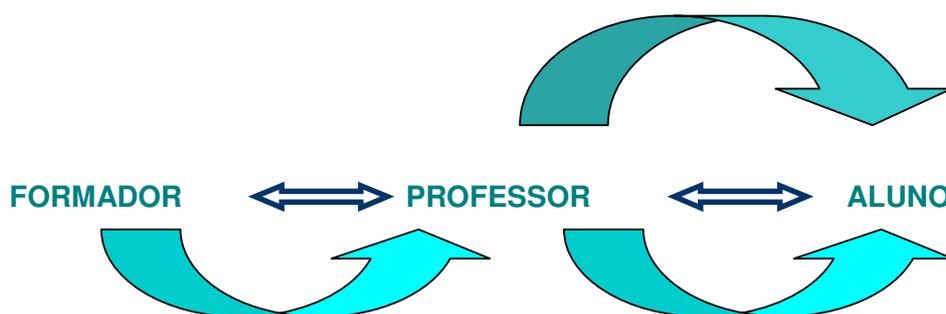


FIGURA 1: Função do formador e do professor no ensino e aprendizagem

Pela figura acima, podemos perceber que o formador pensa o processo ensino e aprendizagem do professor e do aluno desse professor, enquanto o professor pensa tal processo com referência ao seu aluno. Seria uma dupla consideração: aluno como finalidade do processo educativo e professor como alvo da formação (FAINGOLD, In: ALTET, PERRENOUD e PASQUAY, 2003). Explicando de outra forma, o formador trabalha com adultos, mas os procedimentos, conteúdos, sentidos são destinados ao público infantil. Nesse contexto, não pode perder de vista as especificidades e peculiaridades da formação de adultos concernentes à: história do sujeito em formação, dimensão da crise existencial que envolve toda a formação e o desafio que representa para o formando-adulto a aquisição de saberes e competências (HADJI, 2001). Para Hadji (2001), esses aspectos estão relacionados às condições que possibilitam a aprendizagem do adulto, a saber: uma ancoragem adequada à experiência de sua própria vida, à instauração de laços de confiança recíproca com os formadores e a realidade de um trabalho pessoal relacionado à produção de si e do desenvolvimento de seus recursos pessoais.

Além do levantamento e análise dos saberes requeridos na prática formativa, a pesquisa do Mestrado nos possibilitou constatar que:

- O formador de professores precisa ter a experiência prática e a teórica relativas ao seu campo de atuação;
- O formador de professores ainda não tem uma identidade definida, tendo dificuldade em perceber as especificidades de sua função;
- O formador recebe designações diferentes: professor formador, tutor, formador de professores²;
- O formador de professores é um estudioso que necessita de uma formação que subsidie sua prática formativa.

Nesse sentido, a relevância do referido estudo está, entre outros aspectos, em possibilitar reflexões sobre a figura do formador de professores que precisa ser visto como mediador na formação de professores, uma vez que ele intervém e é determinante tanto no processo formativo quanto em seus resultados. Portanto, pensar a formação de professores, significa pensar, além de para que e como, em quem assumirá a função de formador; de outra feita, como nos alertam Altet, Perrenoud e Paquay (2003, p.09):

Os melhores formadores não poderiam compensar a pobreza dos planos e dispositivos de formação, mas, inversamente, os currículos mais bem pensados e as didáticas profissionais mais sedutoras não terão nenhuma virtude se os formadores não estiverem “à altura”.

Essa constatação, as conclusões a que chegamos na pesquisa do Mestrado, o contato com formadores e professores, além de nossa experiência como formadora de professores, induzem-nos a afirmar que persistem muitas questões em relação à formação de professores, principalmente no que concerne à figura do formador e à didática dos cursos de formação, incluindo-se, nesse âmbito, os objetivos, os conteúdos e as metodologias de tais cursos.

Nesse sentido, desvendar saberes e práticas das formadoras de professores que atuam na SME e nas escolas é fator relevante para a estruturação da formação dos educadores infantis e da constituição de grupos de formadores que conectem o

² Por conseguinte, os professores responsáveis pela formação dos seus pares – Formador de Professores – têm recebido as mais diversas nomenclaturas: coordenadores pedagógicos, apoio pedagógico, dentre outros.

seu fazer e o fazer docente na educação de crianças; ademais, o campo da educação infantil carece de estudos sistematizados de forma que as idéias circulantes sobre seu cotidiano sejam cada vez mais ampliadas, divulgadas e ressignificadas, para atender à demanda existente.

Para investigarmos os saberes docentes das formadoras de professores, elegemos a investigação-ação pelo aspecto de intervenção e parceria proposto, bem como pelo fato de estarmos nos propondo a investigar o próprio campo de atuação. Compreendemos que uma pesquisa em ação nos possibilita aproximação com o campo a ser investigado, de forma que os sujeitos deixam de ser a-sujeitados, como informantes, e passam a ser colaboradores do processo desencadeado com a investigação, nesse caso, um processo de formação em contexto que implica o comprometimento com o desenvolvimento organizacional da instituição envolvida (OLIVEIRA-FORMOSINHO, In: OLIVEIRA-FORMOSINHO & KISHIMOTO, 2002).

Ressaltamos que, na investigação, interessa-nos o que mobiliza o agir das Formadoras, ou seja, os saberes que subjazem o seu fazer. Seria o que impulsiona suas ações, uma vez que consideramos que, por trás de toda ação, há uma concepção que a sustenta (WEISZ, 2000), bem como o docente produz saberes na relação que estabelece com o outro. Dessa forma, que saberes impulsionam o agir dessas profissionais? A nosso ver, uma reflexão acerca desses saberes poderá levar a transformações individuais que podem impulsionar mudanças nas práticas institucionais. É premente salientarmos que, como uma pesquisa em contexto com um caráter de intervenção, não poderemos deixar de trazer as marcas dos fazeres que se inter-relacionam aos saberes, muito embora esse não seja o foco de estudo.

Além do mais o trabalho poderá: a) contribuir com o levantamento de saberes necessários à formação do formador de professores, o que poderá possibilitar um (re)dimensionamento da formação docente na educação infantil; b) possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre ensino e aprendizagem na educação infantil; c) contribuir com a (re)definição da função da educação infantil da rede municipal de ensino de Natal/RN. d) contribuir com o desenvolvimento profissional das colaboradoras da pesquisa, a partir dos estudos vivenciados no grupo.

1.1 Do desejo e do desafio – as motivações para a viagem

É difícil precisar quando teve início nosso interesse por essa pesquisa, uma vez que vivenciamos estudos e práticas nessa área – educação infantil – há, aproximadamente, 18 anos, quando passamos a fazer parte de uma equipe pré-escolar que tem como função acompanhar e assessorar as escolas da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN. Desde então, vivenciamos experiências de pesquisa, oficinas, encontros de formação, visitas as salas da educação infantil, dentre outros, sempre tendo como respaldo leituras e estudos dos teóricos da educação que contribuíram/contribuem sobremaneira para o nosso olhar sobre o campo de atuação.

Assim, verticalizar os estudos nessa área – educação infantil – de forma a investigar a própria prática num campo de múltiplos olhares, constituiu-se um desafio e um desejo. **Desafio** pela premente necessidade que nos impõe a pesquisa de distanciamento do objeto, ao mesmo tempo em que estamos implicados nele, realizando, dessa forma, uma reflexão sobre a ação, não apenas nossa, mas do processo em que vivemos junto às colaboradoras/parceiras de trabalho. **Desejo** pelo sentimento que nutrimos em relação à educação infantil, que nos faz brilhar os olhos, que nos leva a querer mudar, a intervir, a reagir contra as intempéries que recaem sobre o atendimento às crianças das classes populares, deixando-as cada vez mais em situação de desigualdade social, como sujeitos sem direitos, sem voz e sem vez. É assim que nos sentimos neste trabalho – de corpo e alma/desejo e coração – em busca de uma racionalidade que contribua com mudanças, mesmo que pontuais, para um atendimento que tenha a criança como centro do processo educativo – uma criança cidadã.

Sendo assim, foi a partir de nossa experiência pessoal que surgiram dois motivos que podemos elencar como impulsionadores dos estudos realizados no mestrado e que estamos dando continuidade no doutorado: 1º) as questões acerca da formação desenvolvida pela Equipe de Educação Infantil da qual fazemos parte; 2º) a nossa preocupação com os saberes docentes que deveriam ser do domínio do professor formador.

Com relação ao **primeiro aspecto**, o trabalho da Equipe de formação objetivava possibilitar aos professores uma reflexão sobre os caminhos e descaminhos da prática, na perspectiva de sensibilizá-los para uma pedagogia na

educação infantil, em que o ensinar e o aprender acontecessem em um espaço educativo de construção/reconstrução do conhecimento.

Apesar do esforço despendido, percebíamos que as mudanças ocorridas não aconteciam na proporção que buscávamos, haja vista a incipiência das repercussões de tantos encontros, paradas, oficinas, capacitações... Por outro lado, os referidos encontros e oficinas estavam calcados na questão do 'repasse', ou seja, eram planejados com atividades que o professor pudesse realizar em sala de aula com seu aluno, sem uma análise do processo subjacente ao ato pedagógico – reflexão sobre as questões que permeiam a sala de aula e a escola, o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática, do desenvolvimento da criança e dos saberes inerentes à função docente.

Fomos tomados por um conflito interno em que acreditávamos nas teorias interacionistas-construtivistas – o aluno é o sujeito da sua aprendizagem, o professor o mediador do processo, é agindo com o objeto que se constrói o conhecimento mediado pela linguagem –, porém, não encontrávamos o eixo que oportunizasse, na formação dos professores, os princípios dessa teoria.

Com a implantação do Programa de Formação Continuada – PCN em Ação³ – de Educação Infantil, no ano de 1999, envolvendo 45 formadores de 23 Municípios do Estado do RN, tendo à frente a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Natal, o Serviço Social da Indústria – Sesi – e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, iniciamos uma profícua etapa de estudos relativos à formação que tinha como fundamentos os pressupostos de formação de professores formadores⁴, contidos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

A perspectiva de que, no processo de formação, se aprende com o outro e pela linguagem, por meio da problematização, da reflexão, utilizando-se de vários elementos, como o registro reflexivo, começou a fazer parte de discussões e estudos de um grupo de formadores, dentre os quais estávamos incluída, que acompanhava o Programa, preocupado com o saber/fazer do professor, com o desenvolvimento de sua prática e, especificamente com os processos através dos quais o professor – em

³ PCN em Ação – Programa do Ministério da Educação (Brasil) pra Formação Continuada dos Professores, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares para Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

⁴ Quando nos referimos à formação do professor formador, estamos pontuando a formação daqueles que assumem a função de formar os professores.

permanente formação – aprende e se apropria de conhecimentos, de seu saber-fazer.

As preocupações daí decorrentes nos levaram ao **segundo aspecto** motivador do nosso estudo que, no Mestrado⁵, se converteu na necessidade de conhecer melhor que saberes docentes do formador de professor alfabetizadores estão implicados no seu trabalho, para que a formação contínua repercuta de forma significativa na prática docente do alfabetizador. E – no **doutorado** – na possibilidade de realizar uma formação em contexto com as formadoras de professores da educação infantil, visando compreender os saberes docentes requeridos na prática formativa dos educadores infantis.

Essa vertente nos fez dar continuidade aos estudos do Mestrado que versaram sobre os saberes docentes dos formadores de professores alfabetizadores, no sentido de melhor compreendermos esse campo de atuação – formação de professores, como também pudemos perceber que poderíamos estar ampliando e reestruturando novos saberes, agora na área da educação infantil e, mais especificamente, dos saberes necessários à formação/atuação de formadores de professores. Compreendermos que esses intervêm, atuam e exercem influência nos programas formativos, além de possuírem grande responsabilidade no processo formativo dos professores e nas práticas veiculadas nos cursos que implementam, apesar de se tratar pouco a esse respeito (PAIVA, 2004).

Os aspectos apontados ratificam o interesse em realizar uma pesquisa no nosso próprio campo de atuação profissional – Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN, especificamente o setor de Educação Infantil – como também subsidiam os motivos de escolha desse campo de investigação, a saber: a) as questões de pesquisa surgiram a partir da nossa atuação enquanto integrante do setor de educação infantil; b) a possibilidade da investigação se constituir em um processo de investigação sobre o nosso fazer pedagógico e da equipe da qual fazemos parte; c) a contribuição da pesquisa poderia ser mais abrangente se nos voltássemos para a própria equipe de trabalho, uma vez que ao intervirmos na prática formativa da equipe central da rede municipal de ensino, poderíamos estar (in)diretamente contribuindo para revisão das ações desenvolvidas pela referida equipe, junto aos professores da educação infantil, e d) a possibilidade de estar investigando os

⁵ A dissertação do Mestrado teve como título: 'Formadores de Professores Alfabetizadores: saberes docentes em construção'.

saberes daqueles que constituem equipes de acompanhamento e formação de professores em serviço, fora dos quadros da universidade.

Diante do exposto, compreendemos que a realização dessa pesquisa poderá unir o que Casal (1996) considera como imprescindível no campo da pesquisa em ciências sociais: significação, interesse e valor.

1.2 Das inquietações – à questão de pesquisa

A partir do quadro emblemático delineado, nos indagamos inicialmente: será possível realizar uma formação de professores que consiga articular teoria e prática, saberes e fazeres, de forma que a distância entre o que se pensa e o que se faz seja minimizada? Freire (2003a, p.96), ao tratar sobre o comprometimento no ensino, diz que uma de suas preocupações centrais é procurar a aproximação cada vez maior entre o que diz e o que faz, “entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo”. Em sendo isso possível, como fazer? De que forma? Quem poderia assumir tal tarefa? As questões conflituosas que fizemos, fez-nos parar e observar o nosso campo de trabalho de maneira que fosse possível circunscrever as relações, conflitos, situações vivenciadas que tivessem relação com o observado e nos levassem a perceber no que poderíamos estar enfocando para refletirmos sistematicamente em busca de possíveis respostas. A reflexão realizada levou-nos, como explícito anteriormente, ao campo da formação e nessa, aos companheiros de trabalho – assessores pedagógicos da Equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN – que se faziam perguntas similares, sem, contudo, buscarem caminhos para superação dos obstáculos identificados. Vimos então que, esses sujeitos, como nós, careciam de um investimento em termos de identificação de função – saberes e fazeres – tendo em vista uma transformação do campo de atuação – formação de professores da educação infantil, uma vez que assumem esse papel na rede municipal de ensino, seja pensando esse fazer – planejamento – para que outros contratados assumam a formação, seja pensando e executando esse processo.

As preocupações já discutidas anteriormente podem ser resumidas em três ordens:

- a) De ordem técnica ou de resolução de problemas: inconsistente formação dos formadores de professores.

b) De ordem da tomada de consciência: trazer à tona as situações dilemáticas vividas pelos participantes na situação real, para tomada de consciência dos problemas enfrentados, tendo em vista possíveis soluções, sem desconsiderar a complexidade do contexto.

c) De ordem do conhecimento: produzir conhecimentos úteis aos envolvidos na situação de investigação e à sociedade – saberes docentes relativos à formação na educação infantil.

Nessa delimitação, chegamos a nossa questão de pesquisa: **Que saberes docentes são necessários aos formadores de professores da educação infantil para atender as necessidades da sua prática pedagógica?**

Tal questão, em consonância com as motivações expostas anteriormente, levaram-nos ao objeto desse estudo que ficou assim delimitado: **saberes docentes das formadoras de professores da educação infantil da Rede Municipal de Ensino do Município de Natal/RN.**

A questão de pesquisa e a problemática antes anunciada nos levaram aos objetivos a que nos propomos nesta investigação:

OBJETIVO GERAL

Contribuir com o desenvolvimento profissional das Formadoras de professores da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN, através de uma formação em contexto, perspectivando compreender os saberes docentes requeridos na prática desses profissionais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Levantar as necessidades de formação das docentes da educação infantil.
- Colaborar com a estruturação/organização de um grupo de estudo sobre educação infantil.
- Ampliar e sistematizar os saberes docentes das formadoras de professores da SME.

1.3 Do convite à viagem

O processo de formação e investigação vivenciado culminou na feitura desse trabalho de tese, com suas conclusões/inconclusões. Inconclusões, na perspectiva

defendida por Freire (2003a): na segurança de que se algo me ignora e algo sei, abrem-se novas portas para saber melhor o que já sei e revelam-se novos caminhos para conhecer. E, na expressiva prece de São Tomás de Aquino, transcrita na epígrafe deste trabalho, buscamos a perfeição na certeza da incompletude do Ser e da provisoriedade da existência das coisas e dos fatos: a perfeição ancorada nas nossas limitações e possibilidades.

Deixamos aqui parte do registro: o que conseguimos ancorar da viagem. Outros tantos fatos, idéias, sentimentos e saberes ficaram guardados em algum lugar; podem ter se perdido ao vento ou estar fazendo morada em outra instância. Conquanto, não conseguimos e talvez nem cheguemos a conseguir descrever tamanha aventura. Aventura no sentido de desbravamento do (des)conhecido.

Essa história foi organizada em quatro partes que formam o conjunto da viagem. Mas, por que viagem? O que significa viajar? Os poetas sublimemente postulam que viajar é sonhar, fechar os olhos ao mundo e passear pelos lugares e tempos ao sabor da imaginação. Nós, desde o princípio percebemos que estávamos realizando uma viagem; não qualquer viagem, mas sim uma exploração em que vagávamos do real ao pensamento em trilhas, antes tão bem conhecidas, agora com um novo sentido e significado. Essa viagem deve ser entendida como um deslocamento, uma jornada em que os saberes foram evocados, partilhados, ressignificados no transcorrer de um espaço de tempo limitado, mas não conclusivo.

Na primeira parte dessa viagem denominada **Preparando a viagem**, tratamos das motivações e inquietações que nos levaram ao objeto de estudo e aos objetivos delimitados. Apresentamos também a estrutura e a organização deste trabalho.

Na segunda parte – **Das trilhas do caminho à tripulação: o percurso e suas navegadoras** – organizamos dois capítulos que trazem o percurso navegado, o mar da navegação e a tripulação, além de contextualizar as colaboradoras enquanto formadoras de professores; o perfil e a identidade de cada uma e do grupo.

Na terceira parte – **A viagem: a tripulação e seus saberes** –, abordamos, primordialmente, os saberes docentes das Formadoras relativos à formação na educação infantil e à atuação docente formativa. Antes, pois, de adentrarmos nos saberes docentes do grupo, fazemos uma breve incursão sobre o saber e os saberes docentes na perspectiva de alguns autores como: Barth, Charlot e Tardif.

Na quarta e última parte – **Os paradoxos da viagem** – discutimos as contradições entre o dizer e o fazer ou do discurso proclamado – saberes docentes – a prática das Formadoras, bem como, apresentamos nossa ancoragem possível no porto – as considerações finais.

Convidamos os leitores a navegarem conosco nas rotas tracejadas. Que a leitura inquiete bem mais que acomode.

2ª PARTE

Das trilhas do caminho à tripulação: o percurso e suas navegadoras



Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
“Navegar é preciso; viver não é preciso”.
Quero para mim o espírito [d]esta frase,
transformada a forma para a casar como eu sou:
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.

Só quero torná-la grande,
ainda que para isso tenha de ser o meu corpo
e a (minha alma) a lenha desse fogo.
Só quero torná-la de toda a humanidade;
ainda que para isso tenha de a perder como minha.

Cada vez mais assim penso.
Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue
o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir
para a evolução da humanidade.
É a forma que em mim tomou o misticismo da minha Raça.
(Fernando Pessoa)

2. TRAÇANDO O PERCURSO – ALÇANDO AS VELAS

Se, como dizem os poetas “navegar é preciso, viver não é preciso”, fomos deslizando pelos mares da investigação guiados não só pela cientificidade ‘necessária’, mas também pelos sentimentos recônditos que movem o coração, tendo em vista “contribuir para evolução da humanidade”.

No percurso desta investigação, encontramos revestidas sombras de silêncios e luz. São histórias ditas e vividas que se entrecruzam na estrada da vida e fazem crescer conhecimento e prazer, dor e amor. Pessoas que se encontram e se desafiam a ser e fazer no mar revolto da formação. Estamos tratando de uma formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, In: OLIVEIRA-FORMOSINHO & KISHIMOTO, 2002; FORMOSINHO, 2002) que envolve Formadoras de professores da educação infantil da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Natal/RN.

Iremos, pois, apresentar o traçado do percurso navegado, o mar da navegação e suas navegadoras, mostrando que a força para navegar, o desejo de continuar e as intempéries da navegação são objetos de reflexão e composição do plano de rota do grupo e da trajetória investigativa. Trilhamos no percurso da investigação-ação certos de que o balançar das ondas e as mudanças de rota fazem parte do fazer docente no seu cotidiano. Nessa feita, a busca pela compreensão dos saberes docentes das Formadoras de professores da educação infantil, numa proposta de intervenção com previsões de mudanças, está consolidada numa perspectiva de investigação que teve como sentido do trabalho a ação formativa em contexto.

2.1 A natureza da navegação

Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes seriam os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!
(Mário Quintana)

Por compreendermos que em uma situação de pesquisa não é possível isolar o fenômeno das interinfluências que o constitui, adentramos pela viagem imbuídos

do desejo de vivenciar a complexidade inerente à investigação, com a perspectiva de vislumbrar o acontecido dentro do seu contexto sócio-histórico, em uma visão holística, a qual leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1996; ANDRÉ, 2002). Tais pressupostos ratificam a defesa de Tardif (2002), quanto à estreita relação que deve ocorrer entre a pesquisa que versa sobre os saberes docentes e a atuação das colaboradoras, em seu contexto de trabalho.

O nosso interesse estava em desenvolver uma pesquisa em ação, que difere da pesquisa sobre a ação ou para a ação (BARBIER, 2004). Essa escolha nos aproximou da metodologia da **investigação-ação**, uma vez que buscamos realizar um estudo empírico em estreita relação com uma ação – formação em contexto. Nesse sentido, podemos aferir como motivos para a escolha dessa perspectiva – investigação-ação –, os seguintes aspectos:

- 1) as questões que geraram a pesquisa surgiram a partir dos fenômenos da prática, na nossa experiência pessoal e profissional, sendo considerados problemas de ordem prática;
- 2) enquanto docente que reflete sobre o seu fazer, poderemos nos tornar investigadora, no próprio campo de atuação, encontrando respostas para as questões impostas pela prática. Essa premissa está consubstanciada no dizer de Zeichner (In: PEREIRA; ZEICHNER, 2002) que coloca como condição necessária para a pesquisa-ação o estudo da própria prática;
- 3) a possibilidade da investigação contribuir para preencher o vazio que se impõe entre a pesquisa e a prática (IMBERNÓN, 2002).

Compreendemos que a investigação-ação visa à emancipação dos seres humanos e à transformação da realidade a partir da interpretação da prática, das concepções e dos valores das colaboradoras. Tal vertente pode ser concebida como uma forma de experimentação real, na qual os pesquisadores intervêm de forma intencional e os participantes não se situam como pessoas a serem pesquisadas, mas colaboradores em ação que desempenham um papel ativo no processo e na ação investigativa (THIOLLENT, 2004). Percebermos, desse modo, a importância prática de um processo investigativo em que as colaboradoras, além de terem algo a dizer, também possam fazer como agentes na realidade vivenciada – possuem voz e vez. Investigador e investigado se tornam sujeitos em interação; colaboradores no

processo investigativo que se inter-relacionam – uma relação entre sujeitos que difere de uma interação sujeito-objeto (FREITAS, 2002).

Podemos ainda inferir que, na perspectiva da investigação-ação, objetivos práticos se relacionam com objetivos de conhecimento, dessa feita a investigação ora tratada, atende a esses pressupostos, uma vez que visa contribuir com o desenvolvimento profissional das formadoras de professores, através de uma formação em contexto, além de buscar sistematizar os saberes docentes dessas formadoras. Visamos manter um equilíbrio entre essas duas preocupações, de forma a atender às questões que geraram a pesquisa.

Nesse sentido, essa investigação estruturou-se em duas vertentes que se complementam: um lado prático da formação e desenvolvimento profissional das Formadoras de professores da educação infantil; e outro, da revelação dos saberes docentes dessas Formadoras. Ao nos referirmos à ‘revelação’, estamos considerando que as Formadoras possuem saberes que precisam ser ditos, elucidados. Nossa visão foi compreender, durante o processo de intervenção/formação, os saberes docentes presentes nas falas das Formadoras.

Para tal conjectura nos imbuímos de um propósito indispensável ao pesquisador da investigação-ação – a ‘escuta sensível’(BARBIER, 2004). Trata-se de uma empatia, de uma atitude meditativa, de uma sensibilidade na compreensão do outro – seu universo afetivo, imaginário e cognitivo – sem julgamento e comparação. Apóia-se na multirreferencialidade, uma vez que há um questionamento permanente a respeito do ‘vazio criador’ na complexidade do objeto. Para sua compreensão, é necessário ter em mente alguns elementos básicos: 1) saber apreciar o lugar diferencial de cada um no campo das relações sociais, não fixando cada um em seu lugar, mas reconhecendo sua qualidade de pessoa complexa, livre e criadora; 2) realizar um trabalho sobre si mesmo; 3) buscar compreender o excedente de sentido que existe; 4) deixar-se surpreender pelo desconhecido; 5) buscar uma abertura holística em relação ao outro, apoiado na totalidade complexa da pessoa – os cinco sentidos. Enfim, a escuta sensível é presença meditativa – estado de hiperobservação e suprema atenção, de uma grande sutileza (BARBIER, 2004).

Diante do exposto, podemos dizer que nos propomos a desenvolver uma investigação de cunho multifacetado, consubstanciados pelas premissas destacadas a seguir:

- Os dados coletados são seleções da realidade e não a representam totalmente;
- Os formadores são profissionais que constroem e produzem saberes na prática e nos contextos formativos formais;
- A prática é fonte de conhecimento profissional;
- O conhecimento não é estático, mas uma construção progressiva;
- O pesquisador, como membro do grupo investigado, exerce e sofre influência no campo de pesquisa;
- A pesquisa não é neutra; carrega toda a carga de conhecimentos, saberes e experiência de quem a produz, e do contexto sociocultural que a materializa.
- A investigação que visa uma intervenção perspectiva tanto a ação quanto a produção de conhecimentos nessa ação.

Também nos aportamos em Soares (In: FAZENDA; SOARES, 2001), para afirmar nossa intenção em entrelaçar teoria e empíria na perspectiva da metodologia não ficar subordinada a uma teoria dada a priori, mas confirmar ou refutar/reformular as teorias já existentes, no sentido de deixar que a prática fale por si mesma. Buscamos estabelecer um diálogo entre os campos teórico e empírico, sendo a teoria vista, não na perspectiva estática no sentido de dar explicações às questões práticas, mas numa perspectiva dinâmica, reveladora, dialógica, como embasamento, tendo em vista fazer avançar o conhecimento (PEREIRA, In: GERALDI; PEREIRA, 2001).

2.2 O contexto da navegação

2.2.1 O mar da viagem

A verdadeira viagem do descobrimento
não consiste em procurar novas pastagens,
e sim em ter novos olhos.
(Marcel Proust)

Teceremos algumas considerações sobre o campo de investigação, a partir da nossa imersão como partícipe e pesquisadora, com o objetivo de situar o lócus de

pesquisa, sem a pretensão de adentrar em especificidades que fogem ao escopo desse estudo.

O Setor de Educação Infantil fica interligado ao Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação – SME (ANEXO A), e de acordo com o seu regimento interno é “responsável pelo assessoramento didático-pedagógico à estrutura central e às unidades escolares, em consonância com as diretrizes nacionais e a política municipal de melhoria do processo ensino-aprendizagem”.

É premente esclarecermos que, antes mesmo da criação do Setor de Educação Infantil – ano de 2000 –, já existia uma equipe de educação infantil vinculada ao chamado Setor de Orientação e Supervisão Pedagógica – SOPE, que é hoje denominado de Setor de Ensino Fundamental – SEF. A referida equipe foi formada entre os anos de 1989 e 1990, tendo em vista o desenvolvimento do Projeto Reis Magos. Sua função inicial seria disseminar a proposta do Centro de Educação Infantil Professora Emília Ramos⁶ – CEMEIPER –, a todas as escolas que atendessem turmas pré-escolares da rede municipal de ensino. Até aquele momento, havia apenas um Centro Municipal de Educação com atendimento exclusivo à pré-escola – CEMEIPER –, sendo as crianças de 4 a 6 anos atendidas em turmas que funcionavam em escolas de ensino fundamental. As demais crianças de 0 a 6 anos freqüentavam creches e pré-escolas ligadas, principalmente, à Assistência Social. Tal atendimento visava, primordialmente, realizar a guarda das crianças para os pais ou responsáveis poderem trabalhar e/ou compensar as suas carências orgânicas e culturais (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987; OLIVEIRA, 2002; SOUZA, 1988).

Se a situação local referente à criação da equipe de educação infantil na SME esteve atrelada ao desenvolvimento de um projeto sócio-educativo – Projeto Reis Magos, não obstante se distanciou das mudanças paradigmáticas da área, no contexto macro da sociedade brasileira, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que no seu Art. 208, IV, e Art. 211 §2º reconhece o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas como um direito da criança e

⁶ A Escola Emília Ramos nasceu como Centro Municipal de Educação Infantil Professora Emília Ramos – CEMEIPER –, com uma Proposta avançada para a época – 1988 (Cf. Campelo, 2001, p.46 e 113). A referida Proposta rejeitava a idéia assistencialista mantida na educação infantil. Para tanto, traçou seu percurso com base em dois objetivos: a) rever questões teóricas e práticas em se tratando da alfabetização; b) redimensionar as relações existentes entre a escola pública e a comunidade. A referida Escola, desde que nasceu e até hoje, continua sendo um marco de referência no ensino público municipal da cidade do Natal. A esse respeito, consultar Campelo (2001).

um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino municipais. Podemos inferir que a criação da equipe teve como amparo as necessidades locais – micro sociais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, In: OLIVEIRA-FORMOSINHO & KISHIMOTO, 2002), porém, não deixou de ser um reflexo das mudanças nacionais relativas ao contexto macro da sociedade, além de significar um marco na área do atendimento educativo à criança de 4 a 6 anos no município.

As ações efetivadas pela equipe, no transcorrer dos 10 anos que separaram a criação da equipe de educação infantil e o setor de educação infantil, estiveram inicialmente amparadas pela tendência cognitiva, de base psicogenética, em que a ação da criança é a base do trabalho do professor (KRAMER, 1989). Tal tendência subsidiou a elaboração da Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município de Natal/RN, no decorrer do ano de 1990. A leitura do documento nos mostra a relevância atribuída à alfabetização das crianças na pré-escola, fato demonstrado por Oliveira (2002) como uma ênfase daquele momento histórico, no desenvolvimento cognitivo e lingüístico das crianças. Nesse período estavam sendo divulgados os estudos de Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita, em que o processo de alfabetização da criança ocorre, gradativamente, através da construção de hipóteses sobre a língua escrita, que tem início antes mesmo da escrita convencional (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Esta tendência ocorre em contraponto à idéia de preparação das crianças da educação infantil para as séries subseqüentes, tendo como base a prontidão para a alfabetização, apresentando características predominantes da escolarização precoce e das cartilhas adotadas nas 1^{as} séries para ensinar a ler e escrever.

Enquanto a situação local galgava novos patamares, na observância da qualidade e ampliação do atendimento à criança de 4 a 6 anos, igualmente no cenário nacional aconteceram avanços, pelo menos no papel, no sentido de assegurar os direitos das crianças, garantir seu acesso a instituições de cuidado e educação e guiar a qualidade do atendimento (LEITE FILHO, In: LEITE FILHO & GARCIA, 2001; ROSSETI-FERREIRA et al., 1998)⁷.

⁷ **Documentos e Leis produzidos nos 10 anos que se passaram entre a criação da equipe de educação infantil da SME e o setor de educação infantil.**

-  Estatuto da Criança e do Adolescente/1990 – ECA
-  Política Nacional de Educação Infantil/1994
-  Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil/1994
-  Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças/1995

Os aspectos nacionais demarcados – promulgação de leis, elaboração de documentos orientadores das políticas, expansão no atendimento – repercutiram nas secretarias de educação de todo o país na elaboração de propostas, formação de equipes centrais de acompanhamento e formação de professores, dentre outros. Assim, permeado pelas influências externas, mas não somente por estas, foi criado o Setor de Educação Infantil que teve, diretamente, dois aspectos que podem ser apontados como impulsionadores na sua criação: a) a equipe assumiu a coordenação dos parâmetros em ação de educação infantil no Estado do RN – 1998/1999, tornando-se referência nacional e local na formação de formadores de professores nessa área; b) a expansão do atendimento às crianças de 4 a 6 anos, com o Projeto Pré-Escola para Todos – PPEPT⁸, ampliou a demanda da equipe, o que trouxe a necessidade de uma coordenação específica para o acompanhamento à educação infantil da rede de ensino e do projeto.

Dessa forma, o Setor de Educação Infantil já nasceu com duas ações em andamento: formação continuada de professores e atendimento as crianças pré-escolares fora do âmbito da rede de ensino municipal (Projeto Pré-Escola Para Todos – PPEPT). A primeira ação – formação dos professores nos parâmetros em ação – foi aos poucos se dissolvendo, tendo em vista que, com a mudança no governo federal⁹, as políticas de financiamento sofreram alterações, repercutindo nos encaminhamentos pedagógicos do Setor, o que já demonstra a necessidade de uma política local de formação em consonância com as políticas nacionais, mas não dependente exclusivamente destas.

No ano de 2005, o Setor articulou-se no sentido de elaborar as competências que lhe são cabíveis, uma vez que, até então, não havia um documento que expressasse formalmente suas incumbências. Tais competências foram expressas

-
-  Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil/1996
 -  Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996
 -  Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil/1996
 -  Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/1998
 -  Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/1999
 -  Plano Nacional de Educação/2000
 -  Censo da Educação Infantil/2000

⁸ O Projeto Pré-Escola para Todos foi implantado no de 1999 com uma experiência piloto numa escola da zona norte da cidade e expandido em 2000 para outras instituições de atendimento pré-escolar. Seu objetivo é assegurar o atendimento na pré-escola às crianças das classes populares, através da compra de bolsas nas escolas filantrópicas, comunitárias ou particulares conveniadas com a SME.

⁹ Eleição do Presidente Lula em 2002.

em enunciados e servem de norte ao trabalho desenvolvido na/pela equipe (Anexo B).

Durante a pesquisa – 2004/2005 –, o setor contava no seu quadro funcional, com: uma coordenadora, seis assessoras pedagógicas (técnicas)¹⁰, uma secretária e um bolsista de informática. Por ser a equipe pequena para atender à demanda do setor, as assessoras se dividiam entre os dois quadros de atendimento: Escolas da Rede e Pré-Escola para Todos, de forma que, em algumas ações, todas estivessem juntas como, por exemplo, formação do pessoal de apoio que trabalha em escolas que atendem educação infantil da rede municipal. Dessa forma, três assessoras eram responsáveis diretamente pela rede e três pelo PPEPT, sendo que uma assessora, por ter os dois turnos de expediente disponíveis para o setor, dividia-se entre os dois acompanhamentos.

Constatamos que essa divisão no acompanhamento gerava atropelos, pois impedia o avanço da equipe no sentido de dar uniformidade às ações desenvolvidas, bem como dificultava uma visão de conjunto do trabalho desenvolvido no setor.

Quanto ao atendimento, o setor está concentrado na população escolar de faixa etária entre 4 a 6 anos de idade, o que abrange 05 Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino, 28 escolas municipais que possuem turmas de educação infantil e 70 escolas conveniadas (filantrópicas e/ou particulares) do Projeto Pré-Escola para Todos – PPEPT. No total, eram atendidas 11.262 crianças, sendo 3.764 da rede e 7.518 do PPEPT (SME/DPI – Censo Escolar 2004).

O Setor de Educação Infantil funciona no prédio da Secretaria Municipal de Educação, em duas salas de aproximadamente 9m² cada uma, que não comportam a demanda das atribuições da equipe, haja vista ser um único espaço para atividades pedagógicas (estudos, reuniões, planejamento) e administrativas (acompanhamento da frequência mensal dos alunos do PPEPT, atendimento aos diretores e vice-diretores do PPEPT, da rede municipal e ao público em geral). É

¹⁰ A equipe pedagógica que atua na SME não possui uma designação específica, sendo reconhecida como: assessora, técnica, especialista. Optamos por designar, ao tratarmos sobre o campo de pesquisa, de assessoras pedagógicas e não de formadoras, como o fazemos no decorrer do trabalho, pelo fato estarmos considerando Formadoras todo o grupo da pesquisa – assessoras pedagógicas da SME, coordenadoras pedagógicas das escolas, coordenadora do setor de educação infantil, diretoras e vice-diretoras dos centros infantis, sendo pertinente, neste momento, identificarmos a função específica, uma vez que, estamos tratando apenas de quem atua no órgão central da SME. É pertinente esclarecermos que das seis assessoras do grupo, três se encontravam afastadas da equipe, duas para elaboração da proposta curricular de educação infantil da rede municipal de ensino e uma para o doutorado.

importante frisar que, devido às peculiaridades do Projeto Pré-Escola para Todos, o atendimento ao público é constante, dificultando o desenvolvimento das atividades da Equipe.

A referência ao espaço físico se dá pelo fato dos encontros do grupo terem acontecido nesse ambiente, o que, em alguns momentos, chegou a comprometer as discussões, pelas interrupções constantes, tanto pelo toque do telefone quanto pela entrada e saída de pessoas no setor. É fato que um local de estudo deve imprimir a necessária concentração; ao contrário, situações de barulho e interrupções podem desviar a atenção, dificultando o desenrolar das atividades e/ou quebrando o raciocínio nas exposições efetuadas. Isto pode ser percebido claramente na transcrição das fitas, quando se ouve repetidas vezes o toque do telefone e é preciso até, em determinado momento, tirá-lo da tomada, visando dar continuidade à discussão. Outro aspecto relacionado ao ambiente diz respeito às saídas constantes de algumas pessoas do grupo para dar informações e/ou atender funcionários das escolas do PPEPT ou da rede municipal de ensino.

Podemos dizer que o Setor de Educação Infantil enfrentava, durante o processo de investigação, dentre outros aspectos, dois problemas: a) número insuficiente de funcionários – assessores pedagógicos e administrativos para atender à demanda; b) local de trabalho inadequado para atendimento ao público e formação em serviço – estudo – das assessoras pedagógicas.

2.2.2 A tripulação – colaboradoras da viagem

Por que definimos colaboradoras e não sujeitos da pesquisa?

Entendemos que, como desenvolvemos uma investigação-ação, as participantes tiveram funções, no decorrer do estudo, não apenas de dar informações ou conceder o seu espaço de trabalho para a investigação, mas tornaram-se parceiras no estabelecimento do diálogo, na troca, na construção de sentidos e significados, além da reflexividade que permeou todo o percurso. A co-responsabilidade das ações foi a tônica da investigação, o que não nos eximiu do nosso papel de instigadora do processo.

No campo de investigação trabalhamos com um grupo de 09 Colaboradoras atuantes na SME e nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, referendadas pelos seguintes critérios: 1º) fazer parte da equipe de educação infantil da SME ou dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, sendo que, dos Centros poderiam participar integrantes da equipe administrativa – diretora ou vice-diretora – e/ou da equipe pedagógica – coordenadora ou apoio pedagógico; 2º) colocar-se como voluntária para participar do processo formativo, assumindo as responsabilidades inerentes ao estudo (Ver Termo de Consentimento no APÊNDICE A)

O motivo da participação de representantes dos Centros no grupo deveu-se a: a) possibilidade de integração entre Secretaria e Centros Infantis; b) possibilidade de ampliar os estudos efetuados no grupo aos Centros; c) possibilidade de unir, em um mesmo grupo, formadoras da SME e dos Centros de Educação Infantil, ampliando os conhecimentos acerca dos saberes docentes dos que não atuam diretamente com crianças, mas exercem uma responsabilidade na sua educação, por lidarem com seus professores.

Definidos os critérios de participação, o grupo ficou assim constituído:

Função	Número de participantes/colaboradoras
Coordenadora do setor de educação infantil	01
Assessoras da equipe de educação infantil da SME	02
Diretora de um centro de educação infantil da rede municipal de ensino	01
Vice-diretoras dos centros de educação infantil da rede municipal	02
Coordenadoras pedagógicas dos centros de educação infantil	03
Total final	09

QUADRO 1: Colaboradoras da Investigação – função e quantidade

O grupo decidiu preservar sua identidade na pesquisa, no que decidimos fazer uso de nomes fictícios ao designar suas falas no corpo do trabalho. Os nomes escolhidos foram: **Adriana, Fernanda, Heloisa, Isis, Jane, Karla, Mariana, Marina e Rita**. Estes nomes aparecerão em negrito no corpo do texto.

Salientamos que, como exposto inicialmente, optamos por designar este grupo de Formadoras de professores por concordarmos com Kramer (2002a)

quando expõe a necessidade dos diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e equipes pedagógicas das secretarias de educação – acréscimo feito por nós – serem consideradas equipes de formação de professores. Como expõem Laranjeiras et al. (In: BICUDO E JÚNIOR, 1999), a inserção dos formadores de professores faz-se em diferentes instâncias: escolas de nível médio, institutos superiores e universidades, secretarias de educação e escolas do sistema educacional. Neste caso, estamos tratando de Formadoras que atuam na secretaria de educação e nas escolas de educação infantil do sistema público de ensino, o que, no dizer de Nieto Cano (In: [QURRICULUM: REVISTA DE TEORÍA, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVA](#), 1992), pode ser chamado ainda de assessores externos e assessores internos a organização escolar.

No capítulo 3 – **Formadoras de professores da educação infantil: quem são, o que fazem?** –, estaremos descrevendo o perfil do grupo e situando cada colaboradora enquanto pessoa e profissional, momento em que poderemos conhecê-las melhor – quem são, o que fazem, o que pensam. Antes de adentrarmos pelo universo das navegadoras, iremos apresentar o percurso da navegação – a rota que vivenciamos com seus instrumentos de viagem.

2.3 A rota trilhada

Apresentar o percurso dessa navegação é circunscrever um “processo de aprendizagem de modos, conteúdos, resistências e possibilidades de inovação da prática” (GOMÉZ, In: SACRISTÁN & GOMEZ, 2000, p.101); é trazer uma situação real que palpita de sentido, motivações, é singular e cultural (CASAL, 1996). No trajeto, não foi nossa pretensão controlar e tampouco prever os acontecimentos e fatos, mas compreender os fenômenos, de forma a dar sentido e significado às ações desenvolvidas, enfocando os saberes docentes promulgados no processo.

Nesse processo, investimo-nos tanto como membro do grupo de pesquisa, quanto investigadora no próprio campo de atuação profissional. Tais aspectos demonstram o duplo sentido em que nos colocamos na investigação – participe e pesquisadora, o que nos fez reconhecer a implicação subjetiva a que estávamos submetidas (BARBIER, 2004). Salientamos que, enquanto pesquisadora,

procuramos assumir o papel de facilitadora no sentido ativo de estimular a reflexão, a crítica, o pensamento divergente, as expressões individuais na tomada de decisões (ELLIOT, 1990, In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA, 2001), não nos afastando do nosso lugar de investigadora no campo, com o olhar de quem está fora da questão.

O trajeto vivido seguiu o rumo dado pelo processo vivenciado no/com o grupo e as ações estiveram, por vezes, a mercê das contingências do contexto, muito embora não tenhamos nos distanciado dos ciclos propostos pela investigação-ação de planejamento – ação – reflexão – avaliação – replanejamento (JORDÃO, 2005; LEWIN, 1946, In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA, 2001; KEMMIS, 1993; 1999). Tais fases serviram de inspiração para o trajeto percorrido, como pode ser visto no esquema seguinte:

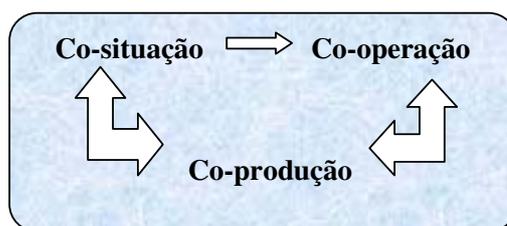


Figura 2: Percurso da Investigação

Apresentamos, a seguir, os detalhes da viagem – fases do percurso. Logo depois especificamos o uso de cada instrumento na navegação, esclarecendo o porquê, o como e o quando cada um foi utilizado.

I. A co-situação – conhecimento do campo e definições iniciais

Por **co-situação** designamos a fase inicial da investigação – imersão no campo – que ocorreu no período de junho/2004 a março/2005, momento em que exploramos os documentos produzidos no Setor de Educação Infantil, levantamos as necessidades formativas das educadoras da rede e das formadoras da SME¹¹ e constituímos o grupo colaborador. Nessa exploração, identificamos a problemática

¹¹ Para o levantamento das necessidades formativas, fizemos uso de um questionário com as educadoras da rede e uma entrevista coletiva com as formadoras/colaboradoras dessa investigação, instrumentos que estaremos detalhando no item: Sobre os instrumentos da viagem.

de pesquisa, exposta anteriormente, definimos o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa.

Nessa etapa, realizamos quatro encontros: o primeiro para realização de uma entrevista coletiva com as Formadoras da SME, visando sistematizar suas necessidades formativas; o segundo teve como objetivos decidir, com a equipe da SME, a participação dos profissionais dos Centros Infantis no grupo, e discutir sobre os princípios da investigação-ação. O Terceiro versou sobre a apresentação da proposta de investigação e a verificação da adesão de participantes dos referidos Centros ao projeto. No quarto e último, dessa fase, discutimos a sistemática dos encontros e as temáticas a serem estudadas, tendo como base o levantamento diagnóstico – necessidades formativas dos educadores e Formadoras da rede. Nesse encontro, ficou acordado: a sistemática dos encontros – quinzenal; a duração – 3 horas, com intervalo de 15 minutos; e o local – SME/sala de educação infantil.

Concluída essa etapa, negociamos o cronograma de encontros com as temáticas de estudo previstas (APÊNDICE B) e partimos para o desenvolvimento do trabalho. A seguir apresentamos um resumo, em forma de esquema, com os passos desse primeiro momento exploratório que chamamos de **co-situação**:

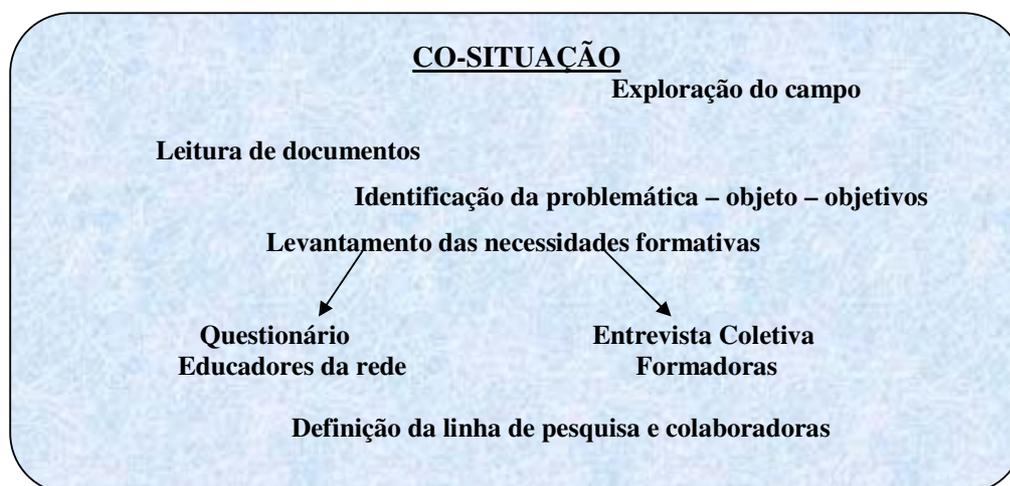


FIGURA 3: Fase inicial da pesquisa – Co-situação

II. A co-operação – desenvolvimento do processo

A **co-operação** é a etapa central da investigação – desenvolvimento do processo formativo – e ocorreu no período de março/2005 a dezembro/2005. Seus

dispositivos forneceram elementos fundamentais para a compreensão dos saberes docentes das formadoras, nas falas expressas durante os diálogos estabelecidos. Trata-se de um processo de co-operação¹² em que dois mundos se relacionam: o mundo da prática formativa colaborativa e o mundo da pesquisa que operacionaliza a coleta de dados centrada na investigação dos saberes.

Trazemos aqui a compreensão de Tardif e Gauthier (, In: PERRENOUD et al, 2001, p.194) e Tardif (2002, p. 196) sobre o saber como uma dimensão social que implica sempre o outro, “uma construção coletiva de natureza lingüística resultante de discussões, de intercâmbios discursivos entre seres sociais”. Tal concepção explica a nossa opção em buscar compreender os saberes docentes das formadoras de professores no contexto de formação do grupo, nas suas inter-relações discursivas.

Nessa fase, foram realizados quatorze encontros, sendo cinco seminários de estudo e oito entrevistas coletivas (Ver cronograma no APÊNDICE C). Cada encontro seguiu uma pauta, mais ou menos fixa, organizada em três momentos:

- 1) acolhimento: leitura compartilhada e percepção pessoal – como eu me vejo;
- 2) a. estudo a partir de uma temática – seminários,
b. discussão a partir de uma questão – entrevistas coletivas;
- 3) síntese e encaminhamentos.

Os seminários foram assumidos sob a responsabilidade partilhada do grupo, sendo que, como facilitadora do trabalho, ficamos responsáveis pela indicação de textos, mediação/intervenção nos momentos de discussão coletiva e fechamento – síntese das discussões. Sua organização partiu dos temas propostos e os textos de estudo foram fornecidos pela facilitadora e também indicados pelo grupo. Como os seminários buscam levar todos os participantes a uma reflexão aprofundada de um determinado problema a partir de textos e em equipe (SEVERINO, 2002), nesta investigação eles tiveram o fim de: a) aprofundar estudos sobre temas conhecidos do grupo, mas pouco explorados; b) oferecer subsídios para a formação dos professores da educação infantil; c) subsidiar o trabalho desenvolvido pelas colaboradoras atuantes nos Centros Infantis.

Esta fase pode ser assim sintetizada:

¹² Termo utilizado por Desgagné (1998) para identificar a fase operacional de uma pesquisa-ação ou o desenvolvimento central da pesquisa.

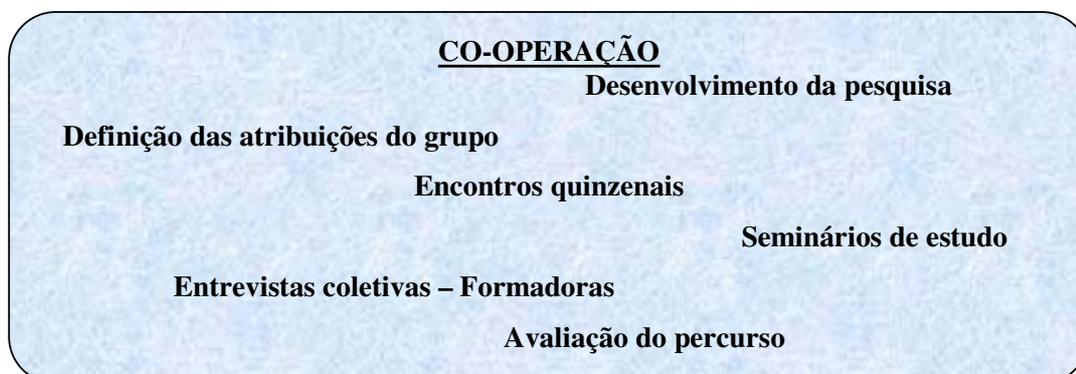


FIGURA 4: Fase de desenvolvimento – Co-operação

III. A co-produção

A terceira fase – **co-produção** – perpassa as demais, por se tratar, principalmente, da análise dos dados que decorreu durante o desenvolvimento do processo, sendo que sua sistematização ocorreu após a conclusão do processo de formação. Esclarecemos que como um fio que vai sendo tecido na viagem, uma investigação em ação sofre as interferências contextuais, portanto seu processo necessita ser constantemente revisto, reajustado, além dos dados coletados serem preliminarmente analisados, na perspectiva de fornecer informações importantes para a continuidade das ações.

Realizamos ainda a devolutiva para o grupo antes da elaboração do relatório final – tese, momento em que as Formadoras tiveram a oportunidade de ter acesso à sistematização das suas falas concernentes às idéias, concepções, crenças, valores, desejos, medos, explicações sobre fatos, argumentos, o que lhes possibilitou confirmar e/ou refutar os dados coletados.

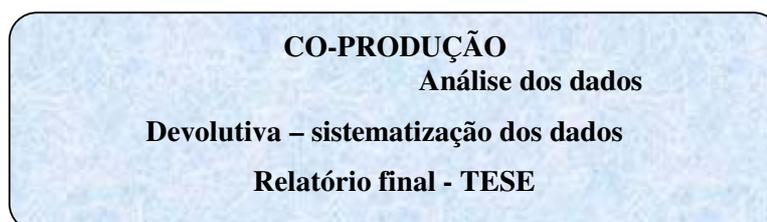


FIGURA 5: Fase da Co-produção

2.3 Os instrumentos da viagem

Na efetivação das fases propostas, fizemos uso de diversos instrumentos de coleta de dados: a) **Questionários**: a.a) **questionário I** – educadores da educação infantil; a.b) **questionário II** – Formadoras/Colaboradoras; b) **entrevistas coletivas** – Formadoras/colaboradoras; c) **documentos pessoais** – Formadoras/Colaboradoras e registros da pesquisadora. A seguir, faremos uma explanação do uso desses instrumentos explicando seus objetivos e utilização.

a) Questionários

a.a) **Questionário 1 – com educadores** da educação infantil.

A escolha pelo uso do questionário para os educadores da rede¹³ deu-se por ser este um instrumento que possibilita obter informações gerais sobre determinado aspecto e seu uso “permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.184).

Foram aplicados 90 questionários com os educadores da rede que estavam participando de um curso de formação promovido pela SME/MEC (APÊNDICE D). Os questionários foram entregues durante a primeira semana do encontro para ser devolvido no encontro seguinte – um mês após seu recebimento. Dos 90 questionários distribuídos, obtivemos de volta 54 preenchidos, o que fez um percentual de 51,4% de respostas.

O questionário teve como finalidade, além de fazer o levantamento da demanda de estudos dos educadores da rede – necessidades formativas relativas à educação infantil, perceber a visão que esses docentes tinham acerca da função e do papel do formador de professores, bem como diagnosticar o quadro de professores da rede. O referido questionário trouxe informações relevantes para o trabalho da equipe e para a investigação, muito embora, no processo de análise desse trabalho, fizemos uso apenas das questões pertinentes ao diagnóstico

¹³ O termo educadores da rede está sendo usado por entendermos que representa os envolvidos na educação infantil: professores, coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores dos centros de educação infantil.

proposto: assuntos/conhecimentos que os educadores gostariam e/ou necessitariam estudar/aprofundar.

Nessa exploração, em que vislumbramos a possibilidade de uma intervenção investigativa, tendo como ação a proposta de uma formação em contexto à equipe pedagógica do setor de educação infantil, percebemos que não poderíamos definir temáticas e conteúdos de estudo sem considerar os interesses do grupo, uma vez que concordamos com Nóvoa (In: NÓVOA & FINGER, 1988; 1995b) no sentido de que a formação precisa ter como ponto de partida o que os professores desejam, o que sabem, as suas lacunas; é preciso conhecer o professor para propor alternativas metodológicas adequadas à realidade. Seria necessário, portanto, não apenas considerar as Formadoras participantes do processo, mas procurar ouvir aqueles a quem o trabalho se destina, que estão no 'chão' da sala de aula – educadores infantis atuantes na rede municipal de ensino de Natal/RN.

Esteves e Rodrigues (1993) complementam o proposto por Nóvoa, expondo que a análise de necessidades leva à conscientização das lacunas, dos problemas, interesses e pode abrir horizontes para a auto-formação. Por outro lado, serve como ajuste entre a formação dada e a formação esperada; um meio de fornecer informações para guiar as ações.

O levantamento de necessidades constituiu-se em uma etapa do processo de formação; uma técnica e um conjunto de procedimentos ao serviço da estratégia de planejamento (ESTEVES; RODRIGUES, 1993). Tal decisão teve como base a premissa de que uma ação formativa não pode prescindir do que os formandos esperam dessa formação, de maneira que as Formadoras não podem perder de vista, nos seus estudos, as reais necessidades dos professores da rede, haja vista serem responsáveis por sua formação. Além do mais, suas necessidades também não podem deixar de ser consideradas, de forma que utilizamos a entrevista coletiva para o levantamento das necessidades formativas das Formadoras, assunto que estaremos especificando melhor quando tratarmos do uso desse instrumento no processo.

a.b)Questionário 2 – com as Formadoras/Colaboradoras.

Tendo em vista ter uma visão do grupo e sua caracterização, além das concepções e práticas relativas ao ser formador de professor, aplicamos o

questionário 2 – APÊNDICE E – com as Formadoras/colaboradoras, no início da fase de co-operação – desenvolvimento do processo formativo. A escolha pelo uso do questionário para as Formadoras se deu pelo fato de ser ele um instrumento que possibilita expressar-se através da escrita, induzindo a organização das idéias e pensamentos. Esse era nosso interesse: que as Formadoras expressassem, pela escrita, suas idéias, pensamentos, uma vez que escrever pressupõe sistematização, elaboração mental, além de evocar concepções e projeções sobre fatos e situações.

Os quesitos do questionário foram inspirados numa pesquisa realizada por Lang (2003), na Bretanha, com formadores da formação inicial em exercício, sobre o olhar que estes lançam sobre si mesmos, sobre o ofício assumido e suas evoluções. O plano a seguir expressa a estreita relação das questões do questionário 2 com as temáticas pertinentes ao ser Formadora de Professores:

TEMAS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfil 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Local de trabalho ▪ Função ▪ Escolaridade
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identidade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você se considera formadora de professores? ▪ De que maneira você acha que seus parceiros – diretores, coordenadores pedagógicos, colegas professores, outros – a reconhece? (nome que recebe pela função que ocupa).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saberes docentes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais saberes você deve ter para exercer a função? ▪ Quais as razões que a levaram a assumir essa função? ▪ Aponte os motivos de satisfação que a função lhe traz. ▪ Quais dificuldades você enfrenta nessa função? ▪ Você considera que tem autonomia suficiente no seu trabalho? Explique. ▪ Qual o papel/função da educação infantil hoje?

QUADRO 2: Temática – Questões do Questionário 2¹⁴

A análise do **questionário 2** nos trouxe elementos para a construção dos capítulos: **Formadoras de professores da educação infantil: quem são e o que fazem?; Saberes da formação na educação infantil e Saberes da atuação docente.**

¹⁴ Quadro elaborado pela pesquisada tendo como referência os temas e questões do **questionário II**.

b) Entrevistas coletivas

A escolha pela entrevista coletiva se deu porque esta possibilita o diálogo com o grupo de forma que as idéias são expostas com uma maior intensidade, uma vez que uns podem escutar os outros – uma troca, em que o poder e a posição hierárquica do entrevistador parecem diminuir (KRAMER, 2002b). É um procedimento que se afasta da diretividade imposta pela entrevista convencional e busca aproximar-se da informalidade sem deixar de ser formal. Para Kramer (2002b), as pessoas se sentem mais à vontade e colocam seus pontos de vista com maior naturalidade, uma vez que se estabelece um diálogo entre participantes, em que o facilitador/mediador se envolve intensamente, colocando-se como mais um no grupo, sem, contudo, sair do seu lugar de observador atento, estimulador, questionador, problematizador.

Ao todo, foram realizadas nove entrevistas coletivas: uma na fase inicial – co-situação – e oito na fase de desenvolvimento – co-operação. Cada entrevista enfocou uma temática central, sendo que: a entrevista 1 tratou sobre questões pertinentes ao diagnóstico do campo; as entrevistas 2, 7 e 8 trataram acerca de questões ligadas a definições operacionais da pesquisa, tendo em vista nossa pretensão em desenvolver um processo investigativo com nuances colaborativos; as demais entrevistas – 3, 4, 5 e 6 – visaram aprofundar e esclarecer questões relativas ao objeto de estudo – crenças, valores, desejos, medos, explicações sobre fatos, argumentos, razões de ser e agir como formadora na educação infantil.

GUIÃO	TEMÁTICA
1	▪ Necessidades formativas
2	▪ Contrato didático
3	▪ Concepção de criança
4	▪ Função da educação infantil
5	▪ Educação infantil da rede municipal
6	▪ Visão pedagógica da educação infantil e o cuidar e educar
7	▪ Proposta de formação para os educadores da rede
8	▪ Avaliação do processo

QUADRO 3:Entrevistas: Guião/Temática

Iremos expor o foco de atenção de cada entrevista, esclarecendo que, no APÊNDICE F, podem ser encontradas as questões que guiaram cada momento coletivo de discussão.

A **entrevista 1** teve como propósito levantar as necessidades formativas das Formadoras acerca da educação infantil – como já nos referimos – a partir da seguinte questão: se vocês fossem organizar uma formação para os professores, que conteúdos/assuntos não poderiam faltar?¹⁵. A premissa básica para o levantamento das necessidades das Formadoras esteve assentada na compreensão de que tais necessidades, em contraponto aos dados coletados no questionário 1 – educadores da rede -, poderiam fornecer dados consistentes em se tratando de temáticas/assuntos a serem abordados na formação, de maneira que os dois universos – das Formadoras e dos educadores – fossem ouvidos e respeitados nas suas singularidades e especificidades.

A **entrevista 2**, que versou sobre o contrato didático, foi realizada tendo em vista a rede de acordos éticos na investigação-ação.

Para Jonnaert e Borght (2002) o contrato didático se aproxima da proposta do contrato social de Rousseau pela idéia de um contrato não-convencional, um pacto, acordo comum entre partes, em que nenhuma delas possa submeter-se à outra. Para esses autores, tratar sobre o contrato didático significa tratar sobre a relação que cada parceiro mantém com o saber – a assimetria das relações com o saber, traz a idéia de compartilhar responsabilidades, além de levar em conta o implícito na relação didática; para tanto, é preciso criar espaços de diálogo, estabelecer vínculos e gerir um sistema de regras, tendo como premissa as mudanças de relação com o saber.

Nesse trabalho, optamos por estabelecer um acordo didático envolto no compromisso de cada um, do grupo e do facilitador na perspectiva de que, definições comuns entre os parceiros não destituem a singularidade e a privacidade do espaço de cada um dos colaboradores. É no entrelaçar desses campos – privado e social – que se estabelece o respeito e o elo necessário ao diálogo¹⁶.

¹⁵ Estaremos tratando sobre esses dados no capítulo **saberes da formação na educação infantil**.

¹⁶ A síntese da discussão foi organizada em forma de quadro por essa ilustração possibilitar a visão das funções atribuídas a cada parceiro no desenvolvimento do processo, como defende Ibiapina (2004), e pode ser vista no APÊNDICE G.

As entrevistas 3, 4, 5 e 6, pela estreita relação com o objeto de estudo, forneceram-nos elementos constitutivos dos saberes docentes das formadoras acerca da educação infantil. O nosso foco de atenção, durante as entrevistas, esteve assentado nas argumentações, nos discursos, nas idéias das colaboradoras que obedeceram a determinadas exigências da racionalidade, como emitir razões para justificar os enunciados (TARDIF; GAUTHIER, In: PERRENOUD et al, 2001; TARDIF, 2002). A partir da palavra das Formadoras, buscamos levantar elementos que configurem seus saberes docentes, na compreensão de que, nesse procedimento, “o conhecimento é compartilhado e confrontado, a diversidade é percebida face a face” (KRAMER, 2002b, p.5). A análise das falas constituiu a base para a construção do capítulo – **Saberes da formação na educação infantil**.

A **entrevista 7** consistiu na elaboração conjunta de uma proposta preliminar de formação para os educadores da rede. A análise das discussões, bem como as pistas para tal plano, pode ser encontrada no capítulo: **Das contradições**.

Na última **entrevista – 8 –**, realizamos a avaliação do processo, enfocando os resultados alcançados tanto individualmente, quanto pelo coletivo das Formadoras envolvidas no processo.

Todas as entrevistas foram gravadas em fitas K7 e pen drive e, posteriormente, transcritas para análise.

No decorrer das entrevistas, investimo-nos do nosso papel de ouvinte da discussão e escriba das falas. Nossa intervenção se deu no sentido de compreender alguns pronunciamentos, esclarecer questões expostas, problematizar situações, sem desviar a questão central da discussão. Ao final de cada encontro, expomos uma pequena síntese das falas e das temáticas evocadas durante o diálogo.

A posição que assumimos está referendada no princípio da escuta e da elucidação dos vários aspectos da situação (THIOLLENT, 2004). No entanto, relativizamos a proposta de Thiollent ao colocar que o pesquisador, ao dirigir sua escuta e elucidação dos fatos, abstém-se de sua posição e concepções próprias. Compreendemos que o pesquisador não se desfaz dos seus pensamentos e saberes ao colocar-se numa situação de pesquisa, portanto, os resultados de um processo investigativo estão envoltos pela subjetividade de quem a imprime, como expusemos no início desse capítulo ao tratarmos da escuta sensível (BARBIER, 2004).

c) Documentos pessoais

Os documentos pessoais, segundo André (2002), são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. Entendemos que a análise dos documentos serviu para complementar as informações que obtivemos nos demais instrumentos, além de possibilitar a exploração do campo de investigação.

Bogdan e Biklen (1994) restringem o termo documentos pessoais aos materiais escritos pelos próprios sujeitos, no nosso caso, seriam os documentos que as Formadoras/colaboradoras escreveram. Dessa maneira, exploramos alguns documentos pessoais das colaboradoras, não solicitados por nós: pautas de trabalho, planos, relatórios e solicitado: registro da visão de cada uma sobre si mesma, ou seja, relato escrito da percepção de cada uma sobre si mesma como pessoa e profissional (APÊNDICE H).

A leitura de documentos pode revelar os sentidos e significados das ações que, por vezes, não transparecem nas falas e práticas; assim, concomitante à aplicação do questionário 1 – educadores da rede –, realizamos uma leitura reflexiva dos **documentos** produzidos pela equipe em 2004 (pautas, trabalhos dos professores, sistemática de formação), no tocante ao trabalho desenvolvido junto aos professores. O registro traz embutido as marcas dos fazeres e saberes constituídos em uma determinada situação. Essa exploração possibilitou nossa inserção com o olhar de investigadora em ação que difere de partícipe do contexto.

Na continuidade, quando do início da fase de co-operação – desenvolvimento, resolvemos solicitar que cada Formadora registrasse, para socialização no grupo, como se percebia como pessoa e profissional. Essa decisão foi tomada tendo em vista a necessidade do estabelecimento de um vínculo entre as participantes do grupo, de forma que todas pudessem se conhecer melhor. A intenção proposta era que cada uma falasse de si mesma, fosse ao encontro da alma e se percebesse como ser existencial, social, profissional, o que difere do olhar do outro. Discutimos que seria uma forma de vivenciarmos a intimidade de cada uma e estreitarmos laços de amizade; fato reconhecidamente necessário para a constituição de um grupo que iria conviver sistematicamente durante um determinado espaço de tempo. Igualmente, tal **registro** poderia ser uma rica fonte de dados para a constituição do

perfil do grupo, uma vez que estariam presentes aspectos da subjetividade de cada uma, o que suscitaria elementos da sua identidade enquanto pessoa humana.

Ficou definido que os registros não seriam lidos todos de uma única vez, mas no momento inicial de cada encontro, como uma forma de entrelaçamento entre o eu pessoal – desejos, necessidades, intimidades – e o eu profissional – estudo, trabalho. Dessa forma, a cada leitura, um novo encontro com o outro, uma nova forma de ver e sentir, um momento a partilhar; instantes de puro encantamento, em um entrelaçar de emoções e vida.

Além de trabalharmos com os documentos produzidos pelas colaboradoras, fizemos uso, durante todo o processo, de um **caderno de registro pessoal** em que registramos nossas reflexões acerca das ações desenvolvidas, os sentimentos, as dúvidas, as questões, os encaminhamentos feitos, as conclusões provisórias, os detalhes percebidos, entre outros. Tais elementos forneceram informações primordiais ao processo de análise dos dados. É fato que as Formadoras faziam uso de um caderno de registro, no entanto não o utilizamos como instrumento de investigação, apesar de considerarmos que esse poderia ter sido um rico material de análise.

O nosso empenho em consultarmos todo esse material se justifica na nossa compreensão de que “nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.49). Os estudos desenvolvidos nos mostraram que, para tornar uma pesquisa mais relevante e possibilitar cercar o objeto por vários ângulos, necessitamos fazer uso de diversos instrumentos, o que possibilita:

Ir mais longe na leitura e análise dessa realidade, [...] o que implicará metodologias de confronto e comparação de dados: do discurso dos vários sujeitos, do discurso das representações, das intenções e objectos de acção às suas conseqüências observáveis e inferíveis (sic) (ESTRELA, In: TRINDADE, FAZENDA & LINHARES, 2001, p.230).

Partindo de tal pressuposto, durante a análise dos dados, realizamos o processo de triangulação, uma vez que depreendemos que todos os instrumentos

podem fornecer informações interessantes, mas nenhum poderá ser considerado como exclusivo.

Esclarecemos, ainda, que para análise dos dados observamos as seguintes etapas:

- 1) Leitura flutuante dos achados e registros – instrumentos da viagem – procurando abstrair os sentidos e significados recorrentes nas falas e situações vivenciadas.
- 2) Identificação das recorrências comuns, transformando-as em categorias de análise.
- 3) Elaboração do plano da tese – capítulos do trabalho, como pode ser percebido no quadro a seguir:

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA
Ser Formadora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfil pessoal/profissional ▪ Identidade formadora 	
Saberes docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saberes da formação na educação infantil 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação infantil – funções e feições ▪ A criança da educação infantil ▪ Professora da educação infantil: singularidades e especificidades.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saberes da atuação docente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ferramentas da prática formativa ❖ Autonomia na condução do processo formativo ❖ Relacionamento interpessoal, reconhecimento e crescimento profissional ❖ Condições de trabalho: tempo, espaço, diversidade de atribuições e financiamento ❖ Objetivos em relação à prática
Contradições da prática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entre o dizer e o fazer 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensão da autoridade ▪ Constituição de valores no coletivo ▪ Reorganização do movimento do real.

QUADRO 4: Temas/Categorias/Sub-categorias da Tese

2.5 Um modelo de síntese

Trata-se de uma pesquisa no próprio campo de atuação da investigadora – Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN, especificamente no Setor de

Educação Infantil, com 09 Formadoras de professores da educação infantil, consideradas colaboradoras do processo. Há uma opção pela abordagem qualitativa da pesquisa educacional, sendo que a metodologia escolhida possui características concernentes à investigação-ação. O percurso investigativo foi organizado em fases, a saber: a) Co-situação – fase exploratória inicial e planejamento; b) Co-operação: desenvolvimento da ação formativa; c) Co-produção: sistematização dos dados. No processo, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários com educadores da rede e com as colaboradoras – formadoras de professores da educação infantil, entrevistas coletivas, documentos pessoais. A análise dos dados possibilitou a definição das categorias que culminou na organização e estruturação dos capítulos da Tese.

3. FORMADORAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUEM SÃO, O QUE FAZEM?

Que o espelho reflita meu rosto num doce sorriso
que me lembro ter dado na infância
pois metade de mim é a lembrança do que fui
a outra metade não sei.
(Oswaldo Montenegro)

A história que nos faz gente é a que construímos e a história que construímos sempre nos revela, desvela facetas da nossa existencialidade escondidas nos meandros da cotidianidade. Nesse acontecer contínuo, trazemos um pouco de cada formadora, certos de que muito de cada colaboradora será dito e não-dito.

Apresentaremos dados relativos ao eu pessoal e ao eu profissional, como dimensões que não se excluem, mas, ao contrário, articulam-se na constituição da identidade de cada uma. De antemão, queremos esclarecer que o fato de termos destacado esses dois aspectos não significa que percebemos a pessoa em partes, mas compreendemos assim como pontua Nóvoa (1995a), que uma parte da pessoa é o profissional e uma parte do profissional é a pessoa, sendo impossível separar um do outro. Como pessoas humanas, somos indissociáveis e, ao falarmos de um determinado aspecto de nosso ser, não deixamos de suscitar outros, haja vista nos constituirmos enquanto sujeitos na relação com os outros sociais a partir de nossas idéias prévias, num processo evolutivo, como pontua Wallon (1995).

Para retratar a face do 'ser formadora' no nosso campo de investigação, fizemos uso de três instrumentos a) registro individual da percepção da cada uma sobre si mesma – Como eu me vejo enquanto pessoa e profissional; b) questionário para caracterização do grupo e visão sobre a função exercida; c) entrevistas coletivas – falas relativas à função. Buscamos caracterizar as colaboradoras a partir do seu perfil, entendendo-se às falas expressas nos questionários e entrevistas coletivas, como uma forma de demonstrar os saberes sobre essa temática consoante as suas histórias de vida.

Antes de adentrar no perfil da tripulação, consideramos pertinente registrar algumas notas sobre os formadores de professores, a partir de estudiosos como Marcelo Garcia, Nieto Cano e Hernández.

3.1 Notas sobre o formador de professores

Para Marcelo Garcia (1999), a proposta de desenvolvimento profissional do professor veiculada atualmente não pode acontecer no vazio; requer recursos materiais e humanos, tendo em vista a coordenação dos diferentes momentos formativos. Isso posto, há a necessária existência e utilidade de serviços de apoio externo que coordenem a iniciação, desenvolvimento e avaliação dos projetos de formação docente que possam melhorar qualitativamente o êxito escolar (HERNÁNDEZ, 1992; MARCELO GARCIA, 1999; NIETO CANO, 1992).

Em alguns países – França, Irlanda do Norte, Inglaterra e Austrália –, os serviços de assessoria ao desenvolvimento profissional estão a cargo de agências oficiais, enquanto outros funcionam com agências interdependentes – Holanda –, centros de professores – Dinamarca – e instâncias diversas – Espanha. No caso do Brasil, os assessores advêm de diferentes instâncias e não há, reconhecidamente, uma sistematização que designe a forma, a função e o lugar que eles ocupam no processo formativo.

Para Louis (1989, p. 13 apud MARCELO GARCIA, 1999, p.223), o apoio externo pode ser definido como: “1) o processo de ajudar uma escola através de atividades de aperfeiçoamento; 2) a assessoria é feita por indivíduos cujo principal emprego é fora da escola”. Exercem também um perfil multifuncional na informação, disseminação, estabelecimento de redes, análises e investigação, planejamento, elaboração, desenvolvimento, formação e avaliação. Esta complexidade e riqueza de alternativas podem variar, total ou parcialmente, de acordo com a pessoa que assume este papel, com o lugar em que atua – sistema escolar – e as condições contextuais do processo de assessoria.

Para Marcelo Garcia (1999), a política educativa, as características do sistema educacional, a autonomia das escolas e o grau de profissionalismo dos professores, exercem influência direta sobre os processos de assessoria.

Igualmente, para Hernández (1992), as mudanças no quadro profissional do professor, que não aceita mais ser um executor de tarefas decididas por outros, mas busca quem lhe ajude a analisar e refletir sobre a sua prática, a planejar o currículo e introduzir inovações educacionais, têm gerado novas demandas para os assessores e professores universitários, o que acarreta o estabelecimento de outros modos de relações. Assim, estes podem tornar-se: a) burocráticos – homogeneidade entre as escolas, órgão central responsável pela iniciação e gestão do aperfeiçoamento dos professores, controle do sistema, professor como burocrata e autônomo apenas em relação à sua classe, estabilidade como sintoma, diretores vistos como intérpretes das normas estabelecidas, ou b) autônomos – preferência pela diversidade nas escolas, iniciativa do aperfeiçoamento feita pelos professores da escola, professor como artista que cria e improvisa e membro de uma coletividade, mudança como indício positivo, diretores como líderes instrucionais (LOUIS, 1989 apud MARCELO GARCIA, 1999).

Dessa forma, a depender da política de formação implementada, a visão do professor acerca do formador pode se transformar em: 1) ‘cúmplices’ da política administrativa – respondem à implementação das normas e regulamentos administrativos; 2) sujeitos colaboradores – profissionais que podem ajudar os professores; respondem às necessidades das escolas (MARCELO GARCIA, 1999).

O apoio do assessor externo deve estar condicionado aos princípios da formação e inovação curricular a partir da escola, em que o professor aprende na reflexão sistemática sobre a prática, em um contexto cooperativo, pois como diz Fullan e Hargreaves (2000, p.42) “o crescimento das pessoas não é como de certas plantas. Pode ser carinhosamente acompanhado e estimulado, mas não pode ser imposto”. Nesse sentido, os formadores não devem ser depositários de conhecimentos e trabalhar sobre a escola, mas com a escola, como subsidiários no que ela necessita.

Um aspecto importante tratado por Nieto Cano (1992) e condizente com esse trabalho diz respeito ao assessor externo e interno da organização escolar. Os estudos que esse autor efetuou demonstraram que o assessor externo – formadores da secretaria no caso desse estudo – tem mais possibilidades de ser independente, de manter-se à margem da estrutura de poder e influência da escola, além de poder analisar imparcialmente seu funcionamento. Tal situação o faz um elemento catalizador e negociador de diferentes percepções da realidade, mas também exige

a tarefa de estabelecer relações com os membros da escola, podendo ter que se confrontar com a hostilidade derivada de antigos fracassos e erros. Perrenoud (2002) identificou quatro obstáculos que podem ser enfrentados pelos formadores nesse caminho: 1) envolver todos os membros do corpo docente de uma instituição em um projeto de formação comum; 2) confrontar os conflitos, não-ditos, sombras cegas, mau humor que ocultam as reivindicações, geralmente à direção; 3) entrar na intimidade das pessoas que forma para conhecer sua situação e as práticas vigentes; 4) mudar a natureza do procedimento de formação.

Por outro lado, o assessor interno – apoio pedagógico das escolas – situa-se numa situação privilegiada por ter maior probabilidade de ser aceito pelos seus membros, já que é uma figura familiar; conhece profundamente seu centro, sua cultura, as normas, toma parte da rede das relações interpessoais, fala a mesma linguagem do grupo, identifica-se normalmente com as aspirações, valores e necessidades dos seus pares. Algumas evidências sugerem que o êxito do assessor externo pode estar relacionado com a colaboração estreita do assessor interno que prolonga e reafirma suas atividades no centro escolar. Essa relação – assessor externo e interno – constitui uma estratégia crucial em projetos de inovação educacional.

O grupo que constitui este trabalho, como já mencionado anteriormente, pode ser considerado como: formadoras externas à escola – assessoras da SME – e internas – apoio pedagógico das escolas, e é sobre o perfil desse grupo que iremos tratar agora.

3.2 A tripulação – perfil pessoal/profissional

Aqueles que passam por nós,
não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós.
Antoine de Saint-Exupery

Os retratos apresentados neste trabalho são imagens construídas a partir das falas, dos registros, em um encontro de vozes em que o ‘eu’ forma-se a partir do sentido dado pelo outro. Optamos por trazer elementos da subjetividade, por compreendermos, assim como pontua Perrenoud (2002, p.162) que “por trás dos

aspectos técnicos, há angústias, sonhos e inquietações; em suma, há pessoas e relações”, ou seja, por trás de uma razão há sempre sentimento (NÓVOA, 1995b). Nesse entrelaçamento, apresentamos cada uma – eu pessoal e profissional –, ditas por si e pelos outros que as compõe¹⁷. Eis o grupo de estudo Saberes na Educação Infantil:



**FOTO 1: Grupo de estudo saberes na educação infantil.
Fonte: Arquivo pessoal**

❖ **ADRIANA**

É dedicada, sensível, gosta de expor suas idéias e também de ouvir a opinião dos colegas. Deprimi-se com a situação de marginalização em que se encontram as crianças das classes populares e da falta de políticas públicas para o setor. É extremamente organizada e estudiosa, sendo muito dedicada ao que faz, além de ser uma apaixonada pela educação infantil.

É assessora pedagógica do setor de educação infantil. Tem uma experiência de mais de 20 anos como professora – ensino fundamental e educação infantil – e formadora de professores.

¹⁷ Relembramos que os nomes utilizados são fictícios.

❖ **FERNANDA**

Tem um espírito jovem, alegre e esportivo. É competente, dedicada, companheira, amiga, responsável e disposta a fazer sempre o que lhe cabe (às vezes, até o que não cabe, só para ajudar o outro). Dificilmente fica com raiva e não é de guardar mágoa. Gosta de bicho, de planta e de gente. Vê-se como uma pessoa que ama o Senhor e o tem como referencial na vida. Acredita e aposta sempre no melhor de cada um.

Foi professora de educação infantil e coordenadora pedagógica de escolas da rede municipal de ensino. Veio para a equipe de educação infantil através do Programa PCN em Ação/MEC, quando se tornou formadora de professores.

❖ **HELOISA**

É decidida, responsável, exigente, alegre, brincalhona, democrática, flexível, e sente uma incessante sede de liberdade. Diz também sentir-se, no íntimo, tímida, melancólica, séria, metódica, autoritária e até radical. Por não se considerar acabada, procura sempre se perguntar: “quem eu sou, o que quero, o que já conquistei o que ainda tenho a conquistar?”. Tem sede de buscar caminhos para uma melhor educação.

É vice-diretora de um centro de educação infantil. Sonhou ser professora desde criança e exerce a docência há 19 anos, tanto como professora como coordenadora pedagógica. Atua como formadora de professores, tanto na formação continuada quanto inicial.

❖ **ISIS**

É uma pessoa agitada, batalhadora, amável e compreensiva. Acredita pouquíssimo nas pessoas, considerando-as complicadas, complexas e instáveis, mas é otimista, por acreditar em Deus como força propulsora da vida. Reconhece a importância de voltar a estudar para um melhor aperfeiçoamento profissional, por isso pretende ingressar numa pós-graduação. Diz ser feliz e realizada como mulher e mãe, além de ter a família como refúgio nas horas difíceis.

Iniciou a carreira como educadora por conveniência, conciliando-a à profissão de bancária. Por compromisso, passou a gostar de ser professora e com a graduação percebeu que tinha feito a escolha certa. Atualmente é coordenadora pedagógica de um centro de educação infantil.

❖ JANE

Coloca-se, principalmente, como uma pessoa feliz, observadora e estudiosa. Diz ser quase impossível dissociar a pessoa da profissional, mas que procura fazer com que as questões pessoais não interfiram no trabalho. É dedicada, responsável, sincera, perseverante, otimista, objetiva, mas também desconfiada, teimosa e introspectiva. É vice-diretora de um centro de educação infantil. Já foi professora da pré-escola e coordenadora pedagógica da educação infantil e do ensino fundamental. Atua como formadora de professores, tanto na formação continuada quanto inicial.

❖ KARLA

É aberta, receptiva, alegre, criativa, argumentativa, curiosa, impaciente. Gosta de ter assegurado seu direito de escolha e de fala. Considera ser fundamental errar, já que o erro permite reconstruir(ressignificar) as aprendizagens e o exercício do princípio da flexibilidade consigo mesma. Diz, às vezes, ser irônica e abusada, mas principalmente ter um fascínio por coisas novas: “gosto de desafios, pois o desconhecido provoca a criatividade e o novo me força a pensar e agir de um jeito diferente”.

É a primeira vez que tem experiência com a pré-escola, como coordenadora pedagógica de um centro de educação infantil. Antes foi professora e coordenadora do ensino fundamental I.

❖ MARIANA

É alegre, espontânea, responsável. Acredita que a beleza da existência só é possível na convivência e complementariedade com o outro, e esta beleza tem que estar alimentada, não nas coisas materiais e efêmeras, mas nas transcendentais, nos valores espirituais, morais e éticos, pois “é no mundo da afetividade, dos sentimentos e não apenas no da razão e da lógica que encontramos o sentido e a alegria da vida”. Considera-se uma pessoa feliz e surpreende-se ao constatar que, em muitos momentos, busca, com prazer, referências éticas, sociais, culturais e afetivas construídas na infância.

Iniciou seus estudos na área da educação infantil quando se tornou coordenadora do setor de educação infantil, uma vez que sua maior experiência é com a educação de jovens e adultos, muito embora tenha sido professora de crianças por um curto

período de tempo, quando de uma substituição em uma turma pré-escolar. É uma estudiosa das leis e documentos que norteiam a educação e a educação infantil.

❖ **MARINA**

Forte e segura de si. Determinada naquilo que faz, responsável e amiga. Vê-se como uma pessoa ingênua, no sentido de acreditar demais nas pessoas. Diz estar tentando mudar seu temperamento ‘esquentado’, por esse lhe trazer angústias, uma vez que age por impulso, por emoção. Ressalta a importância dos amigos na sua vida dizendo “carrego-os para sempre no meu coração e eles a mim” e expressa acreditar no coletivo para que ocorra aprendizagem na medida em que “aprendemos mais (juntos)”.

É diretora de um centro de educação infantil. Possui experiência com pré-escola e creche, uma vez que já foi professora de educação infantil e fez parte da equipe pedagógica da SME, da Secretaria Municipal de Ação Social e do MEIOS (Movimento de Integração e Orientação Social). Atua como formadora de professores na formação continuada.

❖ **RITA**

É responsável, corajosa, perseverante, amiga, amante da literatura, da música, do conhecimento e, sobretudo, é apaixonada por gente. Diz ser ansiosa e impaciente, mas que aprende muito com as trocas entre as colegas de trabalho e com as crianças. Estas, por sua vez, são as motivações para a sua prática.

Ser professora não foi sua opção profissional – tentou duas vezes o vestibular para psicologia antes de ingressar em pedagogia –; encantou-se com a docência durante o curso. Tem experiência como docente na educação de jovens e adultos e educação infantil, foi supervisora pedagógica no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.

Evidenciamos a força que emana dessas Formadoras, como a responsabilidade, a dedicação e a perseverança expressas nos enunciados. Assim, podemos dizer que se trata de um grupo que busca caminhos e não se acomoda diante das adversidades, unindo o que Oliveira-Formosinho (In: OLIVEIRA-FORMOSINHO & KISHIMOTO, 2002) considera fundamental para sustentar a paixão de educar as crianças: saberes e afeto.

O perfil do grupo expressa a preponderância dada, pelas Formadoras, a coletividade, na importância dada às trocas com os outros e na ajuda ao próximo. A busca pelo coletivo é a essência do humano que abstrai-se de si mesmo para colocar-se no lugar do outro, no ouvir, no envolver-se, no partilhar. É no cuidado com o outro que nos fazemos mais gente, que compreendemos e somos compreendidos. Essa característica, que deveria ser universal, sobrevive às adversidades da dominação e da individualidade.

As Formadoras são do sexo feminino, no que se assemelha à condição das docentes que atuam na educação infantil. Nessa etapa da educação básica, a profissão tem sido marcada pela naturalização do feminino, ou seja, há um predomínio de mulheres atuando na docência (CERISARA; ROCHA; SILVA FILHO, 2002; SILVA, 2003). As explicações generalistas aproximam a função da profissional da infância com os cuidados maternos, além de perpassar uma hierarquia nas funções assumidas junto às crianças, como foi apontado em uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas: quanto mais diretamente exerce atividades ligadas às crianças, quanto menor o educando e mais próximo ao seu corpo, menos prestígio tem o profissional e menos exigente se torna sua formação (CAMPOS et al., 1983 apud CERISARA; ROCHA; SILVA FILHO, 2002; MALTA CAMPOS, 1999). Não nos é possível afirmar que a situação das Formadoras é a mesma dos profissionais que atuam na docência junto às crianças, mas que a hierarquia apontada na pesquisa referida acima, pode ser vislumbrada no contexto social. Assim, o quadro de mulheres formadoras na educação infantil nos deixa pistas sobre os vestígios da visão feminina na atuação junto a essa etapa da educação básica, o que pode explicar o afastamento do sexo masculino no acompanhamento e formação das docentes da infância.

Estas mulheres – Formadoras de professores – podem ser consideradas pessoas maduras, uma vez que seis formadoras encontram-se entre os 30 – 40 anos de idade, duas estão entre 41 – 50 anos e uma acima de 50 anos, portanto, no ápice de suas experiências de vida.

Descreveremos, a seguir, dados relativos à formação e ao tempo de atuação docente das formadoras; aspectos que podem retratar o percurso profissional do grupo colaborador, além de fornecer-nos elementos para compreender quem são as formadoras que assumem a função de formar professores em contexto. Para uma

melhor visualização dos dados obtidos, organizamos o quadro seguinte a partir das respostas obtidas no questionário II – Formadoras de professores.

COLABORADORAS	Formação				Tempo de docência			Tempo de atuação na Educação Infantil			Tempo de docência Educação Infantil			
	Graduação	Cursando especialização	Especialização	Mestrado	Menos de 10 anos	11 – 20 anos	Mais de 21 anos	Menos de 5 anos	5 - 10 anos	Mais de 11 anos	Sem experiência	Menos de 5 anos	5 - 10 anos	Mais de 11 anos
Adriana			X				X			X		X		
Marina			X				X			X			X	
Mariana			X				X	X				X		
Fernanda	X					X			X			X		
Jane			X			X			X				X	
Isis	X					X				X				X
Karla			X			X		X			X			
Rita	X				X			X			X			
Heloisa			X			X		X					X	
TOTAL	03	-	06	-	01	05	03	04	02	03	02	03	03	01

QUADRO 2: Caracterização da amostra principal da pesquisa Formadoras da Educação Infantil

Os dados sobre a formação mostram a importância que as formadoras dão a esse aspecto, uma vez que seis formadoras buscaram uma formação posterior à graduação, em nível de especialização. É importante registrar que das seis especialistas, apenas uma – **Jane** – cursou especialização em educação infantil; as demais freqüentaram outros cursos: psicopedagogia, alfabetização, educação de adultos.

As formadoras apenas com graduação¹⁸ explicam o fato pela falta de oportunidade e recursos para cursar uma especialização – os cursos oferecidos são pagos, além da oferta restrita de vagas no mestrado em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Dizem ainda que desejam dar continuidade à formação inicial, principalmente, se tiverem oportunidade de cursar uma pós-graduação na educação infantil.

¹⁸ Das três Formadoras que tinham apenas graduação, durante o transcorrer da pesquisa – 2005, na conclusão desse trabalho, duas estavam cursando especialização: uma em educação infantil e outra em motricidade.

Os dados sobre tempo de experiência docente apontam que apenas uma formadora possui menos de 10 anos de atuação, o que demonstra, de acordo com os estudos de Huberman (In: NÓVOA, 1995) sobre os ciclos de vida profissional dos professores, que o grupo encontra-se na fase de estabilização ou de compromisso, independência e pertença a um corpo profissional. O referido autor pontua, dentre outros fatores, que as pessoas, nesta fase, centram esforços na tentativa de desempenhar papéis mais lucrativos e responsabilidades de maior importância ou prestígio. É o que podemos perceber neste grupo, pelo afastamento da sala de aula para assumir funções educativas consideradas de prestígio: direção, vice-direção, coordenação e assessoria pedagógica.

Em se tratando da atuação específica na educação infantil, seja em função docente ou outras correlatas, como as citadas anteriormente, os dados se invertem e quatro formadoras estão na faixa das que têm menos de cinco anos de atuação nessa área, o que demonstra estarem na fase de exploração; sobrevivência – choque com o real/confrontação inicial com a complexidade da situação – e descoberta – entusiasmo inicial e responsabilidade (HUBERMAN, In: NÓVOA, 1995). Assim também acontece com o tempo de experiência docente nessa etapa da educação básica, sendo que se encontramos três formadoras com menos de cinco anos de experiência docente nessa faixa etária, há duas sem experiência alguma, ou seja, se o tempo de atuação na educação infantil pode ser considerado curto, na docência ainda é mais reduzido.

Estes dados nos deixam indagações quanto à função mediadora do formador em fomentar a reflexão sobre a prática docente, se sua própria experiência na fase em que atua se encontra em processo de estabilização. É certo que há pessoas que se estabilizam cedo e também a experiência docente em outras áreas pode oferecer subsídios para sua atuação, de forma que, apesar de ser iniciante na área da educação infantil, não o é na docência. Entretanto, as especificidades da área e da atuação docente junto às crianças pequenas e suas famílias, requerem reflexões outras que apenas a experiência em contexto pode trazer. Por outro lado, o conhecimento experiencial só é útil, em termos pessoais e organizacionais, só se constitui em epistemologia, se refletido e analisado à luz de referenciais teóricos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, In: OLIVEIRA-FORMOSINHO & KISHIMOTO, 2002; MARCELO GARCIA, 1999).

Para Freire (2003b, p.145), “a prática precisa da teoria, a teoria precisa da prática, assim como o peixe precisa de água despouída”. E como diz Kishimoto (In: BARBOSA, 2003), a complexidade do cotidiano escolar não pode ser explicada, apenas pelas teorias; há que se rever essa prática e atribuir à formação pedagógica um estatuto científico, de forma que o saber educativo seja reconhecido como área de saber específico, não genérico, e a formação profissional dos professores seja uma combinação entre o saber acadêmico e pedagógico (MARCELO GARCIA, 1999). Essa visão requer formadores com conhecimentos práticos/experienciais e teóricos que possibilitem uma formação em que a condução da prática adquira o mesmo valor que os referenciais teóricos.

Por outro lado, há que se reconhecer que ninguém assume um novo papel já como veterano; as situações vivenciadas e as maneiras de interpretá-las vão dando sentido à função assumida, sendo que as experiências adquiridas no contexto exercem uma forte influência no desenvolvimento profissional, e como uma caminhada que decorre ao longo da vida, portanto dinâmica, pode não ser linear (OLIVEIRA-FORMOSINHO, In: OLIVEIRA-FORMOSINHO & KISHIMOTO, 2002).

3.3 A função formadora – construindo uma identidade

Pesquisas sobre a identidade do professor afirmam que esse processo ocorre gradativamente de acordo com o tempo de atuação no magistério, bem como pela formação profissional. A identidade docente advém da significação social da profissão e da reafirmação das práticas culturais que permanecem significativas; passa por um processo de acomodação, desacomodação e reacomodação. Nesse sentido, a identidade transforma-se no contexto sócio-político-histórico, nas interações estabelecidas com os outros sociais. Este constructo passa necessariamente pela mobilização dos saberes da experiência, ou seja, é na prática que o docente, enquanto sujeito historicamente situado, ressignifica e constrói sua identidade (PIMENTA, 2002).

É, pois, no bojo desse contexto que trazemos a reflexão sobre a função formadora – assessoria, como uma função em vias de consolidação. Nesse sentido, buscamos compreender como as colaboradoras desse estudo se percebem

enquanto formadoras de professores. Verificamos que a referência ao papel de formadora de professores gera controvérsias entre as colaboradoras, pois embora atuem no acompanhamento pedagógico no âmbito da formação, três colaboradoras não se consideram como tal.

Depreendemos que a negativa pode estar relacionada ao termo formar/formador e não ao papel assumido na função formativa. Aproveitamos o ensejo para explicitar que a perspectiva que assumimos relativa a formar, supera a modelagem e reciclagem, e se assemelha a um processo que proporciona parâmetros e reflexões (PLACO; SILVA, In: TRINDADE, FAZENDA & LINHARES, 2004). Formar é muito mais que treinar para o desempenho de tarefas; aproxima-se a uma arte de conduzir seres à reflexão crítica de suas realidades (FREIRE, 2003a). Como bem diz Kramer (2002a), a idéia de reciclagem sugere que os professores podem se descartar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo; o que é impossível.

Marcelo Garcia (1999), diz-nos que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas e pode ser entendido por três ângulos: como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber ser; como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa e como instituição – estrutura organizacional de planejamento e desenvolvimento de ações formativas. Ainda salienta, ao analisar diversos conceitos de formação, que esta não se restringe meramente a aspectos técnicos e instrumentais, mas há um componente pessoal evidenciado nos valores, finalidades e metas da formação; o que não significa pensar em uma formação unicamente autônoma. A esse componente pessoal, o autor referido traz as idéias de Debesse (1982 apud MARCELO GARCIA, 1999) para distinguir: autoformação – participação independente do indivíduo que controla seu desenvolvimento e resultados; heteroformação – uma formação que se organiza e se desenvolve por agentes externos; Interformação – ocorre como apoio ao trabalho da equipe e pode se dá entre os futuros professores ou entre professores atuantes em fase de atualização de conhecimentos.

Podemos perceber que estamos tratando de uma perspectiva interformativa, tendo em vista mudanças pessoais e profissionais de um grupo de docentes em processo de desenvolvimento profissional e ampliação de conhecimentos. Trata-se

de intercâmbios formativos em que há uma ação consciente entre formador e formando, portanto, não pode ser considerada como 'treino'.

Um fato importante a destacar é que as três colaboradoras que não se consideram formadoras e não justificaram a negativa, duas são coordenadoras pedagógicas dos centros infantis e uma é assessora técnica do setor de educação infantil, o que é preocupante, uma vez que o trabalho do coordenador pedagógico é fundamentalmente de formação continuada em serviço (CLEMENTI, In: ALMEIDA & PLACCO, 2003; FRANCO, In: TRINDADE, FAZENDA & LINHARES, 2004; GARRIDO, In: TRINDADE, FAZENDA & LINHARES, 2004).

As seis colaboradoras que se consideram formadoras de professores justificam esse papel pelo fato de buscarem apoiar e ajudar as educadoras infantis em estudos e discussão sobre a profissão, como nos diz **Marina**: “busco socializar o que sei e intervir no momento oportuno para que o outro se aproprie também do conhecimento”. E, ainda “temos produzido momentos interessantes de reflexão e reconstrução de conhecimento” (**Rita**).

As falas se aproximam da visão de Altet (In: Perrenoud, 2001, p.32), para quem o formador é o “mediador que facilita a tomada de consciência e conhecimento, participando da análise das práticas, em uma estratégia de co-formação”. Nessa perspectiva, o formador se propõe a desempenhar o papel de

guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica (IMBERNÓN, 2002, p.89).

Esta vertente expande a compreensão sobre o formador de professores na formação continuada, abstraindo visões de que a função formativa é exercida, prioritariamente, por professores universitários, ou mesmo, que a docência formativa faz-se tão somente em cursos, encontros, seminários, outras formas que não envolvem o acompanhamento, o planejamento, enfim, a ação pedagógica cotidiana.

Para **Adriana**, “o professor, que está na escola, necessita se sentir apoiado, de um trabalho de referência”, que não pode se dá apenas em momentos pontuais, uma vez que a prática cotidiana é dinâmica, repleta de incertezas, dúvidas e

contradições. Para Perrenoud (2002), é normal o formador ser considerado um referencial, pelas competências que lhe são exigidas na assunção da função.

É certo que, na formação docente inicial, aqui concebida como os cursos de graduação ou de magistério do antigo 2º grau – que ainda existem em algumas localidades do país –, o professor formador exerce o papel de formar os futuros/atuais docentes, porém, na formação continuada, ainda não se tem uma precisão de quem deveria ser o sujeito formador de professores, uma vez que esta é uma função transitória, sem identidade. É fato que, quem a assume, chega, por vezes, a exercê-la por anos seguidos, quando até mesmo se afasta da sala de aula para integrar os quadros das Secretarias de Educação, assessorando os professores, acompanhando suas atividades e responsabilizando-se por sua formação, o que lhe confere status de formadores e lhe impõe requisitos diferenciados para tal função. Entretanto, na maioria das vezes, essas atividades são exercidas sem clareza das práticas que lhe são confiadas, como também do título que é outorgado ao sujeito formador, sendo reconhecido como professor, técnico, assessor, consultor, coordenador de grupo, apoio pedagógico, suporte pedagógico, entre outros, como é o caso das Formadoras dessa investigação.

Ouvir as colaboradoras nos trouxe elementos para pensar a função do formador, uma vez que ao buscarmos referências para subsidiar nosso estudo de Mestrado, tivemos dificuldade em identificar, na literatura existente na área de formação de professores, uma discussão mais consistente e extensa sobre aqueles que formam os professores.

Nieto Cano (1992) afirma que a figura do assessor – formador – é relativamente nova no cenário educativo e não se dispõe de um corpo de conhecimentos suficientemente elaborado sobre suas funções e natureza. Na sua visão, encontramos-nos em uma fase exploratória. Há de se convir que seu texto data de 1992, portanto, sua preocupação já denunciava a necessidade de se investir em pesquisas nesse sentido, fato pouco explorado em nosso país, pelo menos em se tratando de formadores que atuam na formação continuada dos professores, fora dos quadros da universidade.

Ainda ressalta que um foco de atenção que tem monopolizado boa parte da literatura tem sido a definição dos possíveis nomes recebidos pelos agentes de apoio externo. Na sua visão, esse panorama é bastante ambíguo e confuso, uma vez que são usados o mesmo termo para contextos de atividades diferentes, assim

como determinadas denominações são suscetíveis a interpretações variadas, a depender do enfoque dado.

Concretamente, em se tratando do seu país – Espanha, duas visões se impõem no contexto geral do apoio externo: especialista e generalista. O assessor **especialista** pode ser definido como um experto em determinado conteúdo que pode oferecer soluções particulares a problemas concretos em razão do seu conhecimento e habilidade naquele assunto. Tem sido descrito como fonte de conhecimento, habilidade e experiência que pode ser requisitado a contribuir, pontualmente, na resolução de problemas curriculares e instrucionais, o que requer uma complexa formação técnica. O assessor **generalista** põe ênfase no trabalho do coletivo escolar e se propõe a ajudar os professores a perceber, compreender e atuar sobre os acontecimentos, tendo em vista melhorar a situação curricular e organizacional; sua atuação refere-se, primeiramente, às pessoas e aos grupos, mais que ao problema a resolver, já que as relações que se estabelecem são de caráter pessoal, comprometido e co-responsável. Por atender mais a escola como organização e sistema social, deve ser um experto em processos de planejamento educativo, dinâmicas de grupo e organizacionais, estratégias de diagnóstico, tomada de decisões e soluções de problemas, aprendizagem da pessoa adulta e desenvolvimento profissional cooperativo (NIETO CANO, 1992).

Uma maior eficácia no trabalho desenvolvido pelo assessor se daria numa adequada combinação entre o papel do especialista e do generalista, de modo que a formação/assessoria poderia ser oferecida por pessoas que trabalham juntas e têm como propósito comum realizar uma assistência proveitosa ao esforço de inovação escolar (NIETO CANO, 1992).

No Brasil, encontramos uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte que se aproxima com o descrito por Nieto Cano (1992), uma vez que no quadro de técnicos desta secretaria há uma equipe de formação e acompanhamento pedagógico às escolas, que tem como principal responsabilidade contribuir com a elaboração e implementação do projeto político pedagógico. Cada técnico acompanha sistematicamente três instituições, intervindo no desenvolvimento das ações pedagógicas, problematizando situações a partir dos eixos definidos pelo sistema educacional como política institucional.

A experiência descrita não destitui a lacuna existente no país, em se tratando do formador, a começar pela designação do termo utilizado que, de acordo com o

contexto da formação, recebe nomenclaturas diferentes, sendo denominado: professor formador, tutor e formador de professores. Fizemos uma leitura mais aguçada dos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL,1999), buscando compreender em que momentos e com que sentido o termo estava sendo empregado. Vejamos, então, o sentido referente a cada termo, considerando a escassa literatura existente:

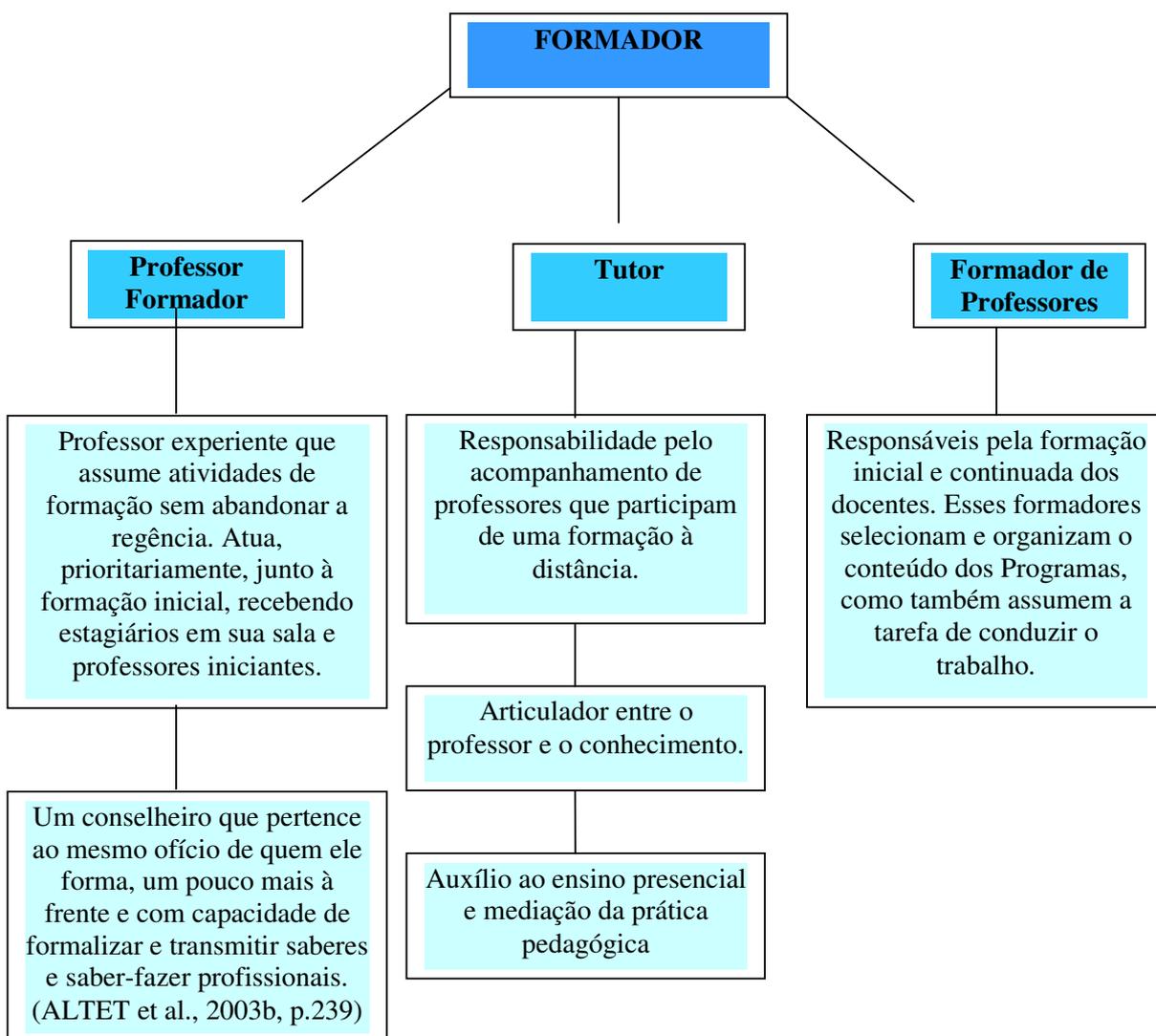


FIGURA 6: O formador e suas conceituações

As três dimensões apontadas na **Figura 6** levam-nos a perceber que o formador assume uma tarefa ligada ao ensino num patamar diferente do professor.

Para Stella e Scarpa (2002, p.01), o formador é “um profissional que tem, na prática pedagógica, a matéria-prima de seu trabalho, cujo objetivo é desenvolver a autonomia dos professores mediante a construção conjunta dos meios, da reflexão na e sobre sua ação para que se apropriem dos fundamentos do que fazem”.

Esta premissa evocada pelas autoras supracitadas encontra um desafio crescente: fazer com que as Formadoras se percebam enquanto tal e com a responsabilidade que a função demanda, uma vez que essa assunção produz conflitos, como nos fala **Isis**: “ainda estou em conflito comigo mesma”.

Ser formador é mediar a ação pedagógica de forma que o professor, como aprendiz, possa refletir sobre seus conceitos e prática, saindo de uma postura receptiva para a de construtor de conhecimento. Tal estratégia oportuniza aos professores refletirem sobre si mesmos, sobre os processos de sua formação e lhes permite se projetarem como profissionais. Esta visão nos leva a acreditar que “a formação dos professores não se dá especificamente e linearmente pela atuação pura e isolada (individual) da aquisição de saberes”, como nos diz **Mariana**; o que ratifica a importância daqueles que atuam no campo educativo – diretores, vice-diretores, coordenadores e assessores pedagógicos, contribuindo com a formação continuada dos professores.

Ademais, a própria **Mariana** adverte:

A uma coordenação não compete apenas assuntos de ordem administrativa e burocrática, é importante também o envolvimento com as questões técnico-pedagógicas que perpassam o trabalho desenvolvido nas IEI, este entendimento, com certeza, ajudará no planejamento, operacionalização dos programas e projetos de formação dos professores.

Sua advertência nos informa das competências que cabem ao coordenador como responsável, além de outros aspectos, pela formação dos professores. Seu olhar necessariamente circunda o conjunto de situações de ordem administrativa e pedagógica que envolvem o ato pedagógico no qual a formação está inserida. Acrescentamos, entretanto, que mais do que envolver o administrativo ao pedagógico é ter a consciência que o norte do trabalho deve estar assentado nas

diretrizes político-pedagógicas estabelecidas pelo sistema, de forma que qualquer ação esteja investida das concepções que a constituem.

Pelo exposto, relativizamos o que dizem Showers, Joyce e Bennett (1987 apud MARCELO GARCIA, 1998, p.67), no resultado de suas pesquisas sobre desenvolvimento profissional que, entre outros pontos, destacam parecer “não importar onde e quando se realiza a atividade de formação, como também não interessa o papel do formador. O que influi é o projeto do programa de formação”. Nossa discordância resulta, além das abordagens anteriores, do fato das próprias formadoras se sentirem responsáveis por esses programas, como diz **Rita**: “precisamos avançar na sistematização de um programa de formação com objetivos e estratégias definidas”. O formador é o elo central no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos programas formativos, portanto, elemento primordial desse processo. Cabe a esse desvelar crenças subjacentes às práticas dos professores, de forma a poder intervir na construção de competências profissionais necessárias à docência, o que exige uma capacidade de análise das práticas de formação (LARANJEIRAS et. al., In: BICUDO & JÚNIOR, 1999).

Assim, embora algumas colaboradoras ainda não se reconheçam como formadoras de professores, as funções que exercem levam-nas a assumirem esse papel, mesmo sem a clareza necessária da prática que realizam, nem do termo com que podem ser reconhecidas.

As discussões apontam que simbolicamente o formador existe, contudo não há um espaço profissional de discussão acerca dos seus interesses (SNOECKX, 2003). É premente colocar-se na pauta de discussão, quando se trata da formação docente, a perspectiva dos formadores construírem uma identidade de formadores, uma vez que “em uma profissão humanista, que faz quem a exerce e aqueles a quem ela se destina correr riscos, a busca pela identidade é legítima” (PERRENOUD, 2002, p. 172). Para esse autor, um aspecto que pode auxiliar nesta construção, diz respeito ao trabalho conjunto/coletivo que visa reinventar a formação, tendo por base os limites das práticas pessoais de cada formador.

O formador dá o norte, direciona, faz emergir o processo formativo que pode seguir caminhos opostos da racionalidade técnica ou da interatividade. Dessa maneira, como citado na introdução desse trabalho, os formadores precisam dominar conhecimentos relativos à sua atuação – prática formativa – e aqueles específicos da atuação profissional dos professores. Tais saberes precisam ser

reconhecidos; de outra forma, a visão evasiva sobre esse tipo de função pode acarretar uma contradição entre o que os formadores levam à escola e o que os professores desejam receber.

3.4 Um modelo de síntese

A partir do proposto por Charlot (2005), a função formativa pode ser visualizada com fronteiras amplas, de forma que o Formador dota-se dos recursos didáticos disponíveis em um determinado tempo e espaço, circundado pelo contexto social, na tarefa de contribuir com a formação dos seus pares. Não obstante, pode ser considerado guia e mediador entre iguais, aquele que ajuda a encontrar as pistas para transpor situações-problema, tendo como aporte a análise crítica-reflexiva das práticas. Sua função pode variar, total ou parcialmente, de acordo com a pessoa que assume esse papel, com o lugar em que atua – sistema escolar – e as condições contextuais do processo de assessoria, além das características do sistema educacional, da autonomia das escolas e grau de profissionalismo dos professores.

Os formadores podem tornar-se burocráticos e assim cúmplices da política administrativa ou autônomos, conseqüentemente, sujeitos colaboradores. Quanto à atuação, podem exercer assessoria externa ou interna, dependendo do lugar que ocupam no sistema. Assumem ainda a condição de especialista – experto em determinado conteúdo – ou generalista – atendem à demanda do coletivo institucional. Tornam-se um referencial para o professor, mesmo com toda ambigüidade de sua função e da variedade do papel que assumem.

O perfil do grupo colaborador dessa investigação mostra pessoas responsáveis, dedicadas e persistentes, que consideram o trabalho coletivo como fundamental para o crescimento como pessoa e profissional. São mulheres que se encontram numa fase de maturidade de vida, em um período de estabilização na profissionalidade docente, embora em se tratando da atuação específica na educação infantil, das nove formadoras, quatro estão na fase de exploração e descoberta. Apresentam uma identidade como formadora em processo de constituição, o que se assemelha à situação vigente de que, simbolicamente, o

formador existe, porém, as atribuições que lhe competem ainda não estão suficientemente nítidas.

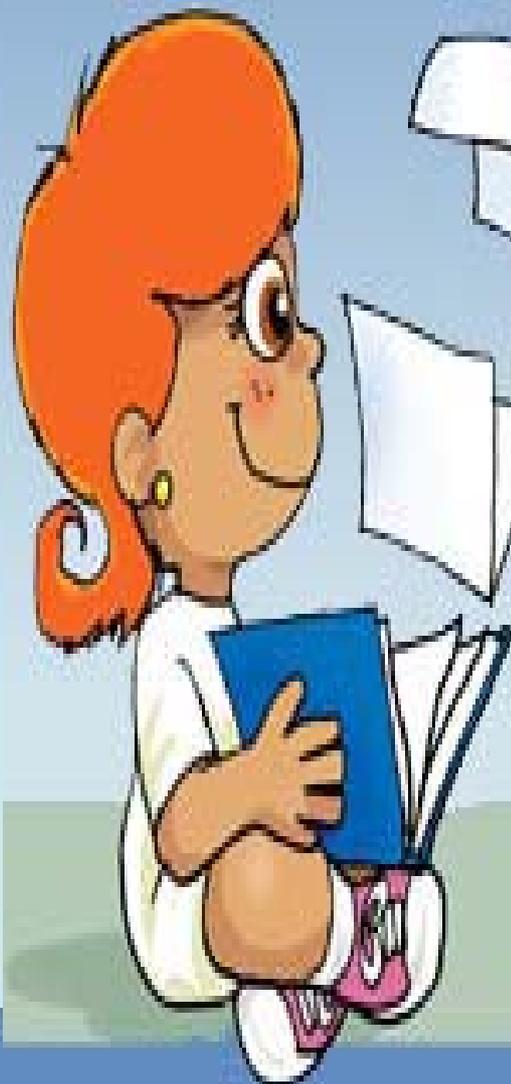
Ainda, é possível destacar que o formador de professores na educação infantil precisa ter experiência na área, conhecimentos pedagógicos e teóricos que embasem suas ações e atividades de formação, além de um perfil que estimule o docente e dinamize o processo formativo. Tal perfil está relacionado à paixão pelo que faz; de outra forma, as ações se tornarão tarefas rotineiras que se perdem no vazio.

O estudo acerca do formador de professores pode contribuir para a sistematização das práticas interformativas, uma vez que, ao identificar o papel a ser desempenhado e as funções que lhes são próprias, poderá objetivar-se a concretude de ações condizentes com a demanda docente. De outra forma, perder-se-ão no caminho as similaridades e a concretude do ato formativo reflexivo, pela distância e desconhecimento do Formador quanto a sua ação interventora neste processo.

Compreendemos que, se a identidade do formador se encontra em vias de consolidação, ainda com caráter difuso, como o demonstramos, desvelar os saberes docentes que lhes constituem faz-se emergente e necessariamente profícuo. Sendo assim, navegaremos pelos saberes das Formadoras desse estudo, com a clareza de que esses saberes são próprios desse grupo e marcam sua existência e a trajetória investigativa vivenciada.

3ª PARTE

A viagem: a tripulação e seus saberes



Peguei um pano, linha e agulha ...
Queria bordar algo para você,
resgatar a menina prendada.
Descobri que não sei mais bordar,
os anos passaram, a falta de treino,
saiu tudo torto, pontos inseguros ...
O que me foi ensinado,
na cultura de ser mulher,
bordados, pontos e botões a serem pregados,
nada mais sei!
Pensei, decepcionei-me um pouco ...
Queria algo meu, feito por mim, para você ...
Mas, refletindo, descobri
que aprendi outros bordados,
pontos diferentes de vida, de querer,
pontos certos, certos, com certezas e incertezas,
pensamentos construídos firmes,
outros ainda inseguros ...
Bordo sim!
Bordo a vida,
escolho cores, linhas e agulhas ...
Combino, harmonizo,
pontos faço, asço ...
Bordo a existência.
(Jane Lagares)

4. DO SABER E DOS SABERES DOCENTES

Bordar a existência é deixar marcas na viagem que levam à navegação por lugares (des)conhecidos, repletos de certezas e incertezas, assim como é a vida. Um tecer fios para entender o percurso de forma que as linhas mostrem, não apenas o que é ou está por vir, mas, sobretudo, apresente o que foi e fez ser hoje. Nesta viagem – pesquisa, que versa sobre os saberes docentes, sentimos necessidade de navegar por alguns autores (BARTH, 1996; CHARLOT, 2000, 2003, 2005; LAVILLE; DIONE, 1999; SANTOS, 2006; TARDIF, 2001, 2002), no sentido de desvelar compreensões acerca do saber e do saber docente, na perspectiva de que, ao situar as falas desses atores, elucidarmos nossas interpretações em relação a este objeto.

4.1 Dos saberes espontâneos e das ciências

Minhas concepções e meus pensamentos
só avançam às apalpadelas, cambaleantes,
a escorregar entre tropeços;
e por mais longe que vá, não fico satisfeito;
vejo terras ainda além,
mas turvas e enevoadas e não as posso distinguir.
(Montaigne)

Desde os primórdios, os homens confrontam-se com a necessidade de saber. Interrogações rondam a existência e se fazem presentes na essência do ser humano, sendo que a cada novo passo surgem novas terras a desbravar, a cada momento ocorrem transformações nas formas de conhecer – da imitação e observação inicial à cientificidade dos dias atuais, ou como bem colocam Laville e Dione (1999): dos saberes espontâneos – intuição, tradição, autoridade – aos saberes racionais – especulativos ou da ciência experimental.

A primeira relação do Homem com o saber deu-se no período pré-histórico. O saber era constituído a partir da experiência do homem e de suas observações. Ainda hoje, inúmeros conhecimentos são adquiridos a partir da experiência pessoal

e está embasado na intuição que ocorre através da observação e se transforma no chamado 'senso comum'. Esses saberes, reconhecidos como espontâneos, são construídos na vivência diária e servem de base à convivência humana, pois exprimem com simplicidade a compreensão mediata que se tem acerca das coisas, do mundo, da sociedade. Para os autores supracitados, a evidência demonstrada nesse saber pode levar a um obstáculo à construção do saber adequado, o que nos leva a indagar o que é um saber adequado, uma vez que concordamos com a premissa de que a prática produz saberes que podem não ser válidos cientificamente, mas esses, por surgirem da prática e serem por esta validados, constituem, com outros, o repertório de saberes do sujeito, como também podem compor os saberes do coletivo em um dado contexto social.

Compreendemos a necessidade de verificação para que um saber seja considerado científico, entretanto discordamos do valor de verdade, atribuído ao 'saber adequado', imposto pelos autores, pois assim como Daniel Munduruku (2005b), concebemos que o contrário de uma verdade não é uma mentira, mas uma outra verdade. O avanço do conhecimento nos aproxima do desconhecido que desafia conceitos firmados, em que a busca pela verdade está ligada à investigação sobre a possibilidade da verdade. Verdade essa que só pode ser decifrada no nó estratégico do conhecimento do conhecimento (MORIN, 1999). É preciso, como pontua Almeida (2005), que a ciência se indague a respeito das condições objetivas de permanência, acumulação e consolidação de 'outras configurações do saber' que, junto à ciência, constituem o capital cognitivo coletivo da espécie humana. O fato não está na credibilização do saber não científico em detrimento do saber científico, mas envolve o uso contra-hegemônico deste (SANTOS, 2006)).

O conhecimento do real, assim como diz Bachelard (1977), é uma luz que projeta sempre alguma parte de sombras. O real jamais é o que se poderia crer, mas é sempre o que se deveria ter pensando. Por outro lado, esse mesmo autor pontua que é preciso não perder de vista que a ciência opõe-se de modo absoluto à opinião, como um obstáculo epistemológico a superar, uma vez que ela traduz necessidades em conhecimentos. Dessa forma, é preciso ir além da experiência vulgar e proporcionar a cultura científica, uma catarse intelectual e afetiva.

Resta depois a tarefa mais difícil: pôr a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber firmado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, dar, enfim, à razão, razões de evoluir (BACHELARD, 1977, p.51)

O pertinente é não deixar que a opinião se sobreponha à cientificidade, mas fazer evoluir os conhecimentos ditos primeiros ao provocar a necessária catarse rumo à evolução.

Em se tratando dos saberes intuitivos que nascem da experiência, esses podem se transformar em saberes da tradição quando as explicações dadas forem consolidadas. Isso acontece quando, na divulgação e partilha, os saberes são validados pelo contexto e por aqueles que o produzem; uma matriz do passado que tem sua consolidação no presente. Esses saberes – tradição – trazem o peso da autoridade de quem assume a transmissão e são relativos às crenças, mitos, normas de conduta, outros, que regem determinado grupo social. São transmitidos em forma de enunciados que pretendem dar conta da vida, do mundo e da sociedade, em espaços específicos como igreja, família e, posteriormente, a escola que se tornou o lugar central de transmissão desse tipo específico de conhecimento, tendo a linguagem como suporte (CHARLOT, In: BARBOSA, 2003).

A necessidade de validar os saberes da especulação, que acontece pela observação primeira, faz surgir o pensamento científico moderno no século XVII, quando passou a se pensar cada vez mais racionalmente de forma que, ao observar a realidade, colocá-a em prova – do empírico ao experimental.

Laville e Dione (1999) dizem que ao simples exercício do pensar especulativo são acrescidos a observação, a experimentação e a mensuração, as quais fundamentam o método experimental. Daí a idéia positivista desenvolvida no fim do século XIX e início do século XX, que demanda uma aplicação naturalista da observação e experimentação, tanto para investigações naturais quanto sociais, mesmo que tenham objetos de estudo distintos.

As contradições encontradas nas pesquisas em ciências humanas, pelo fato de essas ciências tratarem de seres sociais que pensam, agem e reagem, impossibilitam a determinação de leis de controle, como previsto no método experimental. Assim, é impossível determinar uma lei para apoiar um fato ou decisão como nas ciências naturais, pela relatividade do saber construído quando se trata de

seres humanos, do que decorre a idéia da verdade provisória. O homem como ser social transforma e é transformador de conhecimentos, portanto pouco suscetível a especulações naturalistas, a resultados de pesquisas deterministas de causa e efeito. Os fenômenos humanos conjugam e interagem um encadeamento de fatores, de natureza e de peso variáveis, repousam sobre a multicausalidade, devido à amplitude e complexidade dos problemas humanos (LAVILLE; DIONE, 1999).

Abstrai-se que, como o homem pré-histórico usou dos seus saberes espontâneos intuitivos para compreender e explicar os fenômenos da natureza, igualmente as ciências humanas surgiram para compreender e explicar a realidade social, além de prever seu funcionamento.

Para Santos (2006, p. 157), “todas as práticas de relação entre seres humanos e entre eles e a natureza participa mais de uma forma de saber”. Reconhece-se que, além da hegemonia do conhecimento científico, há muitos outros conhecimentos, sendo que o debate sobre as formas de conhecimento, quaisquer que elas tenham sido, sempre perpassam a sociedade, uma vez que só existe conhecimento em sociedade, muito embora, em suas múltiplas formas, este não se encontre equitativamente distribuído.

Esta breve retrospectiva nos possibilita afirmar que os saberes espontâneos coexistem com os saberes da ciência, uma vez que a realidade é ativa e o saber, antes de ser produzido pela ciência, surge na vida, nas relações sociais, no seio da cultura, na inter-ação entre as pessoas, mesmo que ainda se reitere a oposição entre ciência e tradição.

4.2 Saber e saberes docentes – possíveis aproximações

As várias facetas em que surge o saber, não são suficientes para delimitar uma concepção que seja esclarecedora do seu âmago. Assim, da mesma forma que várias formas de saber coexistem na atualidade, definições díspares são produzidas sem conseguirem satisfazer todo o mundo, uma vez que não se sabe ao certo, cientificamente, o que é um saber.

Nessa discussão, faz-se emergente esclarecer a utilização que fazemos do termo saber, mesmo conscientes de que, como diz Fiorentini, Souza Junior e Melo

(In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA, 1998), em educação 'saber' e 'conhecimento' são usados sem distinção de significado. Para esses autores, uma distinção possível a ser feita aponta para a idéia de 'conhecimento' como aproximação da produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras rigorosas de validação aceitas pela academia; o 'saber' estaria próximo a um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber relativos à prática, não possuindo normas rígidas de validação.

Para reforçar nossa opção, argüimo-nos das idéias de Barth (1996), no sentido de aproximarmos nossa visão das concepções dessa autora, na qualificação do que seja o saber, uma vez que esta atribui importância tanto à teoria quanto à prática na construção do saber docente. O saber, na sua compreensão, pode ser visto como sendo, ao mesmo tempo, estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo. Tais elementos são apenas alguns aspectos do saber e demonstram a complexidade desse objeto.

Em se tratando do **saber estruturado**, a autora pontua que isso se deve ao fato de o saber não existir sem o real. O saber, enquanto conceito, faz parte de uma rede conceptual de relações entre conceitos que se estruturam a partir do real em que se faz presente o aspecto abstrato e o concreto. É preciso salientar que a rede de interconexões se modifica de pessoa para pessoa, a depender do seu ponto de referência. Para se adquirir um saber, é necessário, portanto, colocá-lo em relação com outros saberes, levando em consideração a experiência anteriormente adquirida, no sentido de fazer com que ocorra a compreensão. Este processo é complexo, haja vista as variações contextuais do sujeito e da cultura, o que caracteriza o saber como estrutural, mas não fixo.

Para essa autora, o que demarcam os saberes são os encontros que se têm com determinado saber e a qualidade da ajuda para interpretá-los, constituindo-se como uma experiência pessoal a partir do sentido atribuído à realidade observada e sentida, em um dado momento (BARTH, 1996). O saber existe em um tempo e está em constante movimento, transformação, por isso é **evolutivo**. Essa evolução nasce da troca, pela interação com os outros sociais na/pela cultura. Pode-se dizer que, apesar do saber ser individual como uma experiência particular de cada indivíduo empenhado em uma prática (TARDIF, 2002), é sempre compartilhado e mediado pelo outro. Nesse sentido, é preciso esclarecer que o conceito de cultura aqui empregado

e defendido por Barth diz respeito à experiência com a realidade – modo de vida, trabalho; produto da atividade que integra o trabalho (LEONTIEV, 1978). A relevância do saber enquanto **cultural** expressa a concepção de que aprendemos sempre a partir de uma ação, de uma experiência que tem na linguagem uma ferramenta para compreender o mundo, ao mesmo tempo, que esta linguagem constitui o mundo (BARTH, 1996).

Em relação ao **saber contextualizado**, Barth (1996) ressalta que o encontro com o saber se dá num contexto determinado, sob circunstâncias afetivas, cognitivas e sociais que lhe darão sentido ou não. O saber é essencialmente associado ao contexto que é habitual ou familiar, mas necessariamente deve haver a separação do contexto habitual para outros contextos possíveis, ou seja, a experiência primeira com o saber passa pela relação entre o novo conhecimento e os conhecimentos prévios e se estende a outros contextos e relações possíveis. Dessa forma, um saber que nasce atrelado a um determinado contexto familiar do sujeito deve ser posto em relações, afirmações e associações para a necessária transferência, de maneira que se possa relacionar, confirmar ou refutar tal saber em outras possibilidades contextuais. Para tanto, o saber desliga-se do seu contexto de origem, mas não perde suas características; transforma-se em um novo saber.

Para Bachelard (1977), conhecemos contra um conhecimento anterior, o que vem regular o crescimento científico, pondo-o à prova, no sentido de espiritualmente rejuvenescer ao aceitar as mudanças bruscas advindas do passado. Refere-se a um processo de mutação que ocorre ao contradizer o conhecimento existente, transformando-o em um novo conhecimento.

Quanto ao **saber afetivo**, por sua vez, esse traz a subjetividade impressa no modo como interpretamos a realidade, confundindo o saber com a emoção, o que registra a dimensão afetiva presente na relação com o saber, de forma que a apreensão da realidade e de nós mesmos passa pela emoção, afetividade e valores que possuímos. Assim, o valor que atribuímos a um determinado conhecimento será medido pela importância que damos ao mesmo. Barth (1996) esclarece que a sensibilidade funciona como uma grelha, alterando ou recusando a informação transmitida pelos sentidos.

Santos (2006), na discussão sobre saberes, defende a perspectiva da ecologia de saberes, a qual procura dar consistência ao saber propositivo. Na visão do autor, trata-se de uma ecologia por reconhecer a pluralidade de saberes

heterogêneos, a autonomia de cada um deles e a articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. Refere-se a um sistema aberto do conhecimento em constante processo de criação e renovação. Nesse sentido, concebe o conhecimento como interconhecimento, reconhecimento e auto-conhecimento.

Nessa perspectiva, cruzam-se conhecimentos e ignorâncias, de forma que estes se tornam interdependentes. Como diz Santos (2006, p. 157), “a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e a ocultação de outros e, em última instância, a ignorância destes”. Portanto, a ignorância não é um estado original ou ponto de partida, mas pode resultar de desaprendizagens ou esquecimentos que ocorrem no interior das aprendizagens. O processo ecológico se dá em um movimento constante de reconstrução, no qual surgem novos percursos de aprendizagens e possibilidades de reaprender o aprendido sob outras configurações, como se nos fosse completamente novo. Ao internalizarmos algo, fazemo-lo por meio de uma rede articulada de outros conhecimentos, fragmentando o novo e, muitas vezes, metamorfoseando-o para que se articule a esta rede.

No espaço entre conhecer e ignorar, surge uma terceira categoria que Santos (2006) chama de conhecer erradamente que significa a ignorância não assumida. Nesse sentido, a ignorância nunca é superada completamente pelo saber, de maneira que todo ato de conhecer contém a possibilidade de ser ignorante sem saber. A ecologia dos saberes possibilita ter uma visão mais ampla sobre o que se conhece e sobre o que se desconhece, na medida em que o importante é dar conta do que não se conhece como ignorância própria e não, ignorância geral.

Na perspectiva do saber docente, Tardif (2002) defende uma idéia de saber em que os aspectos social e individual estão inexoravelmente imbricados; um saber que é resultado das transações dinâmicas entre o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2002). Sua postura procura ‘escapar’ do que chama ‘perigos’ – o mentalismo e o sociologismo. No mentalismo, o saber é reduzido, principalmente, a processos mentais, tendo como base a atividade cognitiva do indivíduo, em uma perspectiva individual, o que, na visão de Charlot (2003), trata-se da perspectiva psicológica que desconsidera o sujeito enquanto ser social que vive em sociedade. Ao contrário dessa vertente, o sociologismo subordina o saber a uma produção social por si mesma, quase sempre exterior à escola, o que traz uma tendência em eliminar as contribuições do sujeito na construção do saber

(TARDIF, 2002; CHARLOT, In: BARBOSA, 2003). É o caso de subordinar o saber dos atores a mecanismos sociais, como as ideologias pedagógicas em que as explicações são dadas a partir das realidades sociais e não do sujeito em si.

Tardif (2002) estabelece uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber docente, de forma que, na compreensão do saber, enquanto social, não se perca de vista que sua existência depende dos professores, enquanto atores individuais. Sua justificativa assenta-se na possibilidade do saber ser: 1) partilhado por indivíduos da mesma profissão que possuem uma formação comum, portanto seu sentido dá-se no coletivo da situação de trabalho; 2) produzido socialmente em um sistema que garante uma legitimidade e orienta sua definição e utilização; 3) fruto de relações complexas entre indivíduos, em que seu objeto são objetos sociais – práticas sociais – na relação com o outro; 4) evolutivo ou temporal – o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evolui e se modifica com o tempo e com as mudanças sociais; 5) adquirido no contexto de uma socialização profissional, construído ao longo de uma carreira.

Isso posto, reconhecemos que há saberes específicos dos formadores de professores, uma vez que estes, assim como os professores, são “sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (TARDIF, 2001, In: CANDAU, p.113), na inter-ação com o outro, uma vez que “toda relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro (CHARLOT, 2000, p.26).

Nas relações humanas e sociais, o Eu e o outro estão indissociavelmente ligados, pois um gera efeito sobre o outro ao se interconstituir como sujeito. Na experiência formativa, o saber é gerado nas relações entre os sujeitos (formadores/docentes, formadores/formadores, docentes/docentes) e passa também pela relação com o próprio saber, nas hierarquias e poderes que se geram entre os saberes. Na visão de Santos (2006), para haver relações entre saberes são necessárias duas condições: a primeira diz da presença de que está presente ou pode estar presente mais de uma forma de saber. A segunda versa sobre a possibilidade de identificar algo comum que permita falar de relações existentes ou futuras entre os diferentes saberes presentes.

Como destaca Charlot (In: BARBOSA, 2003), ainda é preciso mobilização intelectual, que envolve: 1) um sentido que produza o desejo de saber e de aprender; 2) apropriação das normas das atividades educativas. Esses dois

aspectos se referem à mobilização, ou não, do sujeito para a atividade intelectual, demonstrada pelo sentido que essa atividade desperta tanto no desejo de saber e de aprender, quanto na eficácia dessa atividade intelectual, na sua normatização e normatividade impostas pela natureza do saber a ser apropriado.

Como atribuiu Tardif (2002), em um sentido amplo, pode-se considerar como saber docente os conhecimentos, habilidades (aptidões), competências e atitudes dos docentes – saber, saber-fazer e saber-ser. Na visão de Altet (In: Perrenoud, 2001), são saberes pragmáticos, construídos em situações concretas do ofício docente – em contato com as coisas em si; são plurais, compósitos, abrangem saberes teóricos e práticos, conscientes e implícitos na forma de rotinas automatizadas/internalizadas¹⁹. Distancia-se da informação por ser mais amplo e complexo que esta, além de a informação ser exterior ao sujeito.

4.3 Um modelo de síntese

A partir do exposto, podemos dizer que o saber se dá a partir do contexto de vida do sujeito, sendo esse contexto marcado pela cultura que evolui e transforma-se pela linguagem e através do tempo, além de trazer a subjetividade de quem o produz. Esta dinamicidade expressa o caráter processual do saber que, longe de ser estático, está sempre em construção, a estruturar-se à medida que evolui. Distanciamos-nos da perspectiva do saber como a soma dos conhecimentos constituídos, para nos aproximarmos do saber processo, em permanente construção, como movimento do ato humano, na atividade do sujeito, na relação do sujeito com ele mesmo e com os outros “que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber” (CHARLOT, 2000, p.61).

Procuramos ter o cuidado para não cair no excesso de dizer que ‘tudo é saber’, mas conclamar, a partir dos autores aludidos, que as experiências, idéias, crenças, concepções, razões, argumentos, discursos dos professores e dos formadores de professores, ao serem evocadas, partilhadas, refletidas, ressignificadas, podem passar à condição de saber docente. Os professores e formadores de professores apropriam-se dos saberes docentes no percurso de sua

¹⁹ Ver quadro com tipologia dos saberes docentes no APÊNDICE I.

formação profissional como resultado dos conhecimentos, informações e experiências vividas, sujeitas a revisões e reavaliações.

Após a travessia teórica pelo saber e saberes docentes, navegamos ainda e, sobretudo, nos saberes docentes da tripulação dessa viagem – Formadoras de Professores que denotam como vêm e compreendem o exercício de sua função, em relação à formação sobre educação infantil e à atuação como formador.

Estaremos tratando dessas duas grandes categorias – **saberes da formação na educação infantil** e **saberes da atuação docente** – nos próximos capítulos, momento em que procuraremos entrelaçar dados empíricos – saberes das Formadoras – às teorias construídas sobre os temas abordados, como explicitamos no Capítulo 2: **Traçando o percurso – alçando as velas.**

5. SABERES DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eu sei de muito pouco.
Mas tenho a meu favor
tudo o que não sei e –
por ser um campo virgem –
está livre de preconceitos.
(Clarice Lispector)



FOTO 2: Formadoras em encontro de estudo 1.
Fonte: Arquivo do SEI/SME/2005.

Procuraremos realizar uma reflexão acerca dos **saberes da formação na educação infantil**, a partir das recorrências registradas no decurso das situações vivenciadas no/com o grupo, na perspectiva de que o saber não existe fora do mundo como é sabido, portanto sua compreensão só é possível na relação com o saber (CHARLOT, 2000). Isso posto, identificar os saberes das Formadoras de Professores da educação infantil durante um percurso formativo foi o grande desafio que tivemos nessa viagem.

Os saberes da formação podem ser reconhecidos como saberes a serem ensinados e para ensinar – declarativos (ALTET, In: PERRENOUD, 2001). Estes constituem parte do arsenal básico de conhecimentos que o formador deve ter para atuar na formação docente nessa etapa da educação básica.

Conscientes da amplitude da temática tratada e de que, em um processo de investigação, não damos conta de todos os fenômenos que compõem o real, fizemos um recorte do processo vivenciado e dos dados coletados, abstraindo das colocações feitas, durante o desenvolvimento da pesquisa, temas relevantes para essa discussão, no sentido de desvelar os saberes das Formadoras subjacentes a tais temas. Tal decisão foi tomada tendo como base as prioridades destacadas pelas Formadoras e educadoras infantis da rede municipal de ensino, a partir do levantamento das necessidades formativas na fase inicial: **Co-situação – conhecimento do campo e definições iniciais.**

O levantamento das temáticas de estudo, com base na aplicação do questionário com as educadoras infantis, foi organizado em categorias possíveis de serem transformadas em um programa formativo, a saber: criança/infância, desenvolvimento e aprendizagem, função da educação infantil, papel do professor da educação infantil, leitura e escrita na educação infantil, o lúdico na educação infantil, matemática, implicações pedagógicas. Salientamos, que a organização das categorias deu-se pela freqüência com que os temas apareceram nas respostas – Ver quadro detalhado no APÊNDICE J.

Os temas apontados pelas Formadoras na entrevista coletiva foram organizados em um esquema, como uma síntese das discussões:

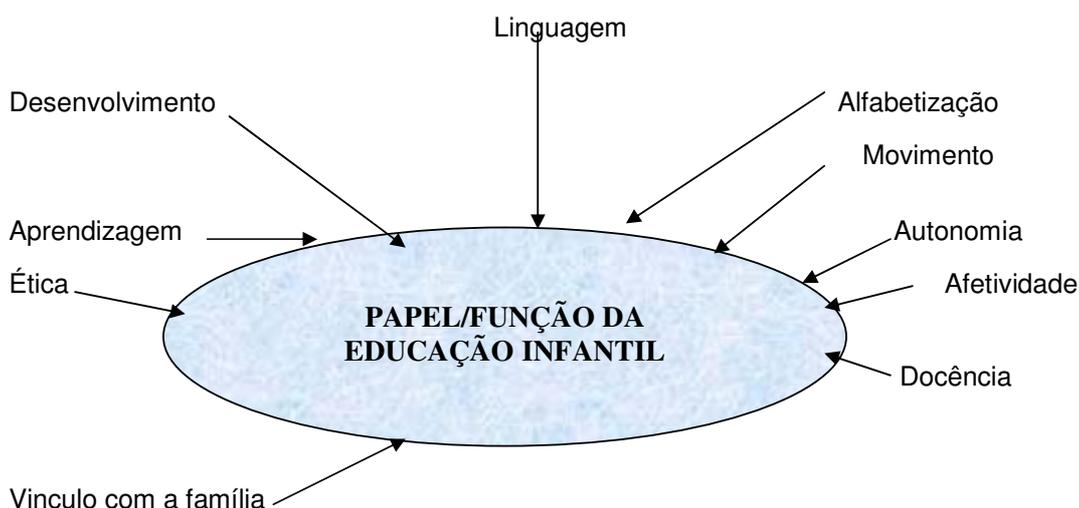


FIGURA 7 – Necessidades formativas das Formadoras

Após o momento de discussão, quando da apresentação do gráfico para análise, as Formadoras não identificaram a ausência do tema **Criança**. Para o grupo, o referido tema estava incluso nos demais e, à medida que fossem estudando sobre cada um, estariam tratando sobre a criança. Não podemos deixar de considerar a possibilidade dessa afirmativa, mas também seria impertinente não deixar transparecer esse objeto de estudo com veemência, se a criança é o ponto de partida e de chegada do trabalho educativo, além do que há especificidades próprias a esta temática.

Verificamos que os interesses das educadoras da rede municipal de ensino e das Formadoras de Professores são semelhantes em quase todos os aspectos, exceto na relevância do tema Criança, como exposto anteriormente, e na questão da Ética profissional proposta pela equipe e não pelas educadoras da rede.

Reafirmamos que, se a formação docente deve corresponder às necessidades e expectativas dos participantes (MARCELO GARCIA, 1999), uma investigação-ação formativa não pode abster-se de considerar tal pressuposto. Desse modo, o levantamento nos forneceu informações imprescindíveis para a seleção das temáticas de estudo com o grupo, servindo de guia para as negociações relativas aos conteúdos a serem estudados.

No processo vivenciado, ocorreram discussões profícuas acerca de dois aspectos fundamentais: 1) compreensão do papel/função da educação infantil na rede municipal de ensino de Natal/RN; 2) conhecimento sobre criança/infância, na perspectiva de uma prática que atenda ao princípio da criança como centro do processo educativo. Ainda foi possível perceber que o grupo estava preocupado em compreender o papel da professora da educação infantil, haja vista as especificidades do trabalho com crianças nessa etapa da educação básica. Essas preocupações conduziram estudos, debates e reflexões do grupo, bem como possibilitaram construir sínteses 'provisórias' acerca desses temas, tendo em vista as idéias, crenças, concepções, argumentos e discursos das Formadoras. O termo 'síntese provisória' está sendo utilizado na perspectiva de que o conhecimento produzido nunca está acabado, comporta sempre uma zona de abertura a novas possibilidades, está sujeito a ensaios e especulações que cimentam o exercício do pensar (ALMEIDA, 2005).

Como tínhamos a intenção de compreender os saberes das formadoras no desenvolvimento do processo, fomos guiadas pelas falas e lacunas percebidas no

caminho, de forma que sistematizamos os saberes das formadoras de acordo com o processo de elaboração do grupo, referentes à **função/papel da educação infantil, Visão de Criança e Professora da Educação Infantil.**

5.1 Educação infantil – funções e feições

5.1.1 Entre a alfabetização e o brinquedo – as indagações iniciais

As crianças – todas as crianças, garanto – estão dispostas para a aventura da aprendizagem inteligente. Estão fartas de serem tratadas como infra-dotadas ou como adultos em miniatura. São o que são e têm direito a ser o que são: seres mutáveis por natureza, porque aprender e mudar é seu modo de ser no mundo
(Emília Ferreiro)

Esse trecho da fala de Ferreiro nos faz refletir sobre o papel da educação e da instituição de educação infantil na aprendizagem da criança pequena. A criança vive um processo de aprendizagem intenso; ávida por explorar o mundo é, muitas vezes, podada pela ‘autoridade’ do adulto/professor que lhe impõe regras e normas padrões sociais/educativos, ao normatizar suas ações dentro do espaço escolar, ora subjuguando sua capacidade, ora exigindo além de suas possibilidades. Tais procedimentos distanciam a criança do seu potencial criador, imaginativo e construtor de conhecimentos.

A formação docente precisa se ater a que conteúdos e metodologias são adequadas a um caminho que vise refletir essa perspectiva. A escolha feita tem que considerar o contexto da formação e os interesses dos professores, como exposto anteriormente, além de levar em conta o conhecimento dos formadores no assunto a ser abordado; de outra forma, impossibilitará a realização de mediações problematizadoras. Nessa investigação, presenciamos as indagações das Formadoras quanto ao papel da educação infantil, mais precisamente o lugar que ocupa a alfabetização, quando da discussão sobre os conteúdos/assuntos pertinentes a um programa formativo para os docentes dessa etapa da educação básica. Suas falas demonstraram uma grande preocupação acerca das distorções

que o tema pode trazer para os professores, mas também, inseguranças em abordar tal temática, como poderemos ver no diálogo estabelecido no trecho a seguir:

(...)

Adriana – *O professor precisa saber (sobre alfabetização), pois ele trabalha esse aspecto. Enquanto processo é preciso trabalhar com os professores.*

Mariana – *Priorizar isso não. Mas, os professores precisam entender.*

Adriana – *O professor precisa saber como acontece para organizar seu trabalho.*

Mariana - *O professor precisa saber como trabalhar a leitura e a escrita de forma assistemática.*

Adriana – *Eu entendo que há um momento didático da leitura e da escrita e o professor precisa conhecer para entender e saber como intervir.*

(...)

Adriana – *É a cultura que está presente nas escolas e na sociedade.*

O trecho apresentado nos mostra as pontuações acerca da necessidade de estudar com os professores como se dá o processo construção da leitura e da escrita, muito embora suscite as inseguranças concernentes ao conceito de alfabetização, da falta de clareza da equipe quanto à função social da educação infantil no tocante a tão retomada pergunta: alfabetiza-se ou não na educação infantil?

A alfabetização, como prática social, preconiza para a criança sua formação como cidadão da cultura letrada e como nos diz Paiva (2004, p.35), a partir dos estudos de Ferreiro (2000, 2001, 2002) e Soares (2002, 2003), consiste no “domínio das habilidades e procedimentos básicos do ler e escrever, quais sejam: o sistema de escrita; a aquisição dos modos de ler e escrever; o exercício da leitura e da escrita”.

Tal concepção perspectiva abstrair das práticas sociais possibilidades de intervenção e atuação pedagógica, condizentes com o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito alfabetizando – criança, jovem ou adulto, numa situação de uso e inter-ação social.

Para o professor da educação infantil, entender a complexidade do ato de ensinar a ler e a escrever não é tarefa fácil, haja vista os cursos de formação inicial não se organizarem para esse fim. Sendo assim, o questionamento sobre esta tarefa

ser ou não assunto de estudo com os professores denota a distância entre a organização dos cursos e a demanda dos professores e ainda nos faz indagar: porventura, questiona-se quanto à possibilidade de alfabetizar as crianças da pré-escola oriundas da classe média? Nesta classe, a situação já está resolvida, não há controvérsias, mesmo que esta prática redunde em situações disciplinadoras de cerceamento da infância. Por outro lado, para as crianças das classes populares esta é uma pedra de toque, um assunto na pauta do dia.

Kramer (2003a) critica esse questionamento dizendo que mais importante do que discutir se e quando ensinar a ler e a escrever é a concepção que se tem de alfabetização. A discussão não deveria estar pautada em uma proposta de alfabetização para a educação infantil, mas em uma proposta que assegurasse a entrada 'bacana' das crianças no mundo da escrita, como uma das linguagens a que deveriam ter acesso, principalmente se o seu meio sociocultural for privado de aportes textuais. As crianças que não vivem em ambientes alfabetizadores podem aprender na escola que a escrita pode conservar o que a memória pode esquecer (GARCIA, 2001; VYGOTSKY, 1991).

Junqueira Filho (In: Craidy; Kaercher, 2001) concorda com a perspectiva apontada por Kramer e diz que a educação infantil não deve ter o objetivo de alfabetizar as crianças, mas também, não pode negar-lhe o acesso ao mundo letrado. No decorrer dessa etapa, deve-se estar lendo e escrevendo com as crianças, ou seja, tenha início a exploração da linguagem escrita, de maneira a atender às crianças à altura da sua curiosidade. Nesse sentido, não se estaria negando o acesso da criança ao mundo da leitura e da escrita, mas reconstituindo a falsa dicotomia entre alfabetização e letramento, reafirmando a posição desses aspectos como dois processos simultâneos, indissociáveis e interdependentes de forma que se aprende a ler e escrever fazendo uso efetivo da leitura e da escrita em contextos sociais reais – práticas sociais de escrita na interação entre pessoas (SOARES, 2002; 2003).

Como diz Smolka (1991), a alfabetização se constitui em uma atividade discursiva, em que a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. Quando estamos nos referindo a perspectiva do ouvir, queremos dizer que esse ouvir expressa interpretação e compreensão dos sentidos e significados expressos nos textos, a partir do estabelecimento de relações com outras situações e objetos, uma vez que o ato de

ler e ouvir pressupõe além da decodificação, a antecipação, a seleção, a inferência e a verificação. Quanto à escrita, as crianças precisam ter oportunidade de expressar seu pensamento e comunicar suas idéias através do registro escrito, vivenciando atos reais de produção de textos, tais como: carta para uma colega doente, convite para outra turma assistir a uma peça encenada pelo grupo, cardápio da semana para apresentar aos pais, agenda das atividades realizadas no dia, lista das comidas que gosta, dentre uma diversidade de outras possibilidades. Lembramos que escrever pressupõe produção/elaboração, portanto, difere de copiar e tirar do quadro.

O ato de ler e escrever só tem sentido e significado se for útil para a criança no seu dia-a-dia, enquanto pessoa que brinca, diverte-se, estuda, pois destituí-lo de sua funcionalidade é torná-lo artificial e sem valor social (PAIVA, 2004).

Fernanda concorda e explicita que a educação infantil deve ser um espaço em que a criança possa

se expressar de todas as formas e uma dessas formas é o letramento. A inserção da criança no mundo escrito deve se dar a partir de uma necessidade; uma experiência real na vida dela, não apenas uma decodificação, mas uma intencionalidade, uma sistematização do trabalho.

Consoante a esses aspectos Vygotsky (1991) destaca três implicações práticas no ensino e aprendizagem da linguagem escrita, as quais consideramos pertinentes destacar:

1. É natural a educação pré-escolar ser responsável pelo ensino da linguagem escrita, uma vez que as crianças são capazes de descobrir sua função simbólica.
2. O ensino da leitura e da escrita tem que ser relevante para a vida – necessário/significativo às crianças.
3. A escrita deve ser ensinada naturalmente, não como treinamento.

Compreender tais implicações práticas não é fácil, em virtude das contingências contextuais em que, como pontua **Heloisa**,

A criança já chega com um caderno e com um lápis. Um pai me disse: quando é atividade de aprender eles não querem, mas quando é só de brincar, eles gostam. A questão alfabetiza ou não é complicada, quando é alfabetiza as pessoas que estão lá, como

coordenadores, ficam com muita responsabilidade ou com nenhuma responsabilidade quando não é para alfabetizar. Assim, como não é obrigação, também não tem obrigação de saber alfabetizar, saber trabalhar com leitura e escrita. Fica no faz-de-conta, trabalhar por trabalhar, espontaneísmo. Não se está dizendo que não se deve alfabetizar, não é algo taxativo, mas é algo que faz parte.

A declaração dessa Formadora explicita as distorções conceituais cotidianas que levam a práticas impossibilitadoras do aprender e do ensinar, o que ratifica a alfabetização como um processo multifacetado, que exige conhecimentos conceituais, perceptuais, atitudinais que envolvem várias áreas do conhecimento humano – psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística – além da compreensão da dimensão individual e social do ato de ler e escrever (SOARES, 1985). Para tanto, professores e formadores precisam tomar como objeto de análise na alfabetização a aquisição da língua escrita com a complexidade que lhe é pertinente, ou seja, pensar em para que e como se produz a escrita e que sentidos e significados apresenta (FERREIRO, 2002). Além do mais, é preciso ter clareza quanto aos processos de aprendizagem e de ensino e o objeto de conhecimento – natureza, especificidade, aspectos. Tal discussão reafirma a necessidade de uma formação para os formadores de professores, caso o contrário, como esses poderão relacionar a teoria e a prática que tanto os professores almejam? Como fazer o outro refletir sobre o seu fazer se, como formadores, não se têm claro, aonde se quer chegar na formação?

Colocamos para o grupo a nossa visão, esclarecendo que havíamos percebido que esse aspecto não estava claro para a equipe, sendo necessário retornarmos posteriormente com um estudo mais específico. A pergunta existente, mas não verbalizada, referia-se a que educação infantil estávamos querendo para as crianças da rede municipal de ensino. Assim, em um outro encontro, retomamos a questão e partimos para discutir tal indagação, no que se validou a dicotomia brincar x alfabetizar, como exposto no diálogo seguinte:

Isis - *A leitura e a escrita é um bem para a humanidade. É papel sim alfabetizar.*

Fernanda - *Eu não vejo tanto a alfabetização.*

Isis - *É um processo. É o início de um processo.*

Mariana - *É a lógica da criança que precisa ser respeitada. E se você apresenta esse ambiente alfabetizador em sala de aula? Se você criar esse espaço? Entender o mundo social em que ela está inserida.*

Fernanda - *O problema é uma criança que não consegue se alfabetizar e leva essa lacuna para o ensino fundamental. Essa discussão tem que ser feita junto com o ensino fundamental.*

Isis - *Perde-se a ludicidade, a capacidade de reinventar as aulas, precisamos ensinar o professor a brincar.*

Fernanda - *Quando a gente falar do lúdico não vai se pensar em atividades do brincar para aprender?*

Mariana - *As crianças participam mais quando brincam.*

Essa discussão postula a preocupação das Formadoras com o ensino e a aprendizagem na educação infantil em duas perspectivas: deve-se alfabetizar ou não as crianças nessa etapa da educação básica e que lugar ocupa o brincar nesse processo. As falas demonstram, como diz **Fernanda**, que é preciso “ver direito o conceito de brincar” e sua relação com o alfabetizar, de forma que o professor não perca de vista a lógica infantil e o lugar ocupado por ela neste processo. Essa Formadora reafirma a importância da discussão acerca do espaço ocupado pela alfabetização e a brincadeira na educação infantil; aspecto que as Formadoras necessitam compreender claramente.

Kramer (2003b, In: Bazilio; Kramer, 2003) afirma ser imprescindível recuperar a história de cada pessoa – resgate da história da infância –, envolvida na concepção e elaboração do projeto político pedagógico para que os adultos reaprendam a brincar – resgate os elos perdidos. A brincadeira, enquanto atividade social infantil, vincula-se à função da educação infantil e pode constituir-se em um espaço de interação social e construção de conhecimento pelas crianças (WAJSKOP, 1999). Como bem coloca Vygotsky (1991), o brinquedo é o mais alto nível de desenvolvimento na criança por possibilitar agir numa esfera cognitiva, fornecendo uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência; sua essência está na criação de uma nova relação entre significado e percepção visual – situação de pensamento e situação real, o que se constitui um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos, compreendendo o mundo e as ações humanas.

No dizer de Wajskop (1999) a superação da dicotomia socialização/escolarização e brincar/trabalho dá-se no âmbito da integração educação e cuidado. É imperioso considerar, em se tratando da função da educação infantil, o desenvolvimento da criança e sua cultura de origem, de forma que trabalho – representação e experimentação pelo brincar – e brincadeira sejam concebidos como práticas sociais, complementares, na infância.

Para **Karla**, a exigência em torno da alfabetização na educação infantil gera crianças estressadas “por não conseguirem ainda ler e escrever. Há uma preocupação em alfabetizar e se esquece esse outro lado - brincar. Também se só brinca, está negando o direito de se alfabetizar. Esse extremismo nega as coisas que a criança tem direito de vivenciar”.

A discussão que impôs a dicotomia alfabetizar/brincar na educação das crianças encontra em Hall (2006) uma possível resposta. Para esse autor, parte da experiência infantil com o letramento deve estar inserida em atividades lúdicas. O brincar baseado em experiências da vida real e o letramento permitem:

- Que as crianças experienciem uma grande variedade de situações em que o letramento está adequadamente inserido.
- Que as crianças tenham experiências holísticas de letramento – o letramento ocorre por ser necessário no contexto do brincar, não porque o ensino exige.
- Que as crianças controlem as maneiras pelas quais o letramento é usado e experienciado.
- Que as crianças demonstrem o que sabem e não o que copiam.
- Que as crianças cooperem ao aprender sobre o letramento.

O brincar como uma experiência essencialmente lúdica faz parte da vida da criança, seja no âmbito familiar, entre colegas ou na instituição educacional e não tem um objetivo educativo, mesmo sendo indispensável à ampliação da inteligência e ao desenvolvimento do pensamento; é fruto da necessidade da criança de conhecer a realidade e agir sobre ela (VYGOTSKY, 1991). É no brincar que a criança assimila as funções sociais das pessoas e os padrões de comportamento social (LEONTIEV, 2001). Nesse momento, ela se porta além da sua capacidade real, desenvolve ações que na realidade não conseguiria, através da imaginação ativa e da imitação dos fenômenos e relações humanas. A brincadeira possui uma relevância social e cultural, além dela própria ser conhecimento e linguagem.

Por outro lado, **Fernanda** chama a atenção para o fato de a “brincadeira ser utilizada como um meio para se conseguir determinados objetivos, deixa de ter uma finalidade em si mesma para melhorar na matemática, na leitura”. No seu dizer, as professoras desempenham um papel fundamental no sentido de reverter essa situação, em “saber encaminhar a brincadeira, envolver todas as crianças; tem muita coisa para o professor fazer, tem que ter intencionalidade, mesmo que não vá interferir na brincadeira”. Friedmann (2005), ao defender a cultura do brincar, diz que cabe ao educador a percepção do brincar como atitude lúdica a ser assumida na prática. Para essa autora, o brincar precisa sair do espontaneísmo inconsciente à consciência do brincar como linguagem simbólica, essencial ao desenvolvimento do ser humano; uma visão do brincar permeando as práticas.

Wajskop (1999) enfatiza que o professor, enquanto adulto mediador entre as crianças e o conhecimento, deve ser integrante das brincadeiras – observador, organizador, personagem, elo de ligação entre as crianças e os objetos. Ser aquele que desfruta com humor das perguntas, idéias e palavras das crianças, sem se sentir obrigado a dar respostas certas, mas que consigam construir outras novas perguntas a partir das indagações dos seus alunos (FERNÁNDEZ, 2001). Enfim, ser aquele professor que consegue entrar no mundo infantil, desfrutando do prazer de imaginar, criar e fantasiar, sem perder de vista sua responsabilidade de mediador no processo de aprendizagem que estimula, questiona, organiza e amplia os conhecimentos das crianças; fazer-se criança, sem deixar de ser adulto, eis o desafio docente para inter-relacionar brincar e alfabetizar. Se a clareza do professor em relação ao seu papel é fundamental, a prática pedagógica não pode prescindir de aspectos que façam aparecer a brincadeira. Sobre esse aspecto a própria Wajskop (1999) pontua:

- que a rotina contemple espaços livres entre as atividades dirigidas para que as crianças se sintam livres para brincar;
- que os materiais sejam variados e organizados pelo adulto de forma a facilitar o aparecimento das brincadeiras;
- que o espaço de sala de aula tenha uma configuração visual e espacial de forma a facilitar a imaginação infantil;
- que a rotina contemple um tempo para que crianças e adulto possam conversar sobre as brincadeiras vivenciadas;

- que a brincadeira seja incorporada no currículo como um todo.

Quanto à leitura e à escrita, Vygotsky (1991) afirma ser o melhor método aquele em que as crianças descobrem essas habilidades durante situações de brincar. Sua defesa consiste no fato que se deve ensinar às crianças a linguagem escrita e não a escrita de letras, o que pode ser perfeitamente adequado no brincar.

Nessa discussão, é pertinente trazermos a visão de Ferreiro (2001) para quem a questão não está no ensino da leitura e da escrita na educação infantil, mas em proporcionar a criança aprender sobre a língua, de forma que não se pode proibir as crianças de entrarem em contato com objetos e problemas que desafiem suas possibilidades. Como bem coloca Soares (2003), não se trata de primeiro aprender a ler e a escrever para só depois usar a leitura e a escrita, mas aprende-se a ler e a escrever por meio do uso da leitura e da escrita em práticas reais de interação com a escrita.

Alfabetizar precisa deixar de ser concebida “apenas” numa dimensão micro – domínio do código – para assumir uma condição de formação do sujeito na sua totalidade, como ser que necessita compreender com autonomia o que lê e escreve, fazendo uso social da leitura e da escrita. Nesse sentido, é pertinente centrar esforços para tornar o ambiente escolar fonte de contato permanente com o mundo do conhecimento letrado, ao mesmo tempo em que ocorre a aquisição do sistema de escrita, o que é completamente possível através da brincadeira.

As discussões possibilitaram a compreensão de que a alfabetização como uma proposta de inserção da criança no mundo da leitura e da escrita – convivência ativa em atos de ler e escrever –, o lúdico como aspecto constituinte da essência humana e o brincar como atividade principal da criança²⁰ pré-escolar merecem conviver de forma harmônica.

Percebemos a produção dos saberes das formadoras no decorrer dos encontros formativos, sendo possível indicar a necessária compreensão da discussão sobre alfabetização e brincar na formação destinada aos professores

²⁰ Por atividade principal, compreendemos ser aquela em que a partir dela, emergem outras funções, nas quais ocorrem as principais mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e desenvolvem-se processos psíquicos que preparam o caminho de transição para um nível mais elevado de desenvolvimento. O brincar constitui-se na principal atividade da infância pré-escolar (LEONTIEV, 2001).

da educação infantil, de forma que fique clara a necessidade das crianças vivenciarem contatos reais com a leitura e a escrita através do brinquedo.

Para **Karla**, que também participava do diálogo descrito anteriormente, “os implicados não são apenas as crianças. É preciso saber o que se quer para poder ir se apropriando desse fazer, fazendo”. Saber o que se quer é imprescindível para uma ação eficaz, o que nem sempre prevalece no campo educativo. Na maioria das vezes, age-se por impulso e fala-se de acordo com as teorias que estão na ‘moda’, utilizando-se os termos em voga no momento.

Nesse sentido, fez-se necessário o grupo ampliar e apropriar-se da função da educação infantil – educar e cuidar, haja vista este termo estar sendo usado comumente de forma imprecisa. A nossa compreensão era que a imprecisão poderia estar ocorrendo devido à falta de clareza quanto às especificidades concernentes ao significado do educar e do cuidar na prática pedagógica, ou seja, a clareza quanto ao papel/função da educação infantil – educar/cuidar – poderia trazer subsídios a delimitação do espaço atribuído ao alfabetizar e ao brincar nessa etapa de ensino.

5.1.2 Do educar e do cuidar

Desde que entramos na escola ou na igreja,
a educação nos esquarterja:
nos ensina a divorciar a alma do corpo
e a razão do coração.
(Eduardo Galeano)

As dissonâncias expressas no verso de Eduardo Galeano ecoam na educação da infância que enfrenta dicotomias sérias: assistência versus preparação, educação infantil versus ensino fundamental, professoras versus auxiliares, brincar versus alfabetizar. Kramer (2003b, In: Bazilio; Kramer, 2003) critica essas dicotomias, colocando que a educação ao invés de procurar unir, fragmenta conceitos, classifica professores e práticas e esquece que vivemos num mundo de contradições e que, sendo assim, as pessoas e as práticas também são contraditórias. O homem, como ser histórico e cultural, é constituído de um todo –

corpo, alma, razão, emoção. Esclarece, então, que a experiência com a cultura seria um eixo capaz de articular as dicotomias, desde que as pessoas se reconheçam na cultura e na história, como produto e produtor das mesmas.

Em se tratando dessas aparentes dicotomias, uma das discussões que vem se prolongando desde a LDBen/96 e está presente nas falas das Formadoras discorre sobre o binômio educar/cuidar. Na perspectiva do grupo, há uma lacuna no tocante a esta relação, de forma que sentem dificuldade em delimitar e/ou entrecruzar os campos do cuidar e do educar, haja vista as idéias circulantes relacionarem o cuidar ao corpo e o educar a mente. Para Tiriba (2006), o binômio educar e cuidar revela a dicotomia corpo/mente presente numa sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal marcada pelas questões de gênero. Kishimoto (2001) concorda com esta autora e ressalta à importância do corpo para o desenvolvimento da criança, expressando que o cotidiano das ações leva a separação do corpo das outras dimensões humanas. Nesse sentido, cita Wallon para quem o corpo integra emoções, contatos sociais e relações. Sua defesa ainda persiste quando conclama a integração do corpo com a representação e com o brincar, aspectos básicos da vida da criança.

No dizer de Kramer (2003a), o termo cuidar, como um conceito que explicita a natureza da educação infantil, deixa muito a desejar, haja vista o educar já envolver o cuidar e não ser possível educar sem cuidar. **Heloisa** como a seguir seu raciocínio complementa: “mesmo entendendo que é um processo integrado, se a gente percebe o educar de forma ampla, ensinar valores, etc., envolve o cuidar”.

Nessa discussão, Forest e Weiss (2004) afirmam que educar/cuidar implica consciência como ferramenta da prática e reconhecimento da criança como ser completo, portanto, indissociável, que se desenvolve na interação com o outro de forma integral e não compartimentada; educar/cuidar deve ser visto como uma unicidade e não como dupla tarefa. Esses autores, assim como Kuhlmann Junior (2003), defendem que o educar/cuidar, como prática uníssona, só tem sentido se toma a criança como ponto de partida das propostas pedagógicas – suas necessidades, interesses e contexto social –, ou seja, conhecer verdadeiramente quem são para poder compreendê-las e propor um trabalho que considere seu modo de ser e agir no mundo.

Para Kishimoto (2001), a relação entre cuidar e educar deve ultrapassar a dimensão pedagógica e integrar todas as ações do cotidiano. Da mesma forma, é

preciso não perder de vista outros níveis de integração como a pré-escola e o ensino fundamental, a creche e a pré-escola, a creche/pré-escola e a família, numa perspectiva que caracterize uma continuidade no atendimento à criança. A partir dessa visão de integração que vise solidificar estruturas contínuas de atendimento, poderemos falar de um atendimento de qualidade e da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Para a mesma autora, integrar significa centralizar e possibilitar aproximações dos serviços de atendimento à criança, buscando ajustes, acomodações e reconciliações.

Considerar o educar/cuidar como indissociáveis não significa desconsiderar as características próprias de cada termo, mas procurar ter uma visão de conjunto. Assim, podemos dizer que a educação e o cuidado perpassam a educação em geral – da educação infantil à universidade –, porém, na educação de crianças, há especificidades no cuidado quando nos referimos, por exemplo, às atividades que as crianças não são capazes de fazerem sozinhas. Não estamos aqui afirmando que a prática de cuidado, em alguns momentos, separa-se da educação, mas gostaríamos de chamar a atenção para as atividades que podem e devem se transformar em cuidar/educar, como a prática de higiene relacionada à saúde, afeto e valores morais, como p. ex., a discussão com as crianças a respeito da higiene, conservação e escolha dos alimentos e, ainda, a afetividade, que perpassa as ações, quando demonstrada à criança, através da própria ação, como estabelecer vínculos afetivos nas relações sociais (KRAMER, 2003a; MONTENEGRO, 2001). Para **Jane**, até a organização do cardápio perpassa uma situação de cuidado e educação, já que a escolha dos alimentos adequados está relacionada às condições nutricionais das crianças e o uso dos talheres. Esta Formadora exemplifica sua afirmativa, ao referir-se à possibilidade de servir macarronada no lanche, quando não se dispõe de talher adequado – garfo – para uso da criança. Nisso questiona: “como podemos ensinar as crianças a se servirem corretamente se a escola não dispõe de talheres para isso?”. O exemplo citado por esta Formadora nos fornece indicações quanto a inter-relação entre cuidar-educar, visto que a preocupação com as boas maneiras é uma condição de cuidado e educação.

Como vimos discutindo, a questão não está nos cuidados que as crianças devem receber; isto é indiscutível, mas o modo como elas devem recebê-los e os sentidos dados às atividades, já que alimentar-se, assear-se, brincar, dormir, interagir são direitos inalienáveis à infância (GARCIA, 2001). Como coloca Machado

(2004), as crianças de 0 a 6 anos são seres humanos em uma fase de vida na qual dependem intensamente do adulto para suas necessidades básicas e precisam ser apoiadas e incentivadas em suas iniciativas espontâneas, por isso, precisam: ser auxiliadas nas atividades que não podem realizar sozinhas; ser atendidas em suas necessidades de segurança, nutrição, higiene e saúde; ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida. Kramer (2003a) diz que só uma sociedade que teve escravos pode considerar as tarefas ligadas ao corpo – conservação da vida – separadas da cognição.

O sentido atribuído ao cuidar/educar as crianças pode ter vários significados. Quando uma professora se refere ao cuidar, pode estar tratando do banho ou mesmo da atenção, escuta, zelo. A diversidade de sentidos interfere e traz desafios ao trabalho dos profissionais que atuam junto às crianças de 0 a 6 anos (TIRIBA, 2006).

Montenegro (2001) e Tiriba (2006), expõem que antes do século XIII, *cuidare* e *cogitare* tinham o mesmo significado e estavam relacionados tanto a inteligência quanto à vontade, tanto ao pensar quanto ao sentir. O cuidado, do latim *cura*, significa relações de amor e amizade. Está também relacionado à palavra em inglês 'care' (to care for) que significa pensar, estar ligado em, preocupar-se com. Nesta discussão, Montenegro (2001) explicita que cuidar e pensar vêm de *cogitare*, sendo ambas da mesma raiz. Nesse sentido, o cuidado não é apenas mão e coração, mas é também pensamento; uma ação dirigida ao outro que tem em vista o seu bem-estar físico e psíquico.

Boff (1999; 2000) ao tomar como referência Martin Heidegger, diz que a base última da existência humana é seu ser no mundo com outros, o que significa que sua existência pressupõe sempre o outro e tem o sentido de coexistir, sendo uma de suas determinações básicas o cuidado. Esse autor compreende o cuidado como um caminho histórico-utópico da síntese possível à finitude humana, como uma personificação de um modo de ser, no que não temos cuidado, somos cuidado. "Um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana enquanto humana" (MARTIN HEIDEGGER apud BOFF, 1999, p.34).

Nessa compreensão, o cuidado é um modo de ser e agir que revela atitude, portanto, mais que simplesmente um ato, traz um sentido de responsabilidade e preocupação em que a pessoa sai de si e centra-se no outro – cuidar de si e do outro, com desvelo e solicitude e, ainda, significa como ajudar o outro a se

desenvolver como ser humano em um mundo ameaçado pelo descuido e pela negligência a vida (BOFF, 1999; MONTENEGRO, 2001). Vale ressaltar que componentes básicos da dimensão humana como o zelo, o carinho e o bem querer se encontram esquecidos nos dias de hoje, por isso, o cuidado ser esta síntese utópica que procuramos como seres humanos. Sem o cuidado essencial somos viajantes sem rumo em um mundo sem sentido.

Na educação infantil, o cuidar está relacionado às singularidades de cada criança, visando seu bem estar físico e psíquico; pressupõe atitudes. Uma dimensão emocional/afetiva – atenção, ternura, carinho, gentileza, generosidade, simpatia – que envolve os componentes morais, cognitivos, emocionais e culturais (BRASIL, 1998), superando a satisfação das condições puramente orgânicas das crianças, tendo em vista um compromisso ético com a vida e com o desenvolvimento humano.

Chamamos atenção ao desafio proposto por Tiriba (2006, p.13) acerca do cuidar como,

um desafio para a lógica moral contemporânea porque não está assentado sobre condutas universais, não há uma maneira ou uma quantidade de cuidados que sirva a todos indistintamente. O cuidado exige particularismo porque as pessoas são singulares.

Nessa perspectiva, reafirmamos que o cuidado não pode ser visto como um ato mecânico, está relacionado à postura e à atitude de respeito frente ao ser humano, resultado da intenção do seu bem-querer (COSTA, 2006); coloca-se ainda na indignação contra a desumanização das condições de vida a que são submetidos homens, mulheres, jovens e crianças.

No que se refere ao Educar, podemos dizer que se constitui em uma tarefa intelectual, racional, individual, mas também social, cultural, afetiva, em que estão presentes os aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais, como um ato humano por excelência (BRASIL, 1998; SAVIANI, 1983).

Como a educação é um fenômeno humano e o cuidar é a base possibilitadora da existência humana, educar e cuidar não podem caminhar separados. Educamos e cuidados ao mesmo tempo: temos cuidado porque educamos e educamos porque

temos cuidado. A discussão nos fomenta a indagar, novamente, se educar e cuidar não seria apenas educar?

Em uma analogia, Munduruku (2005, p.44) diz que educar é como catar piolho na cabeça de uma criança, uma vez que é preciso “conquistar a confiança de quem se quer educar para fazê-lo deitar no colo e ‘ouvir histórias’”. É preciso ter confiança, perseverança e um certo despojamento. Para **Adriana**:

Essa relação de proximidade, de deitar no colo para catar piolho é uma analogia que, para nós, em relação a professores que somos, para ver até que ponto a gente está chegando perto dessa criança. Chegando perto ao ponto dela criar confiança, contar como foi o dia, o sofrimento dela lá no final de semana de ter visto a mãe levar uma surra e tudo mais que a gente escuta. Para que ela esteja confiante é preciso está pertinho, brincando, conversando, não só na sala de aula, mas em outros momentos também. Está próximo, cuidando, chegando perto.

Este cuidar, relacionado ao educar, exige proximidade, tempo, entrega, explicita o compromisso com a manutenção e a promoção das relações, em que se faz pertinente o conhecimento daquele que necessita de cuidados, haja vista estar pautado na necessidade do outro. **Adriana** expressa o cuidado como uma dimensão relacional que afeta tanto quem cuida como quem está sendo cuidado, o que implica também o acolhimento ao outro:

Atender, eu posso atender de qualquer jeito, mas acolher, acolher é mais profundo. O toque, você sente quando o toque é verdadeiro, a criança sente. Então é esse acolhimento que a criança precisa e, às vezes, a gente chega na escola e diz assim: ‘meu Deus a gente não encontrou vida na escola’, por que a gente não encontrou clima de acolhimento para a criança, nem nas atividades, nem na sala de aula, em momento nenhum (**Adriana**).

Isis complementa o exposto por **Adriana** dizendo que este acolhimento passa ainda por uma relação de diálogo, amizade e segurança propostas pelo adulto educador. Esta colocação ressoa na crítica de Bujes (2001) quanto à predominância, por vezes, de práticas voltadas para a submissão, o disciplinamento, o silêncio, a obediência na educação das crianças das classes populares; práticas contrárias às

propostas disseminadas pelas Formadoras. Os condicionantes políticos têm mostrado as diferenças encontradas nos contextos educacionais de acordo com a origem social da população atendida, de forma que o acesso às experiências significativas de apropriação de conhecimento e de desenvolvimento psicológico e social das crianças das camadas populares foi prejudicado (OLIVEIRA, 2002).

O educar e o cuidar das crianças como ações indissociáveis e intrínsecas “proporcionam oportunidades de aprendizagens mais humanizadoras que contemplam os diversos aspectos do desenvolvimento: cognitivo, afetivo, emocional, corporal e psico-social” (Isis). Nessa perspectiva, **Marina** e **Karla** afirmam ser primordial: permitir à criança ser criança, tendo em vista a sua progressão enquanto um ser em desenvolvimento, possibilitar a ampliação e ressignificação das vivências e experiências infantis, oportunizar novas aprendizagens enquanto ser humano dotado de grande capacidade.

Os aspectos inerentes à educação infantil – saúde, afeto, segurança, interação, alimentação, estimulação, brincadeira, entre outros – devem integrar o cuidar/educar de forma dinâmica, envolvendo a parceria de todos os profissionais que atuam na instituição, com cumplicidade, cooperação e dedicação. Isto posto, presume-se que a dimensão do cuidado perpassa todas as relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem o ambiente educacional, desde o cuidado consigo mesmo, o que nos diz que é preciso cuidar de si para cuidar do outro.

Compreendidos esses aspectos ainda seria necessário sistematizar: qual seria então, considerando o educar e o cuidar, a perspectiva assumida pelo grupo quanto ao papel/função da educação infantil da rede municipal de ensino? Essa sistematização fez-se imprescindível tendo em vista as indagações iniciais relativas ao alfabetizar x brincar, em contraponto às discussões acerca do educar/cuidar.

Este aspecto conclama indagações fundamentais ao modelo praticado na educação infantil: o que se pode admirar no que se faz e o que move este fazer. A análise dessa admiração pode advir dos aspectos: a) conjuntivo – eu quero ser igual a...Desse modo, o interesse está em copiar um modelo e não ter um modelo; b) disjuntivo – eu quero ser algo bom, mas não necessariamente igual a...Nessa perspectiva, observa-se o outro, fazem-se as devidas adaptações, retira-se o que se percebe de bom, reconhece-se o seu valor, embora não o queira inteiramente por igual; c) paralisante – eternamente fá, súdito da coisa admirada. Nessa situação, não

se consegue perceber as nuances negativas ou problemáticas do modelo (LA TAILLE, 2006).

O caminho que estávamos seguindo na sistematização da discussão quanto à função da educação infantil assumida pelo grupo, bem como os modelos apresentados por La Taille, levaram-nos adiante no processo de sistematização dos saberes, na perspectiva de focarmos a situação vivenciada, tendo em vista nos desvencilharmos dos modelos conjuntivo e paralisante, rumo ao modelo disjuntivo. Pressentimos que sistematizar tal discussão poderia contribuir com o que disse antes **Karla** sobre ser preciso saber onde se quer chegar: na reprodução de um modelo pré-estabelecido ou na delimitação da função atribuída à educação infantil a partir do próprio ponto de vista, na tomada de consciência dos saberes constituídos nas práticas sociais vivenciadas.

5.1.3 Visão pedagógica da educação infantil – encontrando uma saída

Eu gostaria de uma escola onde a criança não
tivesse que saltar as alegrias da infância,
apressando-se, em fatos e pensamentos,
rumo à idade adulta.
(Georges Snyders)

Esse pensamento pode nos ajudar a apreciar as especificidades da criança na fase em que se encontra, afastando-nos da visão de preparação para o futuro para uma perspectiva de um espaço institucional em que predominem as alegrias do presente (SNYDERS, 1996). Tal aspecto nos aproxima do adjetivo pedagógico que traz a idéia de que a educação infantil tem um papel a desempenhar frente à escolaridade da criança, um compromisso com o ensino fundamental, o que não significa uma prevenção dos problemas educativos futuros (KRAMER, 2003b, In: Bazilio; Kramer, 2003).

A importância do atendimento pedagógico consiste na crença de ser, nas primeiras idades, que se instala a relação da criança com o conhecimento, uma vez que, desde que nasce, esta é capaz de agir e interagir, de produzir cultura e de ser sujeito de direitos (GARCIA, 2001; LIMA, 1997; MACHADO, 2004). Corroboramos

com essa idéia, certos das potencialidades e capacidades das crianças, da sua sede por aventuras que, se provocada de forma competente, pode gerar ‘a paixão de conhecer o mundo’²¹.

É certo que, em pleno século XXI, a prática tem demonstrado que ainda vivenciamos contradições institucionais na diversificação da forma de atendimento à criança na educação infantil: modelo do ensino fundamental, extensão do lar, guardiã de crianças. Presenciamos também a ambivalência da curvatura da vara: pré-escola desinteressada visando ao desenvolvimento integral²², pré-escola preparatória em que a ênfase está no ensino da leitura e da escrita²³.

Estas características ressoam no papel assumido por essas instituições ao longo da história: asilo, guarda, refúgio, proteção, depósito de crianças; educação compensatória, correção de desvios da estrutura socioeconômica; antídoto contra o fracasso escolar; preparação para o ensino fundamental; substituto e/ou complemento da família; escola precoce; valor intrínseco: educação e assistência.

Para **Isis** o conceito de pré-escolaridade que prevalece nos centros infantis precisa ser revisto. Isto posto, esclarecemos que a visão pedagógica, dentro do contexto discutido, não se assemelha à reprodução do modelo da escola fundamental, à preparação para o ensino fundamental e/ou instrumentalização para alfabetização, como uma prevenção dos problemas futuros, mas sendo a educação infantil lugar de fazer, aprender, descobrir, criar, sentir, brincar, trocar, referimo-nos a um processo que dê relevância às experiências com o conhecimento científico, a música, a literatura, a dança, o teatro, o movimento, a cultura, enfim, que a criança encontre espaço para expressar/vivenciar suas diversas linguagens (KRAMER, 2003a, In: Bazilio; Kramer, 2003; GARCIA, 2001).

Um modelo pedagógico para a infância implica uma nova direção alicerçada na socialização, no ambiente, com um estilo experimental, em que o ponto central do trabalho são as motivações infantis (FRABBONI, 1998). Um espaço significativo de “mediação e intervenção pedagógica, desafiador e estimulante das potencialidades das crianças, de suas capacidades de agir, questionar e fazer descobertas sobre o mundo onde vive” (**Mariana**). Na perspectiva de Garcia (2001), com atividades que

²¹ O livro de Madalena Freire “A paixão de conhecer o mundo” (1983), “pode ser considerado um divisor de águas em relação à educação infantil” (Pátio Educação Infantil, abril/junho/2004, p.21).

²² Projeto de mães guardadoras – mulheres que ficam com os filhos das vizinhas para que estas possam trabalhar – desenvolvido em algumas localidades do país, nos bairros da periferia urbana.

²³ Conhecidos ‘jardins de infância’ com turmas de alfabetização na pré-escola.

tenham sentido – meios para o desenvolvimento de projetos –, o que diferencia substancialmente uma casa de boneca industrializada de uma casa de boneca construída a partir de um planejamento coletivo.

Na compreensão de Rocha (2001) não valem para a educação infantil parâmetros pedagógicos escolares, uma vez que aquela não se limita ao domínio do conhecimento, mas assume funções de complementaridade e socialização relativas à educação e ao cuidado, tendo como objeto as relações educativas-pedagógicas estabelecidas entre as crianças. Esta autora aborda a escola e a creche/pré-escola como instituições diferentes que possuem contornos bem definidos quanto à função que assumem. Esta diferenciação perpassa o objetivo da escola em ser um espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos, enquanto as instituições infantis têm como fim complementar a educação familiar. O objeto da educação infantil são as “relações educativas travadas em um espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade”²⁴ (ROCHA, 2001, p.31). A perspectiva assumida pela autora não significa que conhecimentos e aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil, mas assumem uma relação vinculada aos processos gerais de constituição da criança às suas cem linguagens²⁵.

A Pedagogia da Infância²⁶ defendida por Rocha (2001, p.31) tem, pois, como objeto as próprias crianças: “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”. Sua defesa consiste no fato de que todas as dimensões envolvidas na constituição da criança merecem ser consideradas e não ser dado privilegio ao aspecto cognitivo.

Oliveira-Formosinho (In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 14), vislumbra a criança como ser participante, por ser produto de uma construção sócio-histórica cultural, “que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em

²⁴ Apesar de a autora fazer uma distinção entre os termos aluno - escola e criança – creche e pré-escola, concebemos que a infância, como condição de criança, não termina com a entrada da criança no ensino fundamental, no que preferimos não fazer essa diferenciação.

²⁵ Expressão feita em referência à poesia de Loris Malaguzzi: As Cem Linguagens da Criança.

²⁶ Para Rocha (2001), a pedagogia da educação infantil caracteriza-se como um campo particular do conhecimento pedagógico, situado no âmbito da Pedagogia, relacionado a toda e qualquer situação educativa – contexto das relações educacionais-pedagógicas.

atividade compartilhada”. A pedagogia da infância discutida por essa autora, é a pedagogia da participação que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores, dos atores sociais envolvidos no itinerário da aprendizagem, em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica. Essa pedagogia tem em vista projetos colaborativos em que há uma interdependência real entre o contexto e os processos psicológicos e educativos de aprendizagem e desenvolvimento, por isso pode-se dizer que é complexa e imprevisível.

- Por participação a pedagogia da infância construtivista defendida por Oliveira-Formosinho (In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO & PINAZZA, 2007), compreende as perspectivas comunitárias em que predomina a idéia de grupo-turma ou da classe e escola como comunidade educativa onde as interações e relações são centrais, onde o sentimento de pertencimento e participação é cultivado como forma de realizar a comunidade e os atores são vistos como co-construtores da aprendizagem e pertencentes a uma comunidade de aprendentes.

- Uma pedagogia da participação transformativa visa sempre a dois propósitos: o ator social em contexto e o ator pessoal em crescimento, ou seja, integração entre exercício social, participação coletiva, e autonomia individual de exercício do poder; sem perder de vista a participação social do ator, não lhe abstrai seu caráter autônomo, com expressão e iniciativa próprias. Nesse sentido, prevalece uma interdependência entre os atores e o ambiente, sendo o ambiente compreendido como um espaço complexo que lida com a ambivalência, a emergência e o imprevisto, como critérios para o fazer e o pensar.

- Os processos principais de uma pedagogia da participação são: observação (predomínio da observação da criança em ação), escuta (ouvir a criança sobre sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, como processos contínuos de procura de conhecimento sobre as crianças) e negociação (participação guiada da classe na co-definição do planejamento curricular). Esses processos têm como base o pensamento reflexivo e crítico sobre o porquê e o para que observar, escutar e negociar, ou seja, uma participação guiada para metas.

A criança na educação infantil está aprendendo sempre, em todas as situações que vivenciar, principalmente, sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre seu mundo, sobre o relacionamento entre/com as pessoas (LIMA, 1997). Esta compreensão pode garantir um atendimento pré-escolar que ultrapasse as

dicotomias antes referidas e avance no sentido de consolidar uma pedagogia da infância coerente com os princípios de qualidade requeridos nessa etapa da educação básica. Uma pedagogia que não perca de vista a sensibilidade – estética e interpessoal; a solidariedade – intelectual e comportamental e o senso crítico – autonomia, pensamento divergente (OLIVEIRA, 2002).

Chamamos a atenção para o fato de que é papel da instituição escolar sistematizar o conhecimento acumulado pelas gerações, mas como estamos tratando da educação infantil, há uma maior abrangência nessa concepção, de forma que os cuidados básicos, o desenvolvimento da criança e sua atividade primordial – brincar –, não deixem de constituir esse espaço. Um espaço em que a criança tem fala – pronuncia-se; um espaço que aproxime cultura, linguagem, cognição e afetividade e seja voltado para a construção da imaginação e da lógica (OLIVEIRA, 2002).

Nesse sentido, **Mariana** professora: “o atendimento de crianças pequenas em instituições educacionais é uma decisão inteligente e promotora das potencialidades, dos contatos diversificados entre crianças e destas com adultos, além do contato com os objetos e com o mundo cultural”. Mas, não é qualquer contato, são mediações que proporcionem a criança aprender, significar suas ações, apropriar-se das práticas sociais.

Didonet (2003), em uma mesa redonda sobre a importância da educação infantil nos primeiros anos de vida, traça seis argumentos básicos para justificar a educação infantil:

1. Ela é uma necessidade da sociedade expressa por uma demanda social.
2. Ela responde a um imperativo da justiça social.
3. Há obrigação legal e responsabilidade governamental em oferecê-la.
4. As ciências desvelam a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento, na aprendizagem e na formação da pessoa.
5. Existem benefícios sociais e econômicos significativos.
6. A educação infantil é um direito da criança

Este autor ressalta que argumentos podem ser numerosos e consistentes, mas não terão validade alguma se não houver uma compreensão global da realidade existencial da criança, do sentido de sua vida. É preciso captar a essência das mensagens que os argumentos trazem e fortalecer o compromisso moral e o ético com a criança.

O processo vivenciado com as Formadoras demonstrou que a compreensão quanto a visão pedagógica da educação infantil foi se solidificando à medida que os estudos foram avançando, como podemos perceber na fala de **Isis**:

Após vários meses discutindo questões, analisando diversos textos teóricos que trataram sobre a educação das crianças, bem como a formação do profissional que com elas atuam, defendemos que as crianças possam desfrutar da etapa de educação infantil com mais prazer e dignidade, sendo respeitadas e tendo garantido seus direitos de brincar, interagir, acesso à cultura e diversas formas de linguagens, interrogar, criticar, argumentar...Nesse sentido estaremos construindo com nossas crianças a cidadania tão em voga nos discursos atuais.

A defesa dessa Formadora corrobora com a idéia de que a educação infantil deve ter como pressuposto a criança – seus direitos, suas diversas linguagens, como expõe **Adriana**:

A educação infantil deve ser norteadada por uma ação pedagógica vivenciada na escola com princípios e saberes definidos, com objetivos que respeite a criança como cidadã e oportunize o desenvolvimento integral de todas as potencialidades e capacidades de forma sistemática, considerando o conhecimento que ela já detém, e que a troca de saberes e experiências possam ser favoráveis ao desenvolvimento do pensamento e das várias linguagens.

Consoante o que propôs **Adriana**, o grupo defende uma educação infantil que tenha como princípio a formação de valores, assentada no tripé: valorização da cultura, construção da autonomia e formação de valores. Na compreensão do grupo, a realidade do mundo atual em que predomina o individualismo, a competição, a cultura do corpo como mercadoria está enraizada no tipo de educação que se tem. Luta-se por uma cultura de paz nos discursos oficiais, no entanto, disseminam-se contra-valores do consumismo, ostentação da beleza, supremacia do homem sobre a mulher, do branco sobre o negro, do poder do dinheiro sobre o saber. Os princípios defendidos pelo grupo ressoam na premissa evocada por La Taille (2006)

de que a conquista da autonomia está relacionada aos valores morais presentes na sociedade, haja vista o fato de que a criança não nasce boa ou má; sua história de vida irá marcar sua representação de valor.

Nesse sentido, o brincar é uma oportunidade para o resgate dos valores essenciais do homem ao possibilitar o convívio em grupo, as trocas de papéis, a circulação de pontos de vista, a tomada de decisões, o colocar-se no lugar do outro, a livre escolha; ainda auxilia na percepção de si mesmo, do outro, do espaço, enfim do mundo ao seu redor através dos sentidos e percepções desenvolvidos na linguagem da brincadeira.

Bujes (2001) chama a atenção para o fato das relações culturais, sociais e familiares possuírem uma dimensão maior no ato pedagógico das instituições infantis, de maneira que sejam garantidos os direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, ao conhecimento produzido, em um espaço de descoberta do mundo.

Podemos aferir que as relações estabelecidas nas instituições infantis merecem um olhar multidisciplinar que envolve a relação educacional-pedagógica, expressa nas ações intencionais, as quais abrangem as dimensões cognitiva, expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual, etc. (ROCHA, 2001). Significa favorecer uma postura de curiosidade e abertura para o mundo que cerca a criança (LIMA, 1997), ou seja, uma relação em que o educar e o cuidar estejam inexoravelmente inter-relacionados, tendo a criança como um sujeito histórico que precisa vivenciar diversas situações para o seu desenvolvimento, sem perder de vista a linguagem oral e a escrita, que são instrumentos necessários na sociedade em que vivemos, e o brincar como força motriz desse processo (**Jane**).

A Educação Infantil, como um segmento que educa e cuida, não deve privilegiar um aspecto em detrimento do outro – educar ou cuidar –, pois estaria desconsiderando as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, também não pode perder de vista a ludicidade que envolve esse nível de ensino e a necessidade de brincar intrínseca à criança pequena, e não deve ceder espaço a propostas tradicionais²⁷ de alfabetização que visem, tão somente, o ensino da leitura e da escrita, mas considerar esse processo como uma das

²⁷ Estamos considerando práticas tradicionais de alfabetização: as atividades de discriminação perceptiva, o treinamento da coordenação motora, as cópias sem sentido, a repetição de sílabas, dentre outros.

linguagens a serem contempladas nessa etapa: uma aprendizagem real básica. É pertinente ressaltar a formação para a vida, em que se façam presentes, no cotidiano pedagógico, ações condizentes com a formação de valores básicos da convivência humana.

Enfim, **Marina** sintetiza:

A educação infantil tem, primordialmente, que permitir a criança ser criança, tendo em vista a sua progressão enquanto um ser em desenvolvimento, favorecendo a sua aprendizagem de modo a construir um conhecimento que revele o seu potencial no âmbito cognitivo, afetivo e social.

Para tanto, aprofundar conhecimentos sobre as especificidades dessa etapa da vida do ser humano é fator 'sine qua non' para uma atuação que se quer eficaz.

5.2 A criança da educação infantil

Somos a continuação de um fio que se constrói no invisível.
Pensem nisso, somos a continuação de um fio
que nasceu há muito tempo atrás...
vindo de outros lugares... iniciado por outras pessoas...
completado, remendado, costurado e...continuado por nós.
(Daniel Munduruku)

Cada geração começa a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Na continuidade desse fio, como pessoas humanas, cada geração transforma, reinventa, reestrutura, refaz, continua a história sempre de uma forma nova. As transformações vão ocorrendo à medida que se relacionam com os outros e com o meio, dado que as características tipicamente humanas são adquiridas no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes através do instrumento e do símbolo; e, para Leontiev (2001), o movimento da história só é possível com a transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana, com a educação. Assim fazemos história, assim reinventamos a roda!

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Nesse sentido, as crianças nascem em um mundo dado, contudo, não vivem esse mundo da mesma maneira que as gerações passadas; produzem e reproduzem a cultura como sujeitos sociais, por intermédio da sua relação com outros seres humanos, pela linguagem.

Nesta perspectiva, não basta saber falar sobre criança – suas especificidades, características – mas, sobretudo, é preciso entender esse ser em sua dimensão de pessoa humana: apenas olhando o mundo com olhos de criança pode-se compreender sua existência. De outra forma, prevalece a visão adultocêntrica de que trata Leite Filho (In: LEITE FILHO & GARCIA, 2001): uma sociedade pensada pelos adultos para os adultos, em que a criança é vista como quem ainda não é, estar para ser; um incômodo à vida adulta. Isto nos diz que ela não é marcada pela falta, mas pelo próprio processo humano de constituição do ser.

Na visão de Jobim e Souza (1996, p.49),

A Criança conhece o mundo enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, por meio do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir.

Transportar-se para a perspectiva das crianças não significa deixar de ser adulto, uma vez que, com esse ‘olhar’ não se quer ‘adultizar’ nem ‘infantilizar’ as crianças – idéia de pureza, inocência, ingenuidade, inexperiência, imaturidade –, mas compreender seu ser e estar no mundo, o que implica: compromisso com a construção de novos conhecimentos sobre e com as crianças, ruptura com uma posição de subalternidade das crianças pelos adultos, exigência de vozes que ecoem em favor da legitimidade sobre seus jeitos de ser, de falar, de fazer e de subverter a ordem das coisas (PAULA, 2006).

Em contrapartida, face ao contexto atual, não podemos ignorar a situação de pobreza e miséria em um país com mais de 27 milhões de crianças vivendo abaixo

da linha da pobreza que fazem parte de famílias que têm renda mensal de até meio salário mínimo (Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, 2005) ²⁸. Também temos de considerar as diversas formas de conceber a infância nas diferentes culturas: crianças que trabalham para ajudar no sustento do lar, como fato normal, crianças que desempenham tarefas domésticas, crianças que vivem sua condição infans, crianças adultizadas pelo apelo dos bens de consumo, crianças pedintes nas ruas, dentre outras, que expressam a exploração do trabalho infantil, a exacerbação do consumo infantil e a exclusão de crianças de suas possibilidades de sobrevivência. Estas crianças são furtadas da sua condição de infância pelas condições adversas do contexto sociocultural do capitalismo que secundariza o exercício do sonho, da imaginação, da liberdade, compartilhando das mazelas da criminalidade, da pobreza, da conformidade aos ditames do capital que subtrai das crianças sua voz e sua vez. A ameaça contra as crianças está diretamente articulada s desigualdades sociais, em que, no mundo, uma em cada duas crianças é pobre e um em cada dois pobres é uma criança (SARMENTO, 2006).

Rocha (2006) chama a atenção para a convivência em um mesmo espaço da inocência infantil – momento de preservação – e a violência contra a criança – reflexo de extrema imposição. Tal convivência eleva a luta pelos direitos em contrapartida com a condição de vida e existência das crianças que podem ser consideradas, por vezes, como população de risco social.

Isto posto, pensar a condição de criança, na sociedade de hoje significa não perder de vista sua condição de sujeito histórico-cultural, marcado pelas contradições sociais, um sujeito de direitos públicos. Estas contradições definem a infância como condição de direitos, ao mesmo tempo em que oferecem à criança um mundo demarcado pela falta de entendimento, ausência de escuta do outro, violência, destruição, morte. Kramer (2003b, In: Bazilio; Kramer, 2003) diz que a origem dos genocídios encontra-se na dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, constituídos de diferenças. O desafio é fazer com que a educação esteja voltada para o reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade – educar contra a barbárie. Tal perspectiva visa “colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter

²⁸ Aproximadamente 33,5% de brasileiros têm renda mensal de até meio salário mínimo e destes, 45% são crianças que têm três vezes mais possibilidade de morrer antes dos cinco anos, diz o relatório do UNICEF sobre a Situação Mundial da Infância 2005.

sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é, e o futuro pode mudar a direção que parece inevitável” (KRAMER, 2003b, In: Bazilio; Kramer, 2003p. 95).

Sarmiento (2001) adverte para o fato de que a infância, como construção social, traz as marcas da globalização nas identidades que assume e sofre as influências das desigualdades sociais. Estas marcas demandam dos campos: político – regulação pelo UNICEF, econômico – mercado global de produtos para a infância, cultural – mitos infantis a partir de séries internacionais, social – difusão mundial da escola de massas. A colonização da cultura industrial globalizada infunde nas crianças comportamentos consumistas, individualistas, hipercompetitivos e a erotização infantil, impondo a norma moderna da infância.

Ao discutir a sociologia da infância, este mesmo autor (SARMENTO, 2006) diz recuperar a idéia do entre-lugar no espaço-tempo da infância, já que a criança vive ao mesmo tempo a radicalidade de uma infância incontaminada e uma adultez precoce induzida. Este entre-lugar situa-se, por um lado, no processo de transição inerente ao seu trajeto de desenvolvimento – interseção entre as culturas adultas e as culturas infantis e, por outro lado, no sistema simbólico do seu espaço social – modos de pensar e agir permitidos ou reprimidos. Nesse sentido, chama a atenção para a criança que existe em cada aluno, uma vez que, sendo aluno não perde sua natureza biopsicosocial incomensuravelmente complexa (SARMENTO, 2006).

Em se tratando das forças condutoras da psique infantil, a perspectiva psicológica defendida por Leontiev (2001) enfatiza que estas podem ser definidas, mas não determinadas, pelo lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais. O que determina diretamente é a própria vida da criança e o desenvolvimento dos processos reais desta vida. Seu desenvolvimento depende de suas condições concretas de vida. A criança inicialmente dependente do adulto tendo suas necessidades vitais satisfeitas por este, vê, gradativamente, ampliarem-se suas relações, sendo que as relações estabelecidas no âmbito pessoal privado com as pessoas do seu convívio direto – pai, mãe, irmãos, professora, outros – determinam as demais relações.

Diante do exposto, é pertinente dizermos que, ao conceber a criança, não podemos deixar de considerar as influências do contexto sócio-político-cultural no seu modo de agir, pensar e ser, além das irregularidades sociais que marcam a condição da infância.

Ao nos reportarmos ao grupo de pesquisa, identificamos que, por vezes, esse demonstrou ter uma visão muito romântica em relação à criança, apresentando-a como “ser puro, alegre, lindo, sem complexo, nem culpas” (**Fernanda**). Essa visão nos levou a refletir, junto com o grupo, que criança tínhamos na rede municipal de ensino e qual criança gostaríamos de formar, de maneira que fosse possível olhar para além das aparências: compreender de que criança estávamos falando. Dispomo-nos então a pensar essa criança, indagando: quem é a criança da rede municipal de ensino? O que sabemos sobre essas crianças? Essas questões, com o intuito de suscitar os saberes das Formadoras sobre a criança, permitiram-nos não perder de vista que estávamos tratando de crianças das classes populares que freqüentam a rede pública de ensino, portanto, com especificidades próprias à sua cultura – forma de pensar, agir, falar. Os saberes elencados podem diferir, ou não, do que dizem os autores/estudiosos, mas constituem um importante referencial para a função que assumem as Formadoras: formar professores da educação infantil.

Nesse sentido, arvoramo-nos a navegar pelas falas das Formadoras numa tentativa de traçar as idéias, concepções que prevalecem no grupo sobre a criança da educação infantil, de modo a compreendermos o lugar ocupado pelas crianças nas prioridades estabelecidas pelas Formadoras, e como explicita Arroyo (1994): qual a infância queremos trabalhar e em função de que infância são elaboradas e executadas as propostas formativas e pedagógicas?

A idéia apresentada inicialmente pelas Formadoras foi de um mundo infantil rico em fantasia, sonho e imaginação, em que as crianças buscam se perceberem e perceberem os outros na intrigada relação social em que vivem as pessoas. **Adriana** explica que é preciso compreender e respeitar as crianças em todas as suas peculiaridades, possibilitando-lhe desafios, novas aprendizagens e condições nutricionais favoráveis ao seu crescimento, de maneira que na interação estabelecida, ela – a criança – possa aprender a compreender o mundo.

As Formadoras pontuam que a criança requer cuidados, atenção e carinho; precisa ser amada, ouvida e compreendida nas suas limitações, reconhecida pela sua capacidade de pensar e sentir as coisas à sua volta, para que tenha a possibilidade de viver e crescer feliz. Tais aspectos requerem, no dizer de **Adriana**, **Mariana** e **Isis**: tempo para brincar, perguntar, fantasiar, imaginar, expressar-se, rabiscar, desenhar, pintar, inventar, descobrir, ‘curiar’, sonhar, fazer artes, poder

ouvir e contar estórias, cantar e dançar com os colegas, ter amigos para brincar de gente grande, de bichos e de fantasmas.

A imagem de criança como ser surpreendente, criativo, sincero e espontâneo – características da natureza infantil –, foi confrontada com a realidade quando, a partir dos estudos efetuados na formação, percebeu-se que, na prática, a situação real não condiz com as declarações realizadas; fato presente tanto nas fotos escolhidas pelas Formadoras²⁹, para ilustrar as falas, quanto na análise do cotidiano, como nos diz **Jane**:

Nós mesmos procuramos escolher o melhor desenho para ilustrar algo, quando na verdade estamos fazendo isso com a nossa visão de adultos, sem reconhecer que por trás de cada desenho há histórias, há visões diferentes. Precisamos reconhecer que a beleza pode estar na idéia que deu origem a pintura e não no próprio desenho ou resultado, como também o que é belo para nós pode não ser para a criança.

A fala dessa Formadora é referente à escolha de um desenho para ilustrar a agenda escolar dos alunos, quando, ao invés de a decisão ter sido compartilhada pelas próprias crianças, oportunizando a possibilidade de escolha, as professoras se reuniram e decidiram sem ouvir as crianças; nem mesmo procuraram entender o que expressava cada desenho. Este desabafo expressa claramente que não se olha com os olhos das crianças, não se busca aprender com elas para entender seu mundo e sua forma de ver as coisas, já que, enquanto categoria social, as crianças atribuem outras significações e sentidos às coisas à sua volta. Na visão de Arroyo (2002), sabemos pouco sobre os sujeitos sociais que trabalhamos, nesse caso as crianças, porque o foco do nosso olhar continua fixo na matéria e não nos arvoramos a observar/ouvir suas vontades de saber, experimentar, ser, viver e aprender.

Kishimoto (2001) faz uma crítica aos adultos que preconizam a importância da infância, porém, falam por elas, deixando-as sem voz, sem serem ouvidas. Kramer (2003b, In: Bazilio; Kramer, 2003p.106) complementa tal afirmativa expondo

²⁹ Como uma pesquisa realizada com colaboradoras e não sujeitos, durante a discussão sobre a concepção e especificidades da criança, solicitamos que trouxessem fotos das crianças, no ambiente institucional educativo, que expressassem as concepções do grupo sobre criança. Ressaltamos que, apesar da eminência dessa estratégia formativa, não nos arvoramos a analisá-la nessa investigação, por considerarmos que essa se constituiu como metodologia da formação e nosso foco estava nas falas consoante os saberes docentes evocados e partilhados no grupo.

que “aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante”.

Na percepção de **Marina**, “a vida nos massacra tanto que perdemos a visão de criança”. E para **Rita** o que acontece é que “fica-se em busca de um padrão. Se é que existe um padrão”. **Marina** retoma afirmando que não existe um padrão. Nisso **Mariana** explica: a criança e o professor foram afetados pela lógica do capitalismo. Lógica essa em que prevalece o individualismo, a competição, a hegemonia do poder, a supremacia dos modelos pré-estabelecidos ditados pela classe burguesa. Enquanto, globalmente, a atividade do homem enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece, de forma que a concentração de riqueza gera concentração da cultura intelectual e a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem aos interesses da classe dominante (LEONTIEV, 1978). As desigualdades sociais geradas pela divisão do trabalho têm como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separam e passam a pertencer a homens diferentes. Em outras palavras, os homens ocupam posições e situações diferenciadas na sociedade: há os que mandam, pensam, consomem e os que obedecem e produzem, compondo a massa de mão-de-obra subserviente.

Estes aspectos afetam, sobremaneira, a forma de ver e educar as crianças, de outro modo, como pontuou Deleuze em uma conversa com Foucault, “se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o sistema de ensino” (FOUCAULT, 2005, p.79). Essa seria uma mudança ‘radical’ que necessariamente teria que partir da sociedade, das relações estabelecidas entre as pessoas e da forma de ver e entender a infância. Tal transformação poderia/deveria ser implementada pelas Formadoras de professores, por serem aquelas que lidam diretamente com os professores. Para tanto, essas – Formadoras – teriam que ter clareza quanto ao lugar que ocupa a criança no cenário sócio-político-educativo, de maneira que pudessem mediar situações formativas desafiadoras, em que o foco seria a criança – seu contexto, desenvolvimento e aprendizagem.

A clareza quanto a esse aspecto, remete à compreensão, ainda, de qual a concepção de criança que se tem, haja vista que essa vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea. De acordo com Miranda (1987), para a pedagogia tradicional, a criança tem uma natureza selvagem e deve ser

adequadamente educada, pois poderá ser facilmente corrompida pelo mal. Ao contrário dessa vertente, a pedagogia nova concebe a criança como naturalmente boa e ingênua; um ser pleno para auto-realização em cada etapa do desenvolvimento. À educação cabe a tarefa de favorecer seu desenvolvimento natural e espontâneo. As duas concepções referidas desconsideram a condição da criança como ser histórico-social, o que é defendido pela concepção contemporânea de infância e criança, uma vez que não podemos nos abster de considerar que: a criança vive em uma sociedade, em um determinado momento histórico, no seio de uma cultura, enfim, é um sujeito sócio-histórico que produz e é produtor de conhecimento/cultura (BRASIL, 1998; KRAMER, 2003a, 2003b; LEITE FILHO, In: LEITE FILHO & GARCIA, 2001; SARMENTO, 2001).

Para Frabboni (1998) a história aponta três identidades da criança/infância: 1) a criança adulto ou a infância perdida – planta imperfeita a ser transformada em adulto no convívio social; 2) a criança filho-aluno ou a infância institucionalizada – epicentro do interesse educativo dos adultos, preocupação em preparar os filhos para a vida. A criança é atrelada à estrutura de relações de propriedade (filho) e poder (aluno), dentro de uma estreita privatização de relações e definições; 3) a criança sujeito social ou a infância reencontrada – sujeito de direitos. A ‘nova’ imagem de criança traz a perspectiva de um ser dotado de uma grande voracidade cognitiva, empenhado em ampliar seu próprio horizonte de conhecimento, em uma constante atividade exploradora e interrogativa, saboreando uma descoberta após a outra.

A discussão com as Formadoras relativa às especificidades das crianças, levou-as ainda a questionamentos como: será a aptidão realmente um dom? Como surgiram renomados pintores, músicos, outros, como Beethoven? Tais dúvidas foram esclarecidas durante o estudo sobre as abordagens psicológicas do desenvolvimento, no que abstraímos algumas considerações, como as que apresentamos a seguir.

Na perspectiva inatista, há uma supremacia dos fatores endógenos da maturação biológica – o homem nasce pronto; suas características básicas já estariam firmadas desde o nascimento na sua carga genética, havendo pouca diferenciação qualitativa e quase nenhuma transformação no decorrer do seu desenvolvimento. O papel do ambiente seria de facilitar ou dificultar as potencialidades trazidas pelo indivíduo. Ao contrário dessa vertente, a abordagem

ambientalista ou comportamentalista supervaloriza à ação do meio e da cultura na formação humana. O desenvolvimento se dá a partir das condições oferecidas/presentes no meio ambiente em que se encontra a criança – ser extremamente reativo à ação do meio. As duas abordagens concebem o homem como ser passivo, ora subjugando-o à maturação biológica, ora à manipulação e controle do ambiente (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Becker (2003) ao se referir ao inatismo e ao empirismo, diz que ambas são posturas epistemológicas demasiadamente míopes em relação à capacidade do ser humano em aprender. Este autor cita a concepção da epistemologia genética defendida por Piaget como uma possibilidade que situa na ação do sujeito o núcleo sobre o qual se originam as sucessivas estruturas cognitivas. A ação instituída tem sempre duas faces: a assimilação (transformação dos objetos) e a acomodação (transformação sobre si mesmo), sendo o resultado desse duplo movimento uma nova realidade, uma adaptação que afeta a organização. Trata-se de um processo de interação devido às trocas das estruturas com o meio físico e social, ou seja, transformações constitutivas do sujeito e do objeto, de forma que o conhecimento não se origina nem no indivíduo nem no objeto, mas acontece no mundo de relações criadas entre esses dois mundos.

Os interacionistas³⁰, representados aqui por Piaget, Vygotsky e Wallon, defendem que a aprendizagem da criança acontece a partir de sua interação com os adultos e o mundo social que a cercam. Para Felipe (2001) a contribuição dos estudos e pesquisas desses autores foi fundamental para a compreensão do desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, em que as diferentes dimensões de desenvolvimento – motor, afetivo e cognitivo – ocorrem de forma integrada e simultânea. Sendo assim, a capacidade da criança em conhecer e aprender emerge e evolui no contato com o seu corpo, com os colegas e com os adultos, de forma que, nessa interação, desenvolvem-se a afetividade, a sensibilidade, o raciocínio, o pensamento e a linguagem, mediante os modos como essas vivências são significadas e significantes no contexto sociocultural.

³⁰ Utilizamos o termo interacionista por considerar, assim como Davis e Oliveira (1994), que Piaget, Vygotsky e Wallon expressam compreensões semelhantes acerca da interação entre organismo e meio na construção do conhecimento, afirmando que esses aspectos exercem uma ação recíproca. Ademais, esses autores se propuseram a estudar a criança enquanto sujeito de saber e conhecimento; assumiam uma posição materialista e defendiam uma perspectiva genética (SMOLKA,2002).

Compreender a concepção interacionista de construção do conhecimento implica acreditar que se aprende de acordo com o contato com o objeto de conhecimento, entendendo que esse contato não é direto ou imediato, mas mediado através de uma instância intermediária. Os fatores internos e externos se inter-relacionam continuamente e exercem uma ação recíproca, formando uma complexa combinação de influências (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). Essa vertente implica perceber a criança como ser histórico/social e requer a compreensão de sua condição de ser humano datado – vive em um determinado tempo – e cultural – relaciona-se com as outras pessoas pela cultura.

A perspectiva de criança como ser histórico e cultural, em contraponto com a realidade educacional, produziu um redemoinho de idéias, bem mais que simples pontuações; compreensões do que realmente as Formadoras estavam se referindo ao tratar sobre a criança. Para **Jane** o significado do que estavam vivenciando trazia à tona as lembranças das formações que haviam realizado quando, p. ex., estudavam os RCNEI com os professores, contudo, não analisavam a prática com base nas concepções elencadas. **Karla** lhe diz que é preciso bem mais que simplesmente ler artigos; é incomensurável perceber que a criança possui um desejo, tem direito à fala, ao movimento, a expressão de sentimentos (risos, choro, medos, descobertas). Tal visão a coloca como ser social e não uma criaturinha à espera de sua vez de ser adulto – gente. Um ser que tem uma história – identidade, cultura –, que expressa seus sentimentos, gostos, desejos, raivas por meio do seu corpo, utilizando as diversas linguagens, como diz **Emilia**; e ainda, que pensa, sonha, sente, aprende, age, socializa, analisa, cria, recria, cresce e tem sua individualidade, como expõe **Heloisa**.

A valorização da infância passa, sobretudo, pela defesa e garantia da humanidade, da tolerância, do respeito pelo outro e suas diferenças, da capacidade de rir e de chorar. Compreende fazer valer seus direitos, como já assinalamos, que no, âmbito educacional, abrangem, de acordo com Sarmiento (2001):

- Direito à realização pessoal – desenvolvimento pessoal, intelectual e material, e experimentação dos limites.
- Direito à inclusão social, intelectual e cultural.
- Direito à participação na prática e decisões coletivas.

Tais direitos devem estar presentes nos níveis individual, interativo e social. Cabe, portanto, àqueles que lidam com as crianças, fazerem valer esses direitos,

não apenas nos discursos e intenções, mas, primordialmente, nas ações efetivas que levem a mudanças no atendimento e educação.

Em uma perspectiva de síntese, mesmo considerando a provisoriedade das idéias, o grupo definiu que a criança é

Um ser sócio-cultural e histórico que pensa, sente e interage com o mundo de uma maneira singular com suas necessidades (específicas) biológicas, afetivas, lúdicas, cognitivas e psicológicas. A partir do próprio movimento de suas experiências e da mediação de outros, ela conhece o mundo e se reconhece dentro dele, em um processo de desenvolvimento e aprendizagem que envolve o lúdico, a representação e a imaginação (Caderno de Registro Pessoal da Pesquisadora).

A criança da educação infantil é um ser indivisível, holístico que possui características específicas à sua fase de vida, está em pleno processo de desenvolvimento e conhecimento do mundo. Se sua identidade consiste em um ser humano de pouca idade, a vivência desse tempo será determinada pelas condições sociais – tempos e espaços – próprias de cada contexto (ROCHA, 2006).

É preciso olhar as crianças nos olhos para compreender seu mundo e a forma de melhor intervir nele. Ao evitarmos olhar as crianças nos olhos, evitamos ver o mundo que se apresenta à sua altura; prevalece o mito de infância feliz na tentativa de uma idealização que não existe, distante do real.

Nesse caminhar investigativo e formativo, foi possível mensurar a importância de um processo em que os saberes vão se consolidando e ressignificando à medida que avançam as discussões e estudos. Vimos o entrelaçar de dúvidas e questionamentos serem acrescidos às concepções teóricas, ao mesmo tempo em que novas formulações iam sendo produzidas. A visão do grupo relativa à criança pôde ser refletida à luz da teoria e ressignificada a partir desta e da experiência do grupo, o que implementou uma profícua discussão sobre o papel/função das professoras infantis que assumem o atendimento direto das crianças. Passaremos, então, a tratar dos saberes das Formadoras, reveladores dos sentidos que estas atribuem ao ser professor de crianças da educação infantil.

5.3 Professora da educação infantil: singularidades e especificidades

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou se desfaço,
Não sei se fico ou passo.
(Cecília Meireles)

A dúvida empregada na poesia de Cecília Meireles nos leva a visualizar a situação das professoras das crianças pequenas que se vêem, muitas vezes, sem identidade definida, sem lugar certo para pousar. A perspectiva de estar e não ficar na educação infantil é recorrente entre os professores, dentre outras razões, pela falta de valorização atribuída a esse campo de atuação. São professoras que arrastam as mazelas do imaginário popular de que cuidar/educar crianças de tenra idade é uma extensão da função materna, o que não requer formação específica, apenas dedicação e amor. Este pressuposto marca o trabalho das docentes infantis e a distanciam do seu desenvolvimento profissional, o que pode ser observado, por vezes, pela falta de objetivo em relação ao seu trabalho; o fazer por fazer, como expõe **Heloisa**.

As Formadoras ensinam que a docência na educação infantil seja reconhecida como uma área de saber específico, de maneira que seja desmistificada a visão de que qualquer um pode ser professor da infância. O destaque das Formadoras ressoa na formação inicial, uma vez que denunciam a dicotomia entre o nível de estudo – graduação, pós-graduação – e a responsabilidade com a atuação docente. Como diz **Adriana**: “é vergonhoso ter mestrado, um título e as crianças não aprenderem”. **Heloisa** explica que isso acontece porque algumas vezes “o título – mestrado, ao invés de ajudar, piora. A pessoa ao voltar da pós-graduação quer outra coisa. Acha que ali não é o seu lugar”. Para **Jane**, essa é uma situação perturbadora, uma vez que a maioria dos professores da educação infantil da rede municipal possuem uma especialização; entretanto, percebe que a prática docente não expressa o conhecimento adquirido.

É pertinente questionar, até que ponto os cursos responsáveis pela formação dos professores de crianças de 0 a 6 anos, estão formando os professores com competência no desenvolvimento de propostas curriculares voltadas para essa faixa etária, pois como afirma Cerisara (2000,), a viabilização prática de qualquer proposta pedagógica só se efetivará se o os professores tiverem sido nela formados, tanto

com relação a realidade das pré-escolas públicas quanto nos fundamentos teóricos das propostas pedagógicas.

Por outro lado, se a formação dos professores para atuar nessa etapa da educação básica é questionada, também é importante saber o interesse desses professores pela educação infantil, de outra forma prevalecerão as buscas por explicações fora do contexto que materializa a atuação docente. Em um questionário aplicado com educadoras infantis da rede municipal, identificou-se que, ao fazerem a escolha por essa etapa de ensino, vêm-se entre o desejo – escolha pessoal – e a imposição – questões de ordem social, como fácil acesso ao local de trabalho e vaga disponível; encontram-se obrigadas a atuar com crianças pequenas, mesmo não sendo essa a escolha. As forças sociais que demarcam a realidade educacional e a vida das professoras corroboram para decisões, nem sempre adequadas ou próximas do ‘ideal educativo’. São escolhas feitas pelas contingências, pela realidade das condições de emprego e vida em que pesa, muitas vezes, mais do que a satisfação pessoal, a necessidade de sobrevivência (PAIVA, 2006).

O reconhecimento da profissionalidade docente na educação infantil implica, entre outras questões, uma visão positiva do professor, pois como defende a própria **Karla**: “não acredito que o professor não quer nada, acontece que ele faz o que sabe. Não conheço nenhum professor que não quer nada”. Nesse sentido, **Marina** aconselha:

Precisamos ter um olhar sobre os avanços na escola. Foi a partir de Piaget e Vygotsky que descobrimos que os professores são capazes de produzir. As políticas públicas avançaram e a social também. A escola mudou mesmo que isso seja incipiente. A questão é compreendermos a paciência pedagógica proclamada por Paulo Freire, e acho que é mais do que isso é histórica.

Na visão das Formadoras, uma primeira questão a ser considerada ao tratar sobre os professores que atuam na educação infantil é valorizar o que sabem e fazem, respeitar seu modo de agir e tentar compreender o que diferencia seu fazer docente dos demais professores que atuam em outros níveis de ensino.

Compreender a profissionalidade docente da educadora da infância significa perceber a ação integrada que ela desenvolve “junto as crianças e famílias, com

base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002, p.45). Essa autora chama a atenção para o fato de as educadoras infantis terem especificidades em relação ao seu papel que a diferenciam dos demais professores e marcam sua singularidade, enquanto profissional da infância. Desse modo, propõe-se a centralizar seus estudos sobre essas diferenças, de forma a visualizar as dimensões da profissionalidade das educadoras dessa área de ensino. Tais dimensões podem ser referidas como:

- Derivação da criança pequena – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família.
- Características das tarefas – a abrangência do papel da educadora da infância na interligação profunda entre as rotinas de cuidado e educação.
- Rede de interações alargadas – relações e interações com outros sujeitos sociais: auxiliares, outros profissionais – psicólogos, assistentes sociais – com pais e mães, com as crianças.
- Integração com outros serviços de atendimento à infância.

Waskop (2003) acrescenta, ao proposto por Oliveira-Formosinho (In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002), a necessidade de a educadora infantil compreender que: a primeira infância é uma fase de aprendizagem e de autocuidado; as crianças são dependentes e têm sua aprendizagem centrada nas relações corporais, afetivas e emocionais, baseadas no faz-de-conta; há necessariamente que se construir vínculos positivos para consolidação de um trabalho de qualidade; uma atitude ética para com sua função social; reflexão acerca das representações, teorias e preconceitos construídos ao longo da vida; trabalhar por uma educação plural para a cidadania.

As dimensões apontadas demonstram o papel amplo e de fronteiras indefinidas da educadora infantil, em que o trabalho pedagógico, como complemento da educação familiar, faz com que as interações, integrações e interfaces surjam de forma mais contundente, haja vista a necessidade de uma ação conjunta com órgãos que atuem junto à infância.

A professora da infância depara-se com uma criança única – ser único com características próprias – e coletiva – produto das relações sociais e culturais, o que a leva a desempenhar papéis e funções na interação com outros sujeitos e na integração com serviços de atendimento à infância, unindo conhecimento e

experiência, saberes e afetos. Desse modo, torna-se responsável pelo funcionamento da educação infantil.

Os achados de Oliveira-Formosinho (2002) apontam a centralidade do trabalho docente na educação da infância e o que é requerido da mesma para uma atuação de qualidade, a saber:

- Centralização na criança e na globalidade de sua educação;
- Centralização na educação e cuidados;
- Relação com os pais, com outros profissionais, com agentes voluntários;
- Relação com a comunidade.

Se consideramos a educadora infantil em suas múltiplas funções, é mister tratar de competências que venham solidificar sua atuação, como a sua capacidade de relacionar-se, organizar-se e analisar-se, pois de outra forma, o trabalho que desenvolve junto à criança perderá o sentido de re-construção constante, uma vez que o fazer docente envolve o centrar-se em si e no outro, em constantes idas e vindas do individual ao social, do pessoal ao coletivo, o que envolve crescer, ser, sentir e agir. “Envolve crescimento, como o da criança, requer empenho, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002, p.49); requer colaboração e pressupõe o desafio do trabalho coletivo.

Essa perspectiva de atuação situa-se na ecologia do desenvolvimento, em que estão presentes o ambiente direto do trabalho e o contexto de ensino, uma vez que, direta e indiretamente, os contextos vivenciais interferem no desenvolvimento do ser humano (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002); e, para Kramer (2003c), a cultura é o aporte do trabalho docente, uma vez que é a base do agir e do interagir no mundo.

Perrenoud (2003) concorda com a influência da cultura e diz que as diferenças culturais tornam a tarefa da educadora infantil delicada, haja vista a dupla função que assume na docência: 1) atuar adequadamente junto às crianças; 2) difundir saberes educativos e psicológicos junto aos pais, na perspectiva de verem a evolução de suas crenças. Estes pontos demarcam o necessário conhecimento sobre a criança – seu desenvolvimento, crescimento e aprendizagem –, sobre o saber a ensinar e o que ensinar, além da perspectiva da formação às famílias, o que se traduz em mais que atuação conjunta, um saber que possa ser socializado e

contribua com a educação das crianças atendidas. Isto pressupõe uma competência polivalente; trabalhar/ter conhecimentos de naturezas diversas.

Sobre esse aspecto, Malta Campos (1999) destaca que nosso país começa a pensar um perfil de educador adequado às características e necessidades dos alunos em diferentes fases de desenvolvimento. Esta autora traz uma síntese das idéias de Morsiani e Orsoni (1997 apud MALTA CAMPOS, 1999) sobre o perfil do educador de creche, embora este parece ser desejável também para as crianças das séries iniciais do ensino fundamental:

- a) **Saber**: ter conhecimento dos conteúdos da formação de base e da cultura, o que implica uma formação permanente.
- b) **Saber ser**: necessidade de uma estrutura de apoio que ofereça condições para os professores lidarem com o stress.
- c) **Saber interagir**: competência para lidar com a diversidade de pessoas do seu círculo de trabalho: alunos, pais, comunidade, outros profissionais.
- d) **Saber fazer**: a base para um bom desempenho profissional deve ser a reflexão sobre a prática. Portanto, os professores precisam aprender a construir um projeto educativo próprio, documentando, avaliando, pesquisando e observando suas ações.

Pelo exposto, podemos destacar, em forma de ensaio, a singularidade e especificidades da função docente na educação infantil, apontando a multiplicidade de papéis sociais da educadora infantil, concernentes ao seu trabalho junto às crianças, às famílias e à comunidade, num contexto sociocultural marcado pelas interações e integrações dos sujeitos. Esta multiplicidade de tarefas/funções denota a natureza consciente do trabalho docente e traz a perspectiva de que a profissionalidade da educadora infantil tem início na sua entrada na carreira, o que pressupõe uma consciência do papel assumido.

Karla, ao discutir o perfil do educador infantil, concorda com o explicitado e destaca a preponderância da identificação com a criança:

O perfil do professor de educação infantil se constrói na prática. O básico é gostar de criança, se identificar. É a vivência que te dá isso. Fico me perguntando: como é isso? A pessoa tem um perfil e não se dá bem. O que não pode é deixar de gostar de criança. Fico vendo, tem que ser desse jeito? Tem? Será? A pessoa precisa de um tempo. É o fazer, a mão na massa. Eu não sabia o que era um

centro de educação infantil, hoje sei, mas foi o processo que vivi, que construí na minha experiência.

Nessa perspectiva, é na prática que a experiência docente, conseqüentemente, a consolidação dos saberes se constitui, sendo o gostar de criança o referencial básico do trabalho, o que ratifica a preponderância dos saberes da experiência produzidos no contexto de atuação do sujeito nas suas inter-relações com os outros em um processo evolutivo de trocas. O desabafo dessa Formadora demonstra a supremacia da escuta. Como aconselha **Adriana** “escutar o professor; estar próximo. Permitir uma maior aproximação e oportunizar a escuta” (**Adriana**). Essa escuta pode indicar o caminho da formação e acompanhamento pedagógico, uma vez que, como partícipe do processo formativo, sua fala precisa ser ouvida, como expressa **Karla**: “é importante saber do professor o que ele quer. Como é esse professor? Que valores ele tem? Começar a pensar com eles e não para eles”. O que diz essa Formadora é muito significativo, pois inverte a postura da diretividade assumida tendo como suporte o para e invoca-se o com, de forma que se dá importância à pessoa do professor, seus conhecimentos prévios, sua experiência cotidiana, suas emoções. O gostar de crianças pode parecer banal, entretanto, o não gostar impossibilita a construção do vínculo afetivo fundamental numa relação em que o lugar ocupado pelo outro (re)significa o meu modo de ser e agir. Os primeiros vínculos estabelecidos pela criança constituem suas significações futuras; são a base da consolidação das suas emoções e representações.

Numa profusão de idéias o professor da educação infantil precisa:

- Conhecer as necessidades das crianças: quem são, o que fazem, do que brincam, com quem convivem.
- Interessar-se pelo que a criança sente, pensa, pelos seus desejos e emoções, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo.
- Conhecer o desenvolvimento infantil: o que dizem os estudos sobre crianças de 0 a 6 anos – evolução cognitiva, afetiva, motora, social.
- Perceber a diversidade e as peculiaridades da infância.
- Ter consciência da prática que desenvolve, dos objetivos da educação infantil, da sua função como professor.
- Ser observador atento das ações das crianças.

- Compreender que o desenvolvimento e a aprendizagem não ocorrem em momentos compartimentalizados: a criança é um ser integral.
- Proporcionar a curiosidade, criatividade, ludicidade através de uma mediação com responsabilidade.
- Confiar nas capacidades e potencialidades da criança.
- Auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimentos e das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas.
- Reconhecer que seu fazer influencia na dimensão de cuidado e educação.

Pelo exposto, aferimos as singularidades e especificidades da docência na educação infantil e é por isso que as Formadoras dizem cultivar uma relação de respeito, solidariedade e compreensão do ser professora como pessoa e profissional. Reconhecer a complexidade do saber/fazer docente aponta para a redefinição do sentido social do trabalho educativo nessa etapa da educação básica, o que culmina na revisão das práticas formativas no sentido de que esteja presente não apenas o pedagógico, mas ao considerar a relação social com a comunidade, uma formação também política (NÓVOA, 2002); sem desconsiderar a subjetividade do professor como pessoa.

5.4 Um modelo de síntese

Vimos, no decorrer desse capítulo que os saberes docentes da formação do grupo foi se consolidando nas discussões e trocas estabelecidas com seus pares. Tal situação referenda a constituição de saberes no coletivo, a singularidade de cada contexto formativo e a necessária mediação pedagógica vinculada ao aprender. Coube-nos não a limitação do processo, mas, sobretudo, sua expansão, no sentido de abrir as portas a diversas possibilidades, ao mesmo tempo em que fomos realizando mediações a partir das recorrências comuns, indagações e dúvidas apresentadas.

Pudemos perceber o avanço das Formadoras consoante a constituição dos saberes da formação na educação infantil no decurso dessa navegação, nas formulações ensejadas quanto á compreensão da relação entre alfabetizar e brincar na educação infantil; do educar e cuidar das crianças, em uma perspectiva pedagógica, recoberta pela ludicidade própria a faixa etária da educação infantil; na

consolidação da visão de criança, como ser histórico-cultural, dotada de conhecimentos e habilidades, em um processo de desenvolvimento amplo, que necessita ser atendida em suas especificidades e singularidades; na valorização da docência da infância, no respeito atribuído ao ser professor de crianças pequenas.

Os saberes aqui apontados necessitam ser re-visitados constantemente, haja vista sua significação depender da internalização e apropriação, mediada pelo outro, no contexto real da atividade. Os saberes, ora aludidos, não se constituem como 'pedras' a serem fixadas como âncoras, mas bússolas a indicarem caminhos e traçarem rotas a serem navegadas pelo grupo e pela educação infantil da rede municipal de Natal.

6. SABERES DA ATUAÇÃO DOCENTE

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.
(Fernando Pessoa)



FOTO 3: Formadoras em encontro de estudo 2.
Fonte: Arquivo do SEI/SME/2005.

Na navegação, foi possível mergulharmos nos saberes das Formadoras advindos da prática, além daqueles necessários para ensinar. Esses saberes trazem consigo uma carga de dificuldades e obstáculos, mas traduzem-se, sobretudo, em possibilidades através dos sonhos idealizados por cada uma. É o que denominamos, nessa investigação, de **saberes da atuação docente**; são os saberes necessários ao formador de professores para uma prática formativa qualitativamente desejável; podem ser considerados como imprescindíveis à prática formativa, mas não suficientes para exercer a função. Podemos atribuir aos **saberes da atuação docente** conhecimentos advindos das experiências anteriores com o ensino e produzidos no cotidiano docente – saberes experienciais (PIMENTA, 2002) e aqueles formalizados a partir da prática – saberes pedagógicos (ALTET, In: PERRENOUD, 2001). As falas das Formadoras nos possibilitaram identificar alguns desses saberes – habilidades necessárias ao formador, não como um modelo a ser seguido, mas como uma ferramenta de referência para elaboração de um perfil

profissional do formador de professores. Tais habilidades estão relacionadas à possibilidade do formador em:

- Articular ações administrativas e pedagógicas;
- articular teoria e prática;
- enfrentar as diversidades/adversidades;
- escutar os professores e colegas formadores;
- gerenciar o tempo;
- gostar de desafios;
- potencializar trocas de experiências e conhecimentos;
- reconhecer-se como formador de professor;
- (re)organizar o espaço de trabalho;
- tomar iniciativa.

As Formadoras se arvoram destas habilidades para desenvolver um trabalho formativo que enseje qualidade. Estas habilidades que constituem **os saberes da atuação** são referentes aos aspectos transversais e sistêmicos da relação pedagógica, quais sejam: **Autonomia na condução do processo pedagógico; relacionamento interpessoal, reconhecimento e crescimento profissional; condições de trabalho: tempo, espaço, diversidade de atribuições e financiamento; objetivos em relação à prática.**

6.1 Ferramentas da prática formativa

6.1.1 Autonomia na condução do processo formativo

As atividades cotidianas do formador sofrem influências do modelo de relação simbólica na qual a sua ação se integra: com os docentes, com o tipo de formação desenvolvido, com os conteúdos da formação, com a avaliação da eficácia da formação, entre outros. Portanto, cabe a ele aprender a situar-se com rapidez e segurança no labirinto simbólico dessas relações, identificando seu estatuto em relação à instituição em que atua e aos professores em formação (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995).

No dizer de Nieto Cano (1992), os formadores enfrentam sérios dilemas em se tratando da posição que ocupam no sistema em que atuam. Para esse autor, esses deveriam ser capazes de funcionar em pólos opostos, por exemplo: não ser demasiado diretivo, nem tampouco mero observador; ser competente, mas não se

impor sobre os outros; explorar determinadas condições de poder e influência, mas não tornar-se superior; reconhecer os limites que sua capacidade de influência lhe impõe, ou seja, saber colocar-se como aquele que ouve, mas também se impõe, sem ser arrogante ou presunçoso.

Isto posto, as Formadoras desta investigação nos dizem que um aspecto imprescindível para tal envergadura passa pela condição da **autonomia na condução do processo formativo**. Autonomia aqui entendida como a capacidade de governar a si próprio (KAMII, 1993).

Para explicar a perspectiva defendida pelas Formadoras **Karla e Rita**, que exercem a função de coordenadoras pedagógicas nos Centros de Educação Infantil, dizem que o processo de autonomia se dá quando a direção tem clareza do papel que cada indivíduo desempenha na escola, o que proporciona liberdade para planejar e executar as atividades cabíveis à função. Isto ocorre quando se estabelece um espaço de troca entre direção e coordenação, de forma que “se as idéias não coincidem discutimos o assunto sem imposição das partes” (**Karla**). Essa fala expressa condições emergenciais de respeito e confiança entre as partes, uma vez que, como bem pontua **Marina**, a lógica da autonomia perpassa também o tipo de relação que se estabelece. Esta relação de confiança implica no respeito à autonomia e à dignidade de cada um como um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 2003a). É uma condição para a própria convivência humana saudável.

Jane pontua que a autonomia é um aspecto que a angustia e, junto às formadoras citadas acima, expõe que entre a SME e as escolas este processo não acontece, uma vez que se sentem “presas às determinações, na maioria das vezes, arbitrarias da secretaria de educação” (**Rita**). O exemplo dessa arbitrariedade, dado pela mesma formadora, ocorreu no ano de 2005 quando a secretaria vetou a possibilidade de as escolas liberarem as crianças para a realização dos planejamentos quinzenais às sextas-feiras, o que gerou uma situação de insatisfação por considerarem, como disse **Rita**, uma “atitude totalitária e equivocada da secretaria”, no que indaga: “e o trabalho de parceria que já havia com os pais? E o planejamento? E a tão falada qualidade?”³¹. As pontuações feitas por essas

³¹ No ano de 2004, a partir de uma portaria da Secretaria Municipal de Educação, as escolas foram coibidas de liberar os alunos para realizarem estudos e planejamentos dentro da carga horária destinada ao trabalho de sala de aula. A partir da aprovação do Plano de Carreira, Remuneração e

formadoras apontam dois aspectos importantes: primeiro, dizem respeito à reivindicação pela autonomia da gestão escolar e pessoal na organização das condições do exercício das funções; segundo, pode significar um indício de que o grupo busca desenvolver uma cultura profissional própria (LANG, 2003), na medida em que se incomoda com a situação cerceadora e expõe suas angústias.

Para Nóvoa (2002) o dilema da autonomia nos revela a lógica do saber organizar e saber organizar-se, os quais estão imbricados em dois aspectos: projeto da escola e colegialidade docente; modalidades novas de organização escolar e profissional, muito discutidas na atualidade. Em se tratando do primeiro aspecto – projeto escolar – Nóvoa (2002) traz a fala de Perrenoud (2002, p.232) para quem “a forma escolar implodirá se não conseguir romper com a organização convencional do trabalho escolar”. As formas de relação entre o sistema educacional e as escolas precisam ser revistas, pelo fato de as determinações legais de funcionamento escolar impedirem ou impulsionarem o processo de autonomia almejado, o que, diretamente, influi na constituição da autonomia pessoal e profissional dos que atuam na instituição.

Na navegação, foi possível verificarmos que as declarações das Formadoras que se encontram nas escolas impetram uma certa resistência em relação a SME, ao mesmo tempo em que denunciam o direito de organizar-se nas escolas sem, necessariamente, ter que depender exclusivamente dos ditames da Secretaria. O exposto nos mostra que, em se tratando da situação interna das escolas, quando se estabelece um processo de parceria, os profissionais conseguem desenvolver um trabalho de forma a governar suas ações. Contudo, a gestão educacional do sistema pode dificultar as relações de parceria, de forma que a cooperação cede lugar às determinações lineares, o que dificulta o processo de autonomia almejado e cotejado atualmente pelos estabelecimentos de ensino. Este fato esclarece ainda que a capacidade do ser humano de ser autônomo é sempre relativa, devido às condições do contexto em que está inserido. O ato de governar a si próprio está condicionado à relação com os outros sociais e com o contexto que materializa os atos e ações humanas. Por outro lado, Oliveira-Formosinho e Formosinho (In: OLIVEIRA-FORMOSINHO & KISHIMOTO, 2002, p.10) advertem para o fato de a

Estatuto do Magistério da SME, no final de 2006, foi incluído, na carga horário do professor, um horário reservado a estudos, planejamento e avaliação, durante a jornada de trabalho (Ver Lei Complementar nº058, Cap III, Inciso VII – Dos Direitos.

autonomia da escola ser sempre relativa, uma vez que “o Estado tem um papel importante na condução e regulação da educação, incluindo a formação dos professores”.

Há de se convir que determinados aspectos desse processo encontram-se em brotos³², dada a própria democratização da sociedade, sendo construído a partir das necessidades e atividades desenvolvidas, na dinâmica desse movimento. **Mariana**, que faz parte do grupo das Formadoras da SME, diz que uma das possibilidades autônomas pode estar relacionada com a capacidade atribuída ao grupo de:

Pensar, decidir, organizar ações no que se refere a sistematização do trabalho enquanto equipe, ex.: definir metas, ações prioritárias, estabelecer cronogramas de trabalho, definir referencial teórico, bibliografia de fundamentação, definir e emitir pareceres sobre a aquisição de brinquedos, livros de literatura infantil, etc. (**Mariana**).

Sua fala expressa o controle do conteúdo do trabalho por parte da equipe, muito embora apenas este aspecto não caracterize um processo de autonomia. **Adriana** explica que, apesar de o controle sobre o conteúdo ser imprescindível, não é suficiente; é necessário também organizar as condições de exercício, aspecto nem sempre possível dadas as contingências do contexto, como veremos na discussão sobre a sistemática do trabalho desenvolvido pelas Formadoras.

A autonomia aqui referida está relacionada com a necessidade de decidir sobre as ações, o que está imbricado na autonomia psicológica – efetivação das manifestações plurais de pensamento. Tal dimensão leva ao diálogo aberto, sem coerção e retórica, enquanto sua inexistência pode obstaculizar as relações e o processo de desenvolvimento profissional do formador, pela ausência de iniciativa, liberdade para interrogar e deliberar. A autonomia do coletivo passa, inicialmente, pela autonomia psicológica de cada um, sendo que a ausência desta capacidade humana pode gerar acomodação, uma vez que o processo dialógico de tomada de

³² O sentido atribuído a ‘brotos’ não está sendo direcionado à possibilidade de o sujeito ter/trazer a autonomia na sua carga genética – aspecto maturacional/biológico, mas que, pelas discussões efetivadas e constituídas no contexto social, estão postas possibilidades emergentes que ainda não floresceram.

decisões fica petrificado na fala e no poder de 'alguns', em detrimento da vontade e interesse da maioria, pela falta de iniciativa e liberdade na tomada de posição.

As exigências profissionais da função requerem do formador a capacidade de uma atividade refletida própria, adquirida com a apropriação reflexiva das experiências pessoais e pela capacidade de transformar essas experiências em projetos coletivos, construídos eticamente com outras pessoas. Freire (2003a) sabiamente explicita que a autonomia – amadurecimento para si – é processo, é vir a ser. Suas palavras explicam as oscilações encontradas na viagem, quando o grupo ora denunciava as incoerências encontradas, ora se acomodava ao sistema de relações vigente.

6.1.2 Relacionamento interpessoal, reconhecimento e crescimento profissional

Lang (2003) em uma pesquisa com formadores do Instituto Universitário de Formação de Professores – IUFM – da Bretanha, agrupou em quatro temas os principais motivos de satisfação desses formadores: 1) enriquecimento global da personalidade – desenvolvimento de si mesmo; 2) qualidade e intensidade da dimensão relacional – com os alunos-professores e colegas formadores; 3) mudança profissional – aprende-se a ser formador todos os dias; 4) relação de formação – prazer advindo do exercício da função: formar professores, disseminar saberes, ajudar no desenvolvimento de competências profissionais. Constatou-se, nesse grupo, uma estreita inter-relação entre a dimensão pessoal e profissional, o que vem consolidar as tendências atuais da profissionalização dos ofícios nas relações humanas. Nesta investigação, igualmente, percebemos um envolvimento das esferas pessoal e profissional das Formadoras em seu trabalho, nos destaques quanto ao relacionamento interpessoal, ao reconhecimento e crescimento profissional.

Para **Rita**, que faz parte de um Centro de Educação Infantil, há uma grande satisfação no tocante ao respeito, apoio e orientação encontrados na escola no desempenho da sua função, principalmente por parte da direção, bem como no bom relacionamento com o corpo docente e discente, fato também apontado por **Isis**. Estes aspectos tratam da preponderância da aceitação do outro no espaço

institucional, no respeito ao seu fazer, na necessária relação de cordialidade entre parceiros que fazem parte da mesma conjuntura.

É pertinente considerar que o embate e o confronto fazem parte do cotidiano social e fortalecem as relações grupais, desde que haja responsabilidade, respeito e consideração pelo outro nas discussões e possíveis discordâncias; ultrapassar um clima cordial e afetivo para constituir um clima profissional. **Adriana**, que faz parte da equipe da SME, aponta as dificuldades de ordem interpessoal enfrentadas como: desarticulação existente no próprio grupo de trabalho, falta de coesão grupal (componentes com compreensão díspares em relação ao trabalho a ser desenvolvido e as concepções subjacentes à etapa em que atuam), ou seja, entendimento sobre a educação infantil, na equipe de trabalho, um tanto diferenciado, o que dificulta o encaminhamento do processo numa direção específica.

Tal situação pode ser percebida quando do planejamento das atividades de formação, quando não são dadas as mesmas orientações aos professores. Cada uma assume uma posição diante dos professores, independente de uma concepção comum do grupo de Formadoras. No nosso entendimento, as concepções individuais diferenciadas sempre irão existir; fazem parte da heterogeneidade da natureza humana, entretanto, em um trabalho conjunto – coletivo, destinado a um determinado grupo de professores, no caso, a rede municipal de ensino, mesmo ciente que não se deve impor linhas de ação, concepções, modelos, é responsabilidade daqueles que assumem a função pedagógica – coordenação e formação – ter um norte/direção que possibilite reflexões da/sobre a prática docente dentro da mesma ‘linguagem’, ou seja, um arcabouço comum nos encaminhamentos e formulações. De outra forma, como um grupo poderá assumir a ‘direção’ das propostas se não se entende, se caminha em direções opostas?

Nesse caso, o bom relacionamento pode ajudar a aparar ‘arestas’ e encontrar pistas de soluções para as dissonâncias percebidas; por outro lado, quando este se torna difícil, pode gerar ações desencontradas que impedem o crescimento do grupo, conseqüentemente, dos programas desenvolvidos.

Fica claro o valor atribuído ao relacionamento interpessoal estabelecido entre/com o grupo de trabalho. As Formadoras reconhecem que se relacionar bem evoca satisfação e é um dos aspectos que podem garantir o necessário equilíbrio para o bom desenvolvimento das atividades.

Se o relacionamento interpessoal constitui-se como um pilar no âmbito das relações entre indivíduos que trabalham juntos, o reconhecimento profissional também pode ser considerado um balizador das ações, haja vista as Formadoras apontarem como uma satisfação o fato de serem reconhecidas como Formadoras de professores. Para **Isis e Marina** este aspecto é relevante no sentido de que estão no cerne do seu trabalho o bem-estar geral e a preocupação com as questões didáticas e conceituais do fazer pedagógico. É preciso considerar que a construção dos saberes dos Formadores – conhecimento profissional – está atrelada ao reconhecimento de sua função, haja vista que, nas profissões, não existe conhecimento sem reconhecimento social (TARDIF, 2002). Ora, como podemos atribuir saberes às Formadoras se estas se defrontam com a perspectiva de não serem reconhecidas profissionalmente no papel que assumem?

Esse reconhecimento revela um contraponto à identidade de formador, haja vista o próprio grupo ainda encontrar-se em processo de constituição de sua função, o que nos diz que além de saber-se formador é preciso ver-se formador no olhar do outro; ser reconhecido na função que lhe é atribuída por si e pelos outros sociais. À medida que o formador se vê no seu papel e percebe suas especificidades, poderá lutar pelo reconhecimento de sua função e, como vimos no capítulo sobre a construção da identidade do formador, este reconhecimento ainda se constitui uma pedra de toque no âmbito da formação.

O reconhecimento profissional pode estar relacionado à possibilidade de crescimento e amadurecimento profissional propiciada pelas trocas de conhecimentos no exercício da função, como sinaliza **Fernanda**. A troca de conhecimentos perpassa o compartilhamento de experiências – saberes e fazeres – entre o formador e o professor, na medida em que cada um pode se inteirar da realidade vivenciada pelo outro, aprendendo juntos. Para **Adriana**, é uma “alegria poder estimular, orientar o professor na sua prática, ajudando a analisar a prática relacionada aos aspectos teóricos, contribuir com a troca de experiências nos encontros”. O destaque dessas Formadoras está na importância atribuída à experiência, o que destitui a prática formativa magistral de que cabe ao Formador ‘transmitir’ seus conhecimentos aos professores que necessitam beber da fonte segura e inquestionável do saber. Para compreender tal perspectiva, faz-se necessário colocar-se como mais um no grupo, o que requer experiência profissional no sentido de visualizar o conhecimento como processo construtivo e inacabado;

perceber-se como alguém que pode contribuir com o seu saber, mas também pode aprender com o saber do outro.

Jane vem ampliar os pontos destacados acrescentando que “é uma satisfação o alargamento de horizonte, principalmente no aspecto administrativo”. Sua fala amplia a visão acerca do formador que, além do aspecto didático/pedagógico, não pode perder de vista as questões administrativas que envolvem o seu fazer. Chama a atenção para a multiplicidade de saberes que deve ter o formador, de outra forma sua atuação não alcançará as dimensões em que a sala de aula está imersa. Tal dimensão envolve os aspectos administrativos e didáticos como complementares. O formador, ao ver-se diante de um processo formativo, não pode desvincular-se das questões administrativas do papel que assume naquele momento e do fazer do docente no cotidiano, haja vista não ser possível formar profissionais desconsiderando o caráter sistêmico de sua tarefa e de seu ambiente (PERRENOUD, 2002).

As referências feitas pelas Formadoras indicam caminhos para a sua profissionalização e reconhecimento da função formativa, bem como apontam o crescimento e alargamento de horizontes proporcionados pelo lugar que ocupam no processo formativo.

6.1.3 Condições de trabalho: tempo, espaço, diversidade de atribuições e financiamento

Atuar profissionalmente na formação de professores não é tarefa simples; as condições de trabalho interferem, sobremaneira, no desenvolvimento das ações. Dessa forma, as Formadoras colocam a organização do tempo como fator primordial para o desenvolvimento do trabalho; aspecto não atingido pelo grupo da SME, uma vez que prevalece uma falta de sistematização nos fazeres, referentes ao “ativismo do órgão central, que coloca várias outras atribuições e tarefas além de formador” (**Fernanda**), o que acarreta o fato de as formadoras ficarem atreladas ao ativismo das atividades que surgem no setor, além de haver muita burocracia a cumprir.

Como colocam **Adriana** e **Heloisa**: falta tempo para estudo e planejamento, acompanhamento sistemático nas unidades de ensino infantil da rede municipal para

planejamento e avaliação do trabalho, além da ausência de reuniões administrativas e pedagógicas. Uma das explicações possíveis para a situação exposta, está na limitação dos recursos humanos da equipe central e da “falta de uma proposta de trabalho sistemática e comprometida” (**Adriana**), condizente com a demanda e com a função principal do setor – acompanhar e assessorar os educadores que atuam em turmas pré-escolares da rede municipal de ensino.

A ausência de uma proposta de formação com diretrizes apropriadas e um projeto político da equipe, reflete-se na sobreposição dos aspectos administrativos sobre os pedagógicos, em que o acúmulo de tarefas burocráticas faz com que a escolha seja pelos apelos do dia-a-dia em detrimento de um caminho a seguir, uma meta a alcançar. As ações são realizadas para responder o que se pede e não para alcançar algo; e se a ação formativa não se faz enquanto projeto institucional, reduz-se às armadilhas do tempo e perde-se nas demandas do dia-a-dia.

Um cuidado a ser tomado refere-se à sobreposição da dimensão administrativa sobre a pedagógica, o que acarreta a destituição da função formativa como variante preponderante do formador. Quando o administrativo sobressai-se em relação ao pedagógico gera controvérsias quanto à prática formativa no contexto escolar, no instante em que não se sabe, ao certo, a quem cabe tal tarefa, uma vez que as Formadoras assumem diversas funções – checar horário, olhar as crianças na ausência do professor, elaborar documentos, pareceres, outras – que lhes afastam do fazer pedagógico docente.

A competência das Formadoras consiste em conciliar estes dois aspectos, de forma que o administrativo/burocrático não se sobreponha sobre o pedagógico. Este desafio pode ser ultrapassado com estudos relativos à formação docente e ao universo da educação infantil, na reflexividade crítica que impele à construção da autonomia antes referida, através da sistematização da formação em contexto das formadoras como balizadora das ações desenvolvidas, como pudemos constatar no percurso desta investigação, quando as Formadoras foram se apropriando do seu papel formativo à medida que as discussões e estudos foram avançando.

É certo que há uma representação do sujeito em relação ao tempo e que este é sempre objetivo e subjetivo, sofre as marcas de quem o produz – sociedade, de forma que o social determina o subjetivo e o subjetivo determina o social. Isto significa que esta aparente desestruturação na rotinização da equipe faz parte das relações sociais e políticas que asseguram a continuidade moral e social da

hierarquia do poder, com rituais bem definidos – supervalorização de documentos, sobreposição de ações, ativismo. Estes rituais são decididos por outros, pelo sistema, pelo cotidiano, sem que se perceba visivelmente sua interferência na constituição daqueles que estão submetidos a eles, nesse caso, nas emoções, na mente e no corpo das Formadoras.

Considera-se que há a marca de prioridade na estruturação e organização das ações no tempo, sendo essa prioridade destacada pelas concepções que se tem. Desse modo, dizer que não tem tempo ou que o tempo é insuficiente para a formação dos professores, pode significar que esse aspecto não se coloca como prioridade para o grupo, pela incompreensão da função formativa ou da importância desse aspecto na ação docente e na qualidade educativa do atendimento à criança. Pode ainda significar desânimo diante de uma situação posta, sendo mais fácil ter menos atribuições que trazem, conseqüentemente, menos responsabilidades.

Se tempo é questão de prioridade, é também fruto das relações estabelecidas no ambiente, produzido em um determinado espaço. Tempo e espaço se inter-relacionam, uma vez que a organização do tempo se dá de acordo com a estruturação permitida pelo ambiente; e essa é uma outra dificuldade apontada pelas Formadoras e observada por nós, ao presenciarmos a equipe utilizar um tempo demasiado longo na busca por documentos, textos, outros, devido o fato de não existir local específico para arquivo, o que gera desorganização no ambiente de trabalho.

Reafirmamos o postulado vigotskiano da influência do meio no comportamento humano, sendo que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e sofrem influência desse, de modo a modificar seu comportamento e colocá-lo sob seu controle (VYGOTSKY, 1991). A organização do espaço interfere significativamente no exercício da função formativa, uma vez que, junto aos materiais e ao ambiente, pode ser considerado mediador das aprendizagens (HORN, 2004). Dito de outra forma, o espaço é limitador e/ou possibilitador de experiências e aprendizagens, dependendo das linguagens representadas, da disposição dos objetos, por isso nunca é neutro. Por assim entender, um ambiente nunca nos deixa indiferente, transmite-nos sensações, passa-nos segurança ou inquietação, ele ‘fala’ (FORNEIRO, 1998).

Tratar sobre o tempo e o espaço significa circunscrever situações relacionadas à organização e sistematização das ações do cotidiano. Assim, para

que uma ação se torne eficaz, como é o caso da formação de professores, ela precisa acontecer sistematicamente em um tempo determinado. Tempo esse discutido e organizado pelo conjunto dos que fazem a ação – formadores e professores. Igualmente, as Formadoras têm atividades a serem desenvolvidas, tendo em vista a concretude do seu exercício, que necessitam de sistematização e continuidade, além de um espaço de trabalho propício ao efetivo exercício das funções. O tempo, assim como o espaço, é estruturante, organizador e sistematizador, no entanto, por si só não pode determinar estes aspectos, haja vista ser na relação entre/com o grupo que o tempo e o espaço se constituem.

Não são apenas as dificuldades do cotidiano que interferem/dificultam a atuação das Formadoras. Elas questionam, também, os recursos destinados a essa etapa da educação básica, como a falta de fonte própria de financiamento que vem, em grande parte, inviabilizando um crescimento acentuado das matrículas públicas nesta faixa etária, bem como, um melhor e constante suprimento de material pedagógico, contrariando inclusive diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação – PNE, como explicita **Mariana**. Para **Heloisa**, isto decorre da falta de compreensão da sociedade sobre a importância da educação infantil na vida de uma pessoa, o que começa pelo sistema, quando se percebe a ausência da implementação de uma política nacional para a educação infantil³³ com recursos dignos para o atendimento a essa faixa etária.

A situação mencionada pode ser referida a dois aspectos: criação de um fundo de financiamento que contemple essa etapa³⁴ e o direito da criança ao atendimento na educação infantil. No decorrer dessa investigação, assistimos à luta pró-expansão do financiamento da educação básica, através da substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, destinado à redistribuição dos recursos da educação, no âmbito do ensino fundamental, para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, tendo em vista a criação de um fundo único para toda a educação básica – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (DIDONET, 2005).

³³ O documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade prevê, em seus objetivos, "garantir recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil" (BRASIL, 2005).

³⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, criado no ano de 1996, contemplou apenas o ensino fundamental, deixando de fora a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos.

A criação de um fundo de financiamento com verbas destinadas às três etapas da educação básica, incluindo-se a educação de jovens e adultos, pressupõe a efetivação do: reconhecimento da educação como direito de todos – crianças, jovens e adultos; entendimento de que, cada etapa do processo educacional tem “significado, conteúdo e finalidade próprios e, simultaneamente, um sentido de seqüência, de continuidade e, por isso, também de sustentação do seguinte” (DIDONET, 2005, p.27). O sentido de educação como direito de todos impele o Estado, de acordo com a Constituição Federal, ao dever de atender esse direito, garantindo vagas àquelas crianças que procurarem por esse atendimento, por outro lado, sustenta o direito (não a obrigatoriedade) de a criança freqüentar a educação infantil. Portanto, o prescrito refere-se ao direito e não à obrigação de a criança freqüentar a instituição infantil. Resta, pois, a disseminação de sua importância e a efetiva oferta do Estado no atendimento à demanda, considerando que, em países como a França, p. ex., a prolongação do tempo na escola, envolvendo a generalização da pré-escola, ocorreu entre os anos de 1955 a 1975, quando do segundo período de expansão escolar naquele país³⁵. Atualmente, todas as crianças a partir dos 3 anos, ou mesmo antes disso, freqüentam a escola naquele país (CHARLOT, 2005). No Brasil, de acordo com o relatório do GT de Integração das Instituições de EI do MEC, apenas 40,4 % do total de crianças com idade entre 0 a 6 anos de idade freqüentam uma instituição de educação infantil ou de ensino fundamental.

Ao tratar sobre a situação local – SME – do atendimento à educação infantil, as Formadoras expressam insatisfação e **Karla** desabafa “a educação infantil vai continuar no discurso. A própria SME não avança, fica no discurso. Por que atende? Por que está na lei? Ela é importante mesmo ou por que está na lei e eu vou ter que atender? Tem que fazer de algum jeito”. O clima gerado adverte para a distância entre o discurso e a realidade com que a educação infantil é vista no sistema público de ensino, tanto pelos governantes, quanto por aqueles que estão na escola, uma vez que se na equipe central falta sistematização no trabalho, vindo a prejudicar a efetivação de uma política de atendimento e formação dos professores para a área, nas escolas do ensino fundamental em que há turmas de educação infantil,

³⁵ A França passou por três grandes períodos de expansão escolar: de 1830 a 1905 – construiu sua escola primária e concluiu a alfabetização; de 1955 a 1975 – prolongou o tempo na escola, abriu para todos o collége (4 anos finais do ensino fundamental) e generalizou a pré-escola; de 1986 a 2000 – levou, aproximadamente, dois terços dos jovens ao ensino médio (CHARLOT, 2005).

constata-se a segregação em que estas se encontram: local de funcionamento – geralmente isolado dos demais ambientes da escola, instalações físicas inadequadas – salas pequenas, banheiros e pias que fogem ao padrão exigido ao uso da criança, ausência do apoio pedagógico – pessoa específica para acompanhar essa etapa.

Para Kishimoto (2001), a falta de especificidade da educação gera controvérsias até na gestão, quando um supervisor é obrigado a assumir a responsabilidade pela faixa etária de zero a 10 anos. Nessa situação, quase sempre é o trabalho com as crianças da educação infantil que fica comprometido, uma vez que o ensino fundamental ‘exige’ mais do mesmo, pela idéia que se tem que nessa etapa as crianças têm que aprender, enquanto as crianças pequenas terão muito tempo para isso, podem ficar só ‘brincando’, como se não houvesse aprendizagem nesse período da vida. Chamamos a atenção para uma pedagogia da infância (KRAMER, 2003a; MALTA CAMPOS,1999) que possibilite uma continuidade entre educação infantil e ensino fundamental e não uma ruptura, no que o serviço de coordenação pedagógica tem um papel fundamental a desempenhar.

Como vimos, as Formadoras se encontram entre fazeres diversos e em uma estrutura que dificulta sua aproximação dos professores, quiçá da formação que deveria estar acontecendo sistematicamente. Todavia, elas não cruzam os braços, como pode parecer, mas se debruçam em sonhos, anseios e desejos, traçando objetivos para sua prática e vida profissional.

6.1.4Objetivos em relação à prática

Diante da busca pela autonomia no processo formativo, das satisfações/insatisfações e dificuldades enfrentadas no exercício da função, as Formadoras esboçam objetivos que podem ser percebidos na perspectiva pessoal – organizar-se para exercer a função – e profissional – desafios colocados pela ação formativa. Estas perspectivas estão diretamente relacionadas, uma vez que, ao traçar objetivos da ordem pessoal, as formadoras posicionam-se frente ao exercício de suas funções, como podemos ver na pretensão de **Jane** em avançar nos estudos, no sentido de poder “favorecer situações desafiadoras aos professores”. Concordando com a colega, a formadora **Mariana** diz que isso será possível se

buscarem trabalhar em conjunto, uma vez que “as dificuldades e obstáculos encontrados, quando discutimos coletivamente, constituem-se num importante momento de crescimento, estudo e aprimoramento do trabalho que está sendo desenvolvido”. De acordo com Perrenoud (2002), os professores seguirão com mais facilidade o caminho de formadores se buscarem trabalhar em conjunto com outros formadores, reinventando coletivamente a formação, tendo por base os limites de suas práticas pessoais.

Nesse sentido, faz-se necessário não somente formar os professores, mas, sobretudo, formar-se, tendo em vista que não basta saber um conteúdo para saber ensiná-lo, não basta ser um bom professor para ser um bom formador (FAINGOLD, In: ALTET, PERRENOUD e PASQUAY, 2003). É no coletivo do grupo que o Formador constitui-se como Formador, na troca com os seus pares e na constituição dos seus saberes.

A partir desse pressuposto – formar-se para formar o outro – **Mariana e Adriana**, em seus objetivos, ratificam a necessidade de uma formação docente sistemática, relacionada à:

Garantia de espaços de discussões coletivos, tendo como referência não apenas as pesquisas e estudos de textos significativos, mas, principalmente que sejam momentos que oportunizem a socialização da escuta das falas dos professores, coordenadores, equipe de assessores técnico-pedagógico sobre os saberes e fazeres do cotidiano das IEI (**Mariana**).

As premissas evocadas – espaço e tempo, trabalho coletivo e escuta – ecoam na proposição de **Adriana** em: “dar assessoramento pedagógico de forma sistemática e planejada as escolas de educação infantil, através de reuniões de estudos, encontros pedagógicos para troca de experiências e aprofundamento teórico em grupos organizados por rede de escolas”. Esta Formadora oferece uma proposta condizente com os propósitos de uma formação contínua de professores consoantes a: a) formação centrada na escola; b) visão de professores como comunidades de aprendentes; c) estruturação da gestão, coordenação e acompanhamento da formação; d) divulgação de experiências de sucesso (CACHAPUZ, 2003).

Figueiredo (2003), em sua pesquisa de mestrado sobre os saberes que constituem os saberes das professoras alfabetizadoras, constatou que o espaço escolar é o local privilegiado da formação docente, assim como também afirma Nóvoa, haja vista ser a prática uma dimensão formadora.

A formação centrada na escola – em contexto – pode ser vista por várias vertentes: a dimensão do espaço da formação – física; a dimensão organizacional – centrada na iniciativa escolar; a dimensão psicossocial dos processos de formação – centrada nos professores; a dimensão pedagógica da prática – centrada nos saberes profissionais relevantes; a dimensão político-cívica e/ ou político-corporativa – centrada na auto-organização dos professores para promover a sua própria formação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, In: OLIVEIRA-FORMOSINHO & KISHIMOTO, 2002). A abrangência conceptual com que o conceito de formação centrado na escola é concebido tem como elo o desenvolvimento profissional não apenas centrado nos professores, mas, sobretudo, a partir destes, como um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – crianças, famílias e comunidade.

Ainda dois aspectos são imprescindíveis nessa formação: a utilização de aspectos da prática docente para reflexão dos professores e a efetiva mediação entre conhecimento teórico e prática pedagógica (FIGUEIREDO, 2003). Kramer (2002a) é mais enfática ao afirmar que o eixo norteador desse processo deve ser a prática aliada à reflexão crítica, o que consubstancia o objetivo de **Heloisa** em “buscar com as professoras a reflexão constante da sua prática”; e isso só será possível caso os professores se disponham a tomar a sua prática como ponto de análise, tendo em vista a reflexão ser um processo complexo, de uma exigência metacognitiva multifacetada, nem sempre de fácil aceitação e compreensão.

Um dos aspectos a ser enfrentado no processo formativo, tendo em vista a reflexão sobre a prática, refere-se à diversidade de interesses e pontos de vista, no sentido de que “há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade” (KRAMER, 2002a, p.129). Desse modo, é preciso reconhecermos que convivemos em um mundo de conflitos e contradições, por isso precisamos estar preparados para administrar a heterogeneidade (PERRENOUD, 2000). **Heloisa** confirma o enfrentamento da diversidade pelo fato da convivência inevitável “com diversas pessoas de pensamentos e temperamentos diversos e, muitas vezes, complicados”.

Em se tratando da continuidade na formação dos professores, as Formadoras **Karla** e **Mariana** chamam atenção para a rotatividade dos professores – de uma série para outra, de uma escola para outra – no quadro funcional da rede municipal de ensino, o que prejudica o sentido de formação em contexto. Para **Karla** “recomeçar é muito bom, mas quando temos que estar sempre começando é difícil”.

Vemos que as Formadoras estão cientes dos obstáculos a superar no desenvolvimento de uma formação que vislumbre para além do discurso, transforme-se em um imperativo no desenvolvimento profissional docente.

Os objetivos perseguidos pelas Formadoras nos sinalizam saber que a formação em contexto, tendo como suporte a reflexão sobre a prática, é um caminho possível, desde que consigam enfrentar as adversidades/diversidades pessoais e de conhecimento dos professores. Isso posto, há uma necessária formação para os formadores que resulte em aprofundamento e reflexão (FIGUEIREDO, 2003), que leve em consideração, entre outros aspectos, a análise do ofício docente, os desafios da profissionalização e o papel da formação na evolução do sistema educativo (PERRENOUD, 2002). Caso os formadores não estejam preparados para atender essa demanda, as formações ocorrerão no vazio e deixarão de contribuir para a produção e sistematização dos saberes docentes, uma vez que esses são construídos a partir da experiência e na interação com os outros, através das trocas e discussões que tenham como ponto de análise elementos da prática. Dessa forma, as Formadoras não podem perder de vista seu próprio processo de desenvolvimento profissional, o que significa, como pontua **Marina**, a “construção de um conhecimento sob bases científicas que permita uma ação pedagógica coerente com o segmento que se propõe educar”, no que resulta, entre outros aspectos, “compreender o que é ser criança”.

Conscientes da formação que melhor se aproxima dos anseios dos professores – formação em contexto –, as Formadoras não podem perder de vista que sua atuação se dá no âmbito da educação infantil, portanto, o aporte do seu trabalho é a criança. Como pontuam Cerisara, Rocha e Silva Filho (2002), a prática formativa na educação infantil carece de um olhar que vislumbre para além do currículo, de um olhar o mundo ‘com olhos de crianças’; e disso o formador precisa ter consciência, de outra forma, como poderá mediar essa ação junto ao professor?

6.2 Um modelo de síntese

Como já assinalamos na **Introdução** desse trabalho, um formador de professores atua diretamente com adultos; é um formador de adultos. Ele oportuniza situações de aprendizagem, em que se analisam a prática e os problemas profissionais encontrados (PERRENOUD, 2002). Daí podermos dizer que, para ser formador de professores, é necessário uma certa dose de autonomia na capacidade de decidir sobre as ações a serem desenvolvidas. Essa autonomia é/será sempre relativa dadas as interferências sócio-política-econômica-cultural do contexto, do lugar que o formador ocupa neste contexto, bem como dos sistemas escolares que demandam determinadas exigências da racionalidade – controle e estrutura. Essa capacidade – autônoma – do sujeito possibilitará sua inserção na prática docente, de forma que, antes de ser o que governa o outro, tornar-se-á aquele em que o professor pode confiar, pela segurança transmitida, capacidade de negociação, escuta, compreensão e interpretação dos modos de ser e agir docente. A relação estabelecida nesse processo ocasionará um fluxo interativo de trocas significativas – experiências e conhecimentos –, contribuindo com a necessária reflexão sobre a prática. Nesse fluxo interativo, dar-se-á a constituição e consolidação dos saberes docentes.

O grupo de Formadoras se encontra em um processo de constituição de sua identidade profissional, portanto, não se vê com autonomia suficiente para o exercício de suas funções. A autonomia é um processo que exige amadurecimento e as interferências do contexto podem contribuir para sua ampliação e enraizamento ou levar a um processo heterônomo de existência. Cabe as Formadoras perceberem esse entrelaçamento, de forma a caminharem em busca de reconhecimento da função que leve à autonomia desejada/almejada.

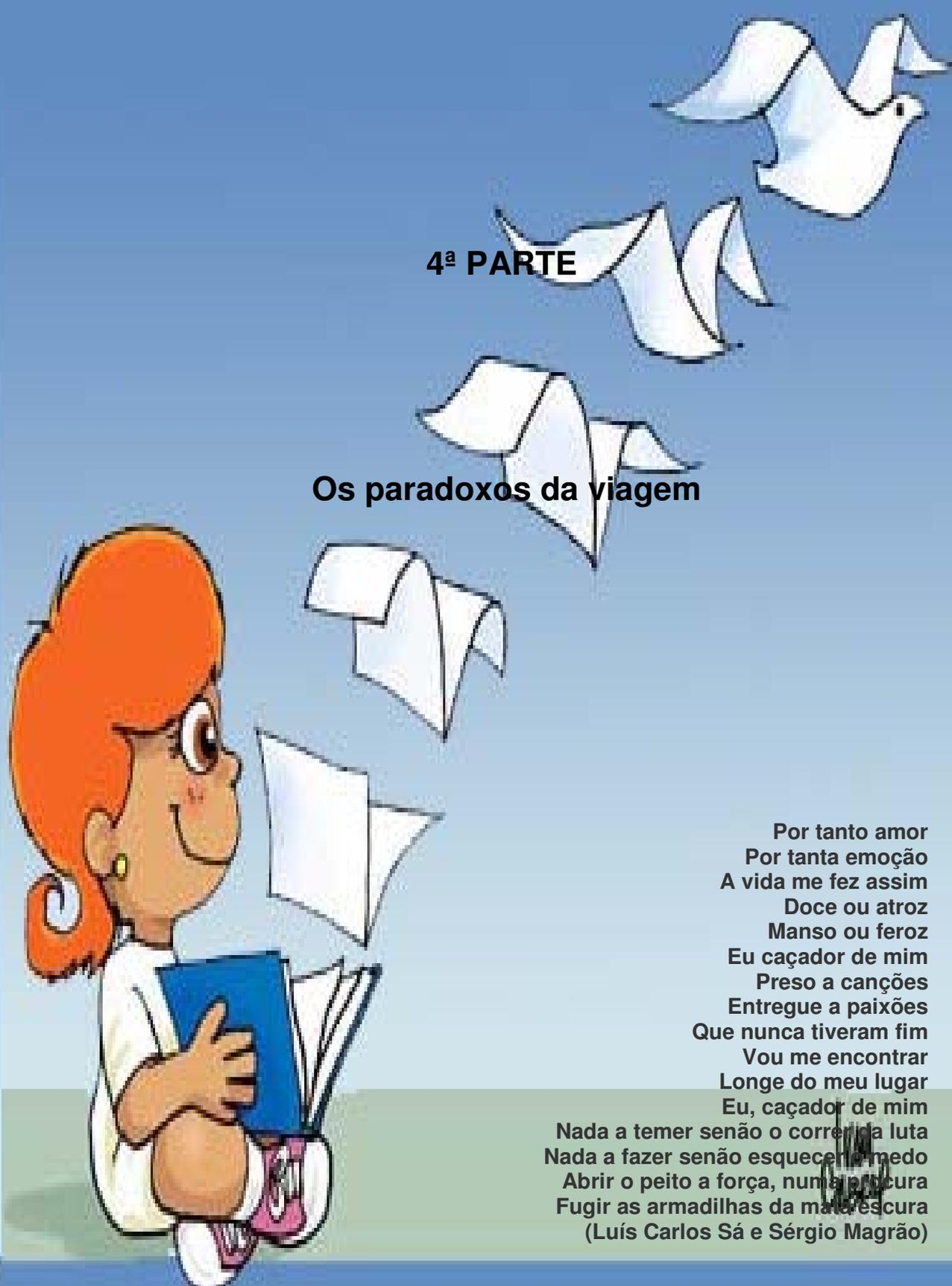
Fazem-se necessários ainda o respeito e o diálogo como elementos constituintes das interações – formador/professor, formador/formador –, assim como um espírito de coletividade, de modo que se possam estabelecer relações de confiança e respeito mútuo. Igualmente, o prazer em exercer a função passa pela

satisfação em cooperar e ajudar o outro – aceitação ao modo de ser de cada um, da diversidade e o enfrentamento das adversidades. As Formadoras dizem ser fundamental o respeito, o apoio, o bom relacionamento e a cordialidade entre os parceiros, o que possibilita a troca de conhecimentos e o compartilhar de experiências.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à necessária organização e estruturação temporal/espacial das ações de trabalho – regularidades práticas – como processos interiorizados que dão sentido aos atos. Um dos reflexos da desarticulação teórica/pessoal do grupo pode estar na falta de sistematização das ações – organização do tempo, bem como na ausência de uma política de formação para o setor que produza uma proposta condizente com as especificidades do trabalho formativo.

Podemos dizer que a função do formador possui um caráter sistêmico e seu reconhecimento profissional pode ser um elo potencializador da formação em contexto. Tal reconhecimento deve perpassar as dimensões – pessoal, institucional ou do grupo e social –, haja vista que, se o formador não tem segurança quanto a sua função formativa, hesitando em reconhecer-se como formador de professores, dificilmente será reconhecido institucionalmente e pela sociedade. Além disso, a falta de iniciativa e deliberação podem estar atreladas às nuances do serviço público que gera uma certa inércia diante da situação política que atravessa o país, deixando as pessoas desacreditadas e ‘apáticas’.

É mister afirmar que a função do formador é bastante heterogênea e pouco instituída. Na educação infantil, como uma área em evolução/transição, no que a formação torna-se uma referência institucional, é contraditório que essa (formação), como uma via da profissionalização docente, seja implementada por amadores. Nesse sentido, desvelar as implicações da atuação formativa, revelando situações, desafios, entraves, desejos e anseios das Formadoras, pode significar um passo para a identificação de um grupo profissional em busca do seu espaço institucional.



4ª PARTE

Os paradoxos da viagem

Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu caçador de mim
Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu, caçador de mim

Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir as armadilhas da malta escura
(Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão)

7. AS CONTRADIÇÕES



FOTO 4: Formadoras em encontro de estudo.
Fonte: Arquivo pessoal/2005.

Como explicar as contradições da viagem? A realidade constitui-se no movimento das contradições, do jogo de relações e interações entre as pessoas em que os paradoxos existentes podem ser obscuros ou representar o que se percebe. Para Cury (1985), a realidade é uma síntese de múltiplas determinações, está em constante movimento e expansão, refere-se às categorias do real e do pensamento e correspondem a condições concretas de tempo e lugar. A contradição não é apenas interpretação do real, mas constitutivo, motor interno no movimento do real; uma relação de conflito no devir do real.

No percurso da viagem, foi possível perceber o conflito entre os saberes docentes das Formadoras e as ações constitutivas do real: uma relação em que um aspecto sempre está relacionado a outro, numa teia que forma o todo, mas não perde a relação com/entre as partes, em uma interinfluência recíproca.

O caráter relacional das contradições nos diz que tudo está ligado, “cada realidade no seu devir é limitada por outra, assim a totalidade é sempre aberta a novas determinações” (CURY, 1985, p.30). Discutiremos, pois, a relação entre o discurso constitutivo dos saberes das Formadoras e as ações nem sempre

condizentes com as idéias, concepções e argumentos defendidos. A viagem no seu devir foi cheia de contradições, como o é a vida.

7.1 Entre o dizer e o fazer

Ninguém pode construir em teu lugar
as pontes que precisarás passar,
para atravessar o rio da vida
ninguém, exceto tu, só tu.
(Nietzsche)

Esta epígrafe alerta para a responsabilidade de cada um sobre sua vida, no sentido de que ninguém pode fazer pelo outro, cada um constrói os seus próprios passos, sendo que, baseado em Habermas (1987), Tardif (2002) diz que toda atividade social do indivíduo possui sempre dois aspectos indissociáveis: 1) Aspecto Intencional – os motivos, discursos, significados que atribui à atividade, etc. 2) Aspecto Não-Intencional – as regularidades resultantes dessa ação. Isto quer dizer que todo ato humano é permeado pela consciência lógica que leva à ação e pelo que resulta dessa ação, ou seja, sempre haverá um parêntese entre o que se diz e o que se faz, entre o discurso e a prática proveniente desse discurso. Por vezes, há um abismo entre as boas intenções e as ações – fazer propriamente. Toda ação encerra, por assim dizer, conseqüências não-intencionais que escapam à consciência, o que pode explicar o fato das ações das Formadoras terem muitas vezes conseqüências imprevistas, não-intencionais (TARDIF, 2002).

As conseqüências conceituais da abordagem proposta por Tardif (2002) são as seguintes:

- A consciência do professor/formador é necessariamente limitada e seu conhecimento discursivo da ação, parcial.
- O saber-fazer docente é mais amplo que o seu conhecimento discursivo: regras, competências, recursos são incorporados à ação, sem que se tenha consciência explícita disso.
- A consciência profissional está delimitada pelos fundamentos motivacionais e/ou afetivos da ação e pelas conseqüências não motivadas que dela resultam.

Como bem coloca Tardif (2002), não agimos como acreditamos e queremos agir, nem fazemos tudo que dizemos e queremos. As Formadoras explicitam saberes que estão na ordem das possibilidades, daquilo que ainda não é, mas pode ser.

Para Foucault (2005), existe um sistema de poder que barra, impede, invalida o discurso e o saber das massas. O poder penetra sutilmente na trama das relações estabelecidas na sociedade – relações humanas – e se manifesta em prol da ordem e do bem-estar, como se a sociedade não fosse constituída de contradições, repressões, desigualdades.

Nessa investigação, demo-nos conta das arbitrariedades do discurso em prol do bem-estar, em contraponto as ações efetivadas, nas vozes denunciadoras das Formadoras, quanto a: **dimensão da autoridade** e **constituição de valores no coletivo**. Tais elementos apontam para a **reorganização do movimento do real** – percurso formativo.

7.1.1 Dimensão da autoridade

Para **Adriana**, que faz parte da equipe da SME e luta contra a paralisia do discurso, “não se constrói no autoritarismo” e a partir do momento em que não se escuta o outro para tomar decisões, constrói-se uma linha demarcando de um lado aqueles que determinam, e de outro os que devem seguir as prescrições, quase sempre, os educadores que fazem parte da rede. Há ainda o silêncio das ‘indeterminações’ quando prevalecem o ativismo e o imediatismo, em detrimento das propostas sistemáticas e consistentes, como exposto anteriormente.

Ser autoritário expressa um caráter de quem manda, daquele que ordena; por outro lado, ter autoridade é dominar uma situação sem ser arbitrário, usar da força, do poder. A autoridade imprime liderança, enquanto o autoritarismo gera discórdia e obediência. Vivemos em uma sociedade marcada pelo autoritarismo – há os que mandam e os que obedecem. O sentido do autoritarismo nem sempre condiz com a ordem explícita, mas configura-se no implícito, no não-dito, não-realizado, no silêncio.

No seio do autoritarismo, manifesta-se o poder, que é, ao mesmo tempo, visível e invisível, enigmático, presente e oculto (FOUCAULT, 2005). Para entendê-lo, seria necessário dizer até onde ele se exerce, através de que revezamentos e instâncias, freqüentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é propriamente seu titular, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro, de forma que “não se sabe ao certo quem o detém, mas se sabe quem o possui” (FOUCAULT, 2005, p.75).

Foucault (2005) discute que a prisão é o único lugar em que o poder se manifesta em estado puro, em suas manifestações mais excessivas e se justifica como poder moral; não se esconde, não se mascara cinicamente, mostra-se como tirania; ao mesmo tempo, é puro, justifica-se dentro de uma moral que serve de adorno ao seu exercício. Sua tirania aparece como dominação serena do Bem sobre o Mal, da ordem sobre a desordem. Esse autor ainda diz que se sabe o que é exploração, mas talvez não se saiba o que é o poder; e se designar os focos, denunciá-los, falar deles publicamente é uma luta, não é porque se tenha consciência disto, mas porque falar a esse respeito é uma primeira inversão de poder, é um primeiro passo para outras lutas contra o poder. Denunciar, falar a respeito força a rede de informação institucional; nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo é uma primeira inversão do poder, um primeiro passo para outras lutas contra o poder. O discurso das Formadoras – pelo menos por um momento – é um confisco ao direito de falar, ao poder de falar das escolas, das instâncias intermediárias do sistema.

Karla desvenda sua preocupação com a situação exposta, expressando o silêncio do poder que não se diz, mas se faz e desabafa: “a SME precisa repensar o que move o seu fazer, haja vista querer mudanças efetivas”. No cerne desta fala encontra-se a necessária busca pela força motriz que move os atos e ações, bem como se vê uma denúncia quanto às ações não-intencionais que cercam o fazer da SME. Afinal, se se quer mudança, faz-se necessário repensar as ações, rever as atividades, (re)organizar-se. Como disse o ilustre Paulo Freire (2003a, 2003b), a prática educativa – afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico – pode estar a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. As Formadoras precisam ter consciência das conseqüências das suas ações e em que sentido elas estão atuando: da permanência ou da mudança. Percebemos que o

fazer diário acomete as Formadoras de fazeres que as ‘impedem’ de refletir sobre esta questão e, embora declarem constantemente a necessidade de mudança, durante o processo investigativo/formativo, não se arvoraram a agir contra as solitudes do momento.

A dimensão da autoridade expressa o cotidiano educativo quando as ações ficam presas às arbitrariedades das hierarquias do poder, em um sistema marcado pelo autoritarismo e pelas representações que se têm daqueles que assumem posição superior – direção, coordenação - como os que ‘mandam’, ‘ordenam’. Representa ainda o distanciamento entre o que se faz e o que se diz – ações e intenções. Cabe às Formadoras a necessária compreensão das contradições presentes na prática social de educar, na perspectiva de dissipar-se da utopia da ordem e da sociedade sem conflitos, sem desordem (PIMENTA, 2002), colocando-se a favor da luta contra a petrificação do sistema, tendo em vista contribuir com a (re)construção de uma educação que atenda aos projetos e anseios sociais. De outro modo, a reprodução continuará a existir e tomará conta dos fazeres, sem considerar as demandas sócio-educativas de um mundo em que impera a miséria e o analfabetismo.

Nesse processo, nem sempre simples, mas complexo, como o é a vida e as relações humanas, as Formadoras são chamadas a travar uma luta interior, no momento em que promulgam saberes que defendem uma formação em contexto, apontando diretrizes que salientam a importância dessa perspectiva formativa, em confronto com o vácuo existente sobre este aspecto na prática cotidiana, ou seja, há uma lacuna entre o que se diz primordial para a formação dos professores e o que se deixa de fazer para tornar real o pretendido.

7.1.2 Constituição de valores no coletivo

Nesse emaranhado de contradições, as Formadoras expressaram a intenção de pautar seu trabalho na formação de valores – responsabilidade, cooperação, respeito, desenvolvimento da autonomia. Este pressuposto nos remete à dimensão moral do homem que, como ser social, constitui-se na relação com os outros

homens no seu espaço e tempo. Significa pensar os valores morais na sua concretude, nas relações socioculturais dos homens entre si e com a natureza.

Na fala de **Adriana**, a formação moral tem início na infância, fato que a leva a defender esta discussão junto aos educadores infantis, de forma que possa ser discutido “que valores dentro de uma prática autoritária são cultivados e que valores são cultivados numa prática democrática”. Sua fala se refere à necessidade de ter-se clareza quanto à liberdade e responsabilidade dos indivíduos nas sociedades democráticas, enquanto cidadãos conscientes dos seus interesses e desejos, mas solidários e responsáveis com sua cidade e com a profissão assumida; conquanto as sociedades autoritárias colonizam os sujeitos, distanciando-os da sua condição de cidadão.

O estudo ora referido poderia ainda indicar dois caminhos esclarecedores: primeiro, da ética neoliberal, individualista, competitiva e desagregadora da coesão social; segundo, de uma ética comunicativa e intersubjetiva que valida o respeito entre o eu e o outro, com espaço para a discussão dos problemas sociais e o resgate da situação humana como problema ético (RIBEIRO, L.; MARQUES; RIBEIRO, M., 2003).

A pertinência dessa discussão remete à compreensão da ética humana, do respeito ao outro, da solidariedade, do compromisso, da responsabilidade. A ética universal do ser humano como marca da natureza humana, tratada por Freire (2003), que condena o cinismo, a exploração, a condenação por ouvir dizer, o soterrar do sonho e da utopia. A ética da valorização do saber, da pessoa enquanto pessoa e profissional, coerente com os princípios humanos que, ao reconhecer “a outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si-própria’” (FREIRE, 2003, p.18), na exigência do ensinar como a corporeificação das palavras pelo exemplo. A ética da responsabilidade no cuidado e educação dedicados à criança, em um ambiente lúdico próprio da sua natureza infantil, na perspectiva de percebê-la como ser sócio-histórico-cultural que merece respeito, carinho e amor.

Karla diz ser fundamental essa discussão, uma vez que, na sua visão, “colocamos a expectativa de nossa felicidade no outro, nos valores sociais de consumo”; os sentimentos são relegados a um segundo plano. Sua fala retrata a realidade atual, quando antes de firmar seus valores e sentimentos, o ser humano se vê nos ideais estabelecidos por outros, ditados, quase sempre, pela mídia. Como bem coloca **Mariana** é pertinente se perceber que “a criança precisa aprender a se

relacionar com o cooperativo e o social”, uma vez que tanto “a criança como o adulto são afetados pela lógica do capitalismo”.

A discussão destas Formadoras postula a égide da globalização na hierarquia entre o global e o local, “no processo de translocalização concreto, protagonizado por forças econômicas, políticas e culturais concretas” (SANTOS, 2006, p.144).

Para Montaigne (1987) a educação de valores pressupõe um formador mais que uma cabeça exageradamente cheia de ciência, com melhores costumes e inteligência, que exerça suas funções de maneira nova: indicando o caminho, fazendo o formando provar as coisas, escolher e discernir por si próprio.

Munduruku (2005b) complementa que os valores são aprendidos na convivência, bem mais que nos ensinamentos; as pessoas vivem valores e por viverem é que são passíveis de serem observados e aprendidos. Morin (2001) acrescenta a esta afirmativa a impossibilidade da ética ser ensinada como lição de moral. Forma-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, sociedade, espécie (MORIN, 2001). O que o homem é e faz interfere e sofre influência da sociedade e da espécie, sendo o contrário também verdadeiro. A formação de valores pressupõe vivência e consciência moral e isto só é possível na medida em que o indivíduo se sentir impelido a realizar a cidadania terrena, o que demanda mudança no modo de ver, viver, sentir, fazer. Disseminar valores pode intimidar porque: 1) o formador passa a ser um referencial para a educação escolar; 2) passa a conviver com o descaso dos que não acreditam ou não se fiam pela ética e com o enfrentamento de uma realidade para a qual pode não estar preparado.

Os pontos destacados são preocupantes dado que, no percurso da investigação, verificamos que as falas expressaram valores, no entanto, indagamos: onde está a responsabilidade e o respeito do grupo com as crianças, quando deixam de fazer o necessário acompanhamento e formação dos seus professores? Que lugar ocupa a criança na equipe de educação infantil se a distância entre esta e as escolas é cada dia mais crescente?

Percebemos que a discussão não se firmava, unicamente, nos vieses das relações entre SME e escola, mas alcançava vãos mais longos, estava vinculada a um dos sete saberes necessários à educação do futuro propagados por Morin (2001): a ética do gênero humano. A ética que convoca o homem a assumir a sua complexidade humana de ser, ao mesmo tempo, indivíduo/sociedade/espécie, a

perceber a humanidade em si mesmo, na sua consciência pessoal, a assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude. Tais atitudes, para o autor em comento, instruí-nos a assumir a missão antropológica do milênio: trabalhar para a humanização da humanidade; guiar a vida, obedecer à vida; alcançar a unidade na diversidade; respeitar no outro sua identidade e diferença; desenvolver a ética da solidariedade, da compreensão e do gênero humano. Enfim, viver a ética universal do ser humano como indivíduo autônomo, participativo na comunidade/sociedade e pertencente a uma espécie.

Se, neste momento, tratamos das contradições entre o dizer e o fazer, a vivência no grupo nos mostrou a distância entre o desejo expresso de guiar-se por uma ética universal, sendo a discussão dos valores e sua prática, metas a serem alcançadas com a formação, e a ausência de ações para alcançar tal fim. Uma indicação desse aspecto pode ser verificada na persistência da Formadora **Karla** da necessidade do (re) pensar a prática no sentido de mudança, como alguém que está na escola e sente as dificuldades perpassadas pela equipe central quando da ausência de uma política de formação para os professores, principalmente, aqueles iniciantes, como diz sua fala: “os professores chegam – na escola – sem nenhum embasamento/conhecimento em relação ao trabalho com crianças” (**Karla**). É certo que os professores da rede municipal de ensino ingressam no sistema público através de concurso, entretanto, não há, após a homologação e convocação dos aprovados, nenhuma preparação para a assunção docente. A chamada é feita por ordem de classificação e tanto o professor pode ser encaminhado para a educação infantil como para o ensino fundamental – 1º ao 5º ano, uma vez que o concurso para assumir essas turmas é único³⁶.

Colocada essa situação em pauta, a equipe central discutiu e definiu que todos os professores indicados a atuarem na educação infantil, antes de serem encaminhados às escolas, pelo setor responsável, devem passar por uma entrevista, no setor de educação infantil, com uma pessoa da equipe, que ratifica ou impossibilita o encaminhamento. Ou seja, quando o candidato aprovado for convocado pela secretaria para assumir a docência, se sua escolha recair sobre

³⁶ A SME está passando por um processo de reorganização, com a integração das creches da Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEMTAS) ao Sistema Municipal de Educação e tem como pretensão realizar um concurso específico para atuação docente em creches e pré-escolas.

uma turma de educação infantil, será encaminhado ao Setor responsável por essa etapa de ensino para uma entrevista aberta, com questões que versam sobre criança e educação infantil, no que é possível perceber, preliminarmente, o perfil do candidato e sua possibilidade, interesse, ou não, de atuar com crianças pequenas. Para o grupo da SME esse foi um ganho significativo, uma vez que podem saber qual professor está sendo encaminhado para trabalhar junto às crianças nessa etapa da educação básica. Contudo, está ciente que esta ação, apesar de importante, é uma entre outras que deveria fazer parte de um plano formativo da equipe.

Malta Campos (1999), chama a atenção para a falta de políticas de formação para os professores iniciantes, pois não se vê nenhuma proposta de transição até que esse docente adquira autonomia no seu trabalho e se estabilize profissionalmente. Marcelo Garcia (1998) usa o termo professores principiantes – transição entre estudantes e professores/profissionais –, e diz que este período é carregado de tensões e aprendizagens intensas. Este autor considera como principiantes até os três anos de atuação docente, enquanto Tardif (2002) coloca cinco anos de estabilização para o professor firmar sua identidade.

Em uma pesquisa realizada com professores principiantes, Marcelo Garcia (1998) identificou que os professores são preocupados em melhorar como docentes, mesmo conscientes da formação inacabada, que são anos difíceis, as diferenças acontecem em função dos contextos em que atuam, e os problemas enfrentados referem-se muito mais aos aspectos didáticos do que organizacional ou pessoal. A característica deste período é a insegurança e a falta de confiança em si mesmo. As mudanças para professor experiente seguem etapas sucessivas que são marcadas por aspectos da experiência e aspectos interativos, entre as características pessoais e as relações com o contexto, no que a formação tem uma contribuição imprescindível.

O fato de não haver uma política formativa na SME, não impede que se pensem alternativas possíveis que atendam a demanda docente. Para **Heloisa**, que atualmente encontra-se em um Centro de Educação Infantil, mas já fez parte da equipe central, a ausência do plano faz-se sentir no caminhar do grupo quando as ações são paralisadas pelos entraves do sistema. Na sua visão, “é preciso uma organização maior com metas a serem alcançadas e divisão de tarefas condizentes com as demandas”; de outra forma, prevalecerá a distância entre o ativismo do dia-

a-dia e as necessidades proeminentes das escolas. Ainda para essa Formadora “a equipe poderia contribuir no sentido de perceber as contradições da prática”. Um olhar de quem está de fora levantando questões, problematizando situações observadas, pode influir sobremaneira na condução do trabalho docente por possibilitar a reflexão da prática a partir do seu fazer. Nessa situação – acompanhamento e observação da prática –, ambos estariam em uma situação de aprendizes e mestres: o formador da SME com o olhar de quem tem a visão macro do contexto e o professor com a prática cotidiana.

É premente que falar da realidade é diferente de viver a realidade. Como diz Deleuze (FOUCAULT, 2005), a realidade nem sempre é o que se apresenta, mas o que está acontecendo e isto só é possível de ser vivenciado in loco, com uma perspectiva de formação em contexto, como pretendido pelas Formadoras.

A equipe precisa sentar e pensar o que quer, insiste **Karla**. É tentar perceber o que move seu fazer, como disse antes esta Formadora, e questionar: quais as forças propulsoras das ações que criam uma barreira entre as intenções e a prática? Para **Heloisa**, o que acontece é que “as vezes a gente pensa a filosofia para os outros”, ou seja, há sempre uma ‘receita’ para as situações que não dizem respeito a si mesmo, enquanto o que se vive continua do mesmo jeito. Fica claro que mudar é muito difícil: requer reestruturação, revisão de posturas e concepções, perceber-se como ser inacabado no movimento de transformação. Nesse sentido, será preciso muita conversa, muito ouvir dizer, para entender a força que prende as Formadoras e os sentidos que as movem.

O distanciamento presente entre as universidades e as instituições de educação infantil é o mesmo que separa as secretarias das escolas infantis e isto fica claro no desabafo de **Karla**:

Porque tem tanta coisa boa, tanto texto bom, tanta contribuição boa que a equipe pode dar, dar uma luz e a gente não tem isso. Então a secretaria que está só cobrando, cobra que tem que ter qualidade, número, que os meninos tem que aprender, e eles? E essa equipe que está aqui pensando, que pensa, eu acredito que pensa, que tem muitas coisas boas, está fazendo o que? Não estou dizendo que não está fazendo nada, esta fazendo o quê que não está chegando lá! Para dar a mão a todos nós da escola. Então o que a gente espera é isso: a equipe tem que ir lá e formar...

Esta Formadora aponta o que espera de quem faz parte da secretaria: a formação em contexto. Seu desabafo expressa a preponderância do grupo em disseminar seu saber com aqueles que estão nas escolas e carecem de vozes ‘acalentadoras’, ao invés de denunciadoras.

Adriana diz que a equipe se cobra muito este acompanhamento, mas que nem sempre as coisas acontecem como desejam. No ano de 2005, foi discutida na equipe a importância das visitas às turmas de educação infantil e a formação dos professores, contudo, durante todo o ano, aconteceu apenas uma visita às escolas da rede, sendo que nem todas foram contempladas, e não houve nenhum encontro de formação. Por outro lado, as escolas do PPEPT, além de terem sido visitadas mais de uma vez, foram contempladas com encontros bimestrais de formação. A explicação para esse fato deu-se pela necessidade de acompanhar o pedagógico das instituições credenciadas, a frequência das crianças e a aplicação dos recursos recebidos através das bolsas. Com a divisão da equipe, o grupo que acompanhava o PPEPT dedicava-se, sobretudo, a essa atividade, enquanto os demais componentes da equipe ficavam à mercê das contingências do momento, atendendo às solicitações da demanda – participação em reuniões, encontros representando o setor, elaboração de documentos, relatórios, pareceres, memorandos, outros – sempre adiando as atividades de contato direto com o professor – visitas às escolas e encontros de estudo, planejamento.

Para nós, ficou uma indagação quanto à lacuna vista e vivenciada entre a supremacia dada ao PPEPT³⁷ em detrimento da rede, haja vista a única ação com os professores da rede, no ano de 2005, ter sido um encontro realizado no final do ano, para apresentação das necessidades formativas indicadas pelos educadores infantis³⁸ – questionário aplicado no ano anterior – e levantamento de propostas para o ano de 2006.

Acreditamos que o fazer cotidiano das escolas oferece a chama para o trabalho da equipe central. É ele que dá o norte, o alimento, faz surgir as dúvidas, ilumina o antes obscuro. Só desbravando matas, buscando fontes: de vida ou de morte, de ser e de não ser, podemos encontrar elementos norteadores para

³⁷ O Projeto Pré-Escola para Todos absorve quase que completamente o tempo e a disponibilidade das assessoras da SME; no que as ações endereçadas às educadoras da rede ficam sempre em um segundo plano.

³⁸ O quadro com as necessidades formativas dos educadores foi discutido no capítulo: **saberes docentes da formação** e encontra-se no APÊNDICE J.

reflexões, redimensionando os saberes experienciais, longe do afã do conhecimento teórico, mas com o seu necessário suporte.

7.1.3 Reorganização do movimento do real

No quadro das contradições, discutimos com as Formadoras o emaranhado da situação vivenciada, identificando que, mesmo fazendo parte desse processo, não eram percebidos, claramente, os vieses que entrelaçavam os fazeres e saberes do grupo. Como nos disse **Fernanda**: “antes de participar desse grupo até me preocupava com a ida as escolas e a formação dos professores, mas não tinha me dado conta da minha responsabilidade nesse sentido”.

O dar-se conta da situação fez com que o grupo passasse a investir em uma proposta de formação condizente com as idéias e estudos realizados. Ouvimos a fala de **Adriana** que reconhece as lacunas inerentes à equipe central da SME e aponta encaminhamentos a serem tomados, como o necessário retomar e avaliar o que se faz, as falhas, ou o que não se está realizando no sentido de propor uma reelaboração do percurso. Para essa Formadora, só é possível dar continuidade ao processo formativo se e, somente se, a equipe reavaliar o que tem feito. A pertinência desta observação consiste no fato de que não se constrói no vazio; as linhas que bordam a existência – saberes e fazeres pessoais e profissionais – vão se constituindo entre nós e pontos, sendo que a ruptura e a continuidade do desenho são peças do mesmo bordado.

Ao olhar para trás, podemos ver/perceber os desvios, sobrepontos, lacunas, bem como tempestades, devaneios, calmarias, encontros. O estudo do passado nos revela a incompletude dos atos e aponta a redefinição do trajeto. Revestido dessa certeza e com os propósitos antes mencionados – reorganizar, rever, reelaborar – o grupo se propôs a esboçar um plano para formação dos professores a ser executado no ano vindouro – 2006, sem perder de vista as discussões e saberes fomentados e construídos durante o processo de estudo.

Para a elaboração do plano, o grupo identificou, inicialmente, algumas premissas básicas:

- A formação precisa ser pensada para o coletivo da instituição e não apenas para o professor e/ou coordenador pedagógico.
- A formação não pode perder de vista a família, no sentido de que esta é parceira na educação da criança, sendo imperativa sua compreensão acerca dos objetivos da educação infantil.
- A formação não pode prescindir da formação de valores e do lúdico inerente à atuação docente na educação infantil.
- A formação deve estar pautada em uma pedagogia da 'escuta' e do 'diálogo'.
- A formação, na educação infantil, deve ter como eixo norteador a criança.

Discutidos esses pontos, as falas e propostas do grupo nos permitiram construir um esquema representativo das observações e conjecturas suscitadas, o qual apresentamos a seguir:

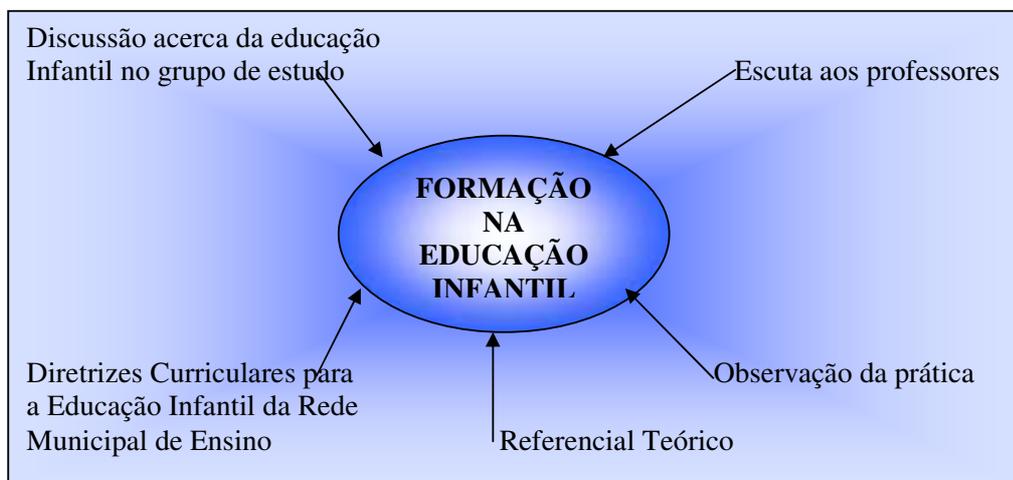


FIGURA 8: Síntese das discussões do grupo sobre formação de professores

O esquema nos mostra a perspectiva assumida pelo grupo em articular teoria e prática, na compreensão de que precisamos de teorias para guiar o fazer, não como camisa de força, mas como guia na elaboração, organização e desenvolvimento do trabalho. Está claro que a docência é algo singular e como um processo vivenciado por pessoas, com interesses, desejos, modos de vida diferentes, produz saberes na interação e convivência de acordo com as similaridades de cada contexto, tendo em vista os objetivos a serem alcançados. Tal

conjectura reafirma a circularidade presente na perspectiva assumida, sendo a formação dos professores interligada à formação do grupo, ou seja, parte-se do grupo e volta-se para o grupo, de forma que não se perca de vista a avaliação do processo: revisão, reestruturação e reformulação. Sendo o suporte básico para tais pressupostos os referenciais teóricos e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Natal.

A formação deve ter como desígnio um outro – educando/professor – que é sujeito do seu processo de aprendizagem e que precisa ser colocado em situações nas quais possa agir sobre o objeto do seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagir com outras pessoas, ou seja, ensinar a aprender. Este processo deve permitir a construção da autonomia intelectual, em que o professor se constitui como sujeito atuante que propõe projetos, problemas a serem resolvidos, enquanto ser que aprende a aprender, a pensar, utilizando-se de mecanismos alternativos para tomada de decisão.

Nessa perspectiva, o grupo definiu alguns passos imprescindíveis à implementação de um processo formativo:

- Levantamento das necessidades formativas e dificuldades da prática docente.
- Elaboração de cronograma para encontros sistemáticos com os professores.
- Definição de textos para estudo.
- Acompanhamento das ações desenvolvidas nas escolas – visitas as salas de aula e escolas para vivência da realidade.
- Seminários de estudo – organização de grupos de estudo, tendo uma pessoa da escola e uma da SME como responsáveis por cada grupo. A decisão levou em consideração o entrelaçar entre a realidade cotidiana e a SME, além do crescimento do grupo a partir da diversidade de experiências, principalmente em se tratando de um coletivo heterogêneo com pessoas dos Centros Infantis e da Equipe Central da SME.

Com os passos definidos, foi possível esboçar os seguintes encaminhamentos para a formação:

1. Encontros temáticos com todos os professores: função da educação infantil, história da educação infantil, concepção de criança na história.

2. Seminários de estudo tendo como eixo o tema CRIANÇA³⁹, de acordo com o quadro seguinte:

TEMAS	CONTEÚDOS	METODOLOGIA
A criança	Especificidades	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de situações práticas • Planejamento de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. • Reflexão coletiva sobre a prática. • Estudo de textos
	Desenvolvimento e aprendizagem	
	Como aprende	
A criança e a prática	O lúdico na sala de aula	
	O letramento e a ludicidade	

**QUADRO 6: Plano para Formação dos Professores da Educação Infantil
Eixo Central – A CRIANÇA**

Como já o afirmamos, o plano apresentado foi resultado das discussões do grupo a partir do momento em que se chegou à percepção de que não se estava realizando o assessoramento devido aos professores; e, como a contradição é a força que impulsiona a realização das ações humanas e tem, nesse grupo, uma marca significativa, esse plano foi ‘esquecido’ na cotidianidade e nas atribuições da equipe central. No ano seguinte – 2006 – manteve-se a rotina do ano anterior e a proposta foi absorvida pelos fazeres assistemáticos acometidos à equipe. Uma diferença desse ano foi a presença de recursos do MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para a formação, advindos do Plano de Trabalho Anual – PTA, que possibilitou um encontro de 120 horas para professores que não participaram de uma formação realizada com os recursos do FNDE em 2004. Tal encontro foi planejado pela equipe, mas desconsiderou tanto a proposta de trabalho de 2004, que seria pertinente tendo em vista ser para professores que não tiveram acesso à mesma, como o plano pensado pelo grupo de estudo.

Esclarecemos que não é nosso objetivo fazer uma análise desta formação, mas alertar para a descontinuidade presente entre as ações pensadas e executadas pelo Setor de Educação Infantil, reafirmando a ausência de uma política de formação para o quadro de educadores que compõem a rede de ensino municipal. Este aspecto é conclamado pelas Formadoras em diversas falas, mais precisamente

³⁹ O tema proposto para início dos estudos com os professores foi definido a partir do quadro de levantamento das necessidades formativas das educadoras infantis, aplicado no ano de 2004 e comentado no capítulo sobre os saberes da formação.

quando advertem para o fato de “quando não se sabe o que se quer, nem para onde se quer ir, qualquer caminho serve para se chegar a lugar nenhum” (**Heloisa**).

Tal situação, pela seriedade evocada, permite-nos indicar alguns, possíveis, aspectos a serem observados para a sistematização do trabalho e estabelecimento de um grupo sério e comprometido com a educação das crianças. É indispensável enfatizar que esta proposta de sistematização é fruto das discussões, falas e registros do percurso, portanto, há, no seu âmago, a contribuição de cada Formadora que participou dos encontros e entrevistas coletivas realizadas nessa investigação-formação.

1º passo: Avaliação interna do percurso com indicações dos avanços, desvios e desafios do Setor.

2º passo: Reestruturação do Setor:

- ⇒ Quadro de pessoal – equipe pedagógica e administrativa com atribuições específicas.
- ⇒ Definição de linhas de ação – formação e acompanhamento da rede e do PPEPT pelos mesmos assessores.
- ⇒ Socialização profissional no intuito de que as Formadoras adquiram os valores e atitudes, os interesses, habilidades e conhecimento – cultura – correntes no grupo que atua, no sentido da construção de uma identidade social e profissional, por meio do jogo das transações biográficas e relacionais (LUDKE, 1996).

3º passo: Re-elaboração e consolidação de um plano geral de atuação com objetivos e metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo. A sistematização dos propósitos do grupo, relativos a formação dos professores, consoantes a política da SME para essa área.

- ⇒ Redefinição das atribuições do setor e dos assessores pedagógicos.
- ⇒ Redefinição do quadro de acompanhamento às escolas, com seu respectivo responsável. Observar o número de escolas para cada formador de maneira que as visitas sejam feitas, pelo menos, mensalmente, em horário integral, ou em menor espaço de tempo de acordo com a demanda e necessidades.

4º passo: Redefinição da sistemática de trabalho a partir da avaliação, do plano geral, das propostas já existentes e das ações em andamento.

⇒ Definição de prioridades, sistemática de estudo e formação em serviço do grupo.

5º passo: Reavaliação do percurso.

É pertinente esclarecermos que traçamos uma proposta de atuação específica para o Setor de Educação Infantil, embora tenhamos a clareza que as ações deste Setor não se fazem a margem da estrutura da SME, portanto a proposta referida só terá possibilidade de ser efetivada, caso a Secretaria passe por uma reestruturação, de forma a integrar setores e funções com o propósito de instituir uma política educacional com diretrizes norteadoras claras e consistentes que façam parte do discurso e da prática institucional como um todo⁴⁰. O redimensionamento indicado tem em vista, em relação a educação infantil, atender ao que preceitua as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), quanto a responsabilidade das Secretarias Municipais e Conselhos de Educação, em avaliar, supervisionar e apoiar os programas desenvolvidos nos centros de educação infantil, verificando sua legitimidade e qualidade. Neste âmbito é imperativo que os assessores pedagógicos do Setor de Educação Infantil e da SME se reconheçam como implementadores e disseminadores desta política, no que se faz eminente a delimitação do papel do Assessor que faz parte dos quadros da Secretaria, o qual denominamos de Formador, e a conseqüente constituição de sua identidade formativa.

As proposições feitas exigem atitudes e habilidades que aproximam-nos da exposição feita por Carvalho (1999) na sua tese de doutorado, das atitudes inerentes ao assessor externo a instituição escolar, bem como das habilidades destacadas por Paiva (2004), em sua dissertação de mestrado, relativas aos saberes transversais à formação do formador, que sucintamente podem ser referidas, como: ter como ponto de partida o grupo – seu contexto e necessidades, realizar sistemáticas observações e registros das práticas de sala de aula, fazer devolutivas das observações, adotar uma postura de abertura e uma atitude de escuta e humildade perante o grupo, buscar compreender os conflitos próprios do processo ensejando a autonomia do grupo, realizar problematizações produtivas,

⁴⁰ Esclarecemos que existe um documento institucional – Plano Municipal de Educação (2005) – com metas a serem alcançadas pelos vários setores da SME.

sem oferecer respostas prontas às questões propostas, constituir um vínculo positivo com afetividade e emoção, respeitar a coletividade, os saberes e dificuldades dos professores, realizar um trabalho que permita a recriação em um processo de ação/reflexão/ação.

Nesse processo, não se pode perder de vista a redefinição dos papéis sociais, políticos e culturais da instituição infantil em função de um projeto mais amplo de sociedade, de ser humano, de cidade e de cidadania.

Deixamos nossa contribuição na perspectiva de que os eixos e as atitudes/habilidades evidenciadas possam oferecer subsídios ao trabalho de acompanhamento às escolas e formação dos professores, colocando-nos à disposição para assumir, junto ao grupo, as mudanças necessárias, tendo em vista o alcance dos desejos, dos anseios e das solicitações das Formadoras e educadoras da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN.

7.2 Um modelo de síntese

Foi possível identificarmos as contradições presentes no percurso vivido pelas Formadoras, de forma que encontramos, de um lado, a busca pela construção de saberes condizentes com a atuação docente e, por outro, o comodismo diante das determinações do poder silencioso do sistema. Esta mesma distância se encontra no destaque dado à formação em contexto dos professores, em contraponto à 'inexistência' de ações formativas – encontros de estudo e reflexão sobre a prática, formação de professores principiantes, acompanhamento às escolas. Emerge na tempestade a necessidade de rever o que move o fazer cotidiano, na medida em que as Formadoras asseveram almejar mudanças e indicam possibilidades de reestruturação e formação dos professores, sendo que o proposto se perde novamente nos afazeres do cotidiano.

Para nossa reflexão trazemos a perspectiva da ecologia dos saberes, defendida por Santos (2006), no sentido de compreendermos que os saberes são ideologicamente construídos, portanto, nas falas das Formadoras transparece o controle hegemônico do poder, na medida em que as condições de possibilidades são também de dificuldades. Se os saberes espelham as crenças que fazem parte

da identidade e subjetividade das Formadoras, encontram barreiras na sua efetivação prática pelas relações de poder e de dominação constitutivas da perspectiva sócio-econômica-política vigente.

8. DE VOLTA AO PORTO – UM NOVO (RE)COMEÇO?

O surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação.
(Morin)

Ao voltar à questão de pesquisa - **Que saberes docentes são necessários aos formadores de professores da educação infantil para atender as necessidades da sua prática pedagógica?** –, após um intenso momento de desequilíbrio que essa investigação nos proporcionou, verificamos que não damos conta de estudar os saberes docentes sem uma inter-relação com os fazeres da prática. Nem sempre o que se diz é o que se faz, nem sempre é o que se sabe como certo, pelo menos na ordem do saber sobre determinado aspecto, coloca-se em prática. A ordem do saber e do fazer se encontram em linhas diferentes, no momento, paralelas. O saber declarativo que explica sofre as interferências do contexto e torna-se discurso, apesar de não considerarmos que este discurso são vozes no silêncio, uma vez que ressoam com outras tantas vozes e podem chegar na ordem do fazer. São vozes do real – do é – que pode vir a ser.

Buscamos compreender o que move as ações das Formadoras – seus saberes – na perspectiva de identificar o papel profissional assumido pelas assessoras pedagógicas que se encontram nas secretarias de educação e nas coordenações das escolas, tendo em vista que “compreender o humano é compreender a unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno” (MORIN, 2001, p. 55). Nossa intenção em compreender este humano nos faz questionar o papel e a função das Formadoras, principalmente, daquelas que se encontram na Secretaria de Educação, haja vista a estrutura burocrática e ‘arcaica’ que rege os movimentos, impedindo que os saberes circulem e se tornem ação em prol do bem-estar e da educação dos seus formandos.

Verificamos que as Formadoras vivem uma autonomia ilusória, em que permanecem a dependência das diretrizes institucionais e a insegurança em produzir respostas criativas para situações incertas.

É premente a desarticulação e falta de sistematização do trabalho da equipe central. Cada vez mais fica evidente que o trabalho deixa de acontecer por falta de um norte, um objetivo definido do setor. Se a criança é o centro do trabalho, como não aparecem ações eficazes que levem a uma melhoria na qualidade do seu atendimento e na formação de professores? A visão que se tem é que tudo gira em torno de documentos, comissões, reuniões e o tempo para a escola é o que sobra de tudo o que se faz, ou seja, quando dá tempo. Se tempo é uma questão de prioridade e se as prioridades no setor estão concentradas nas demandas do dia-a-dia, ou seja, estão assentadas na eventualidade, como fica o trabalho em sala de aula? Como fica o professor? E a criança? Não vejo grandes possibilidades de mudanças se não se investir na reestruturação da SME, enfocando: suas responsabilidades, diretrizes, metas, indicadores de qualidade e atendimento, seus fazeres, sua significância perante o corpo docente da educação infantil da Rede Municipal de Ensino.

As Formadoras denunciaram, expressaram concepções, apontaram caminhos. É uma luta quase sobre-humana, um remar contra a maré. Até quando? Até quando veremos nossas crianças sem um ensino que expresse qualidade e respeite sua forma de ser e estar no mundo? Até quando a educação pública continuará produzindo seres sem voz e sem vez, reprodutores do capital? Que papel temos neste cenário? De que lado estamos? Perguntamo-nos sobre isso ou vamos crendo que estamos fazendo a nossa parte apenas por dizer, sem ações que materializem este dizer? Não estamos aqui dizendo que não há ações, boas intenções, saberes para guiar a prática das Formadoras, mas que há, necessariamente, uma urgência na revisão destas práticas, de forma que os saberes possam ser efetivamente constituídos no fazer.

Percebemos um grupo em que forças ocultas se entrelaçam. Desconfianças se fazem entre dois mundos distantes – escola e secretaria; é o poder do status contra o poder da vivência. Oculto está o lugar que cada uma ocupa: o da prática na escola e o do saber da secretaria. Desejos diferentes, realidades distintas, vivências outras, um ponto em comum: a criança. Quem sabe esse ponto comum consiga convergir esses mundos. Não concebemos dessa forma. Vemos um mundo em que

se encontram duas realidades – contextos – interligadas, complementares, interdependentes. Valores que se entrelaçam na busca por uma melhor educação. No entanto, a força que os impele a viver e a ser, leva-os para outros patamares: a divisão do saber, do poder e do fazer. Será que estão percebendo isso? Se não houver mudanças de postura em que o nós passe a integrar a cotidianidade, a barreira continuará a existir e a produção do conhecimento será podada.

Para que os saberes docentes se constituam no cerne da atuação profissional das Formadoras, faz-se emergente a Integração de saberes e funções, interações e interfaces e, ainda, que se mobilizem competências – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que necessitam ser consideradas no desenvolvimento profissional e, portanto, na formação docente. Esses saberes não estão desvinculados de um contexto que os materializa, uma vez que o conhecimento não pode ser concebido fora das práticas de saberes e estas fora das intervenções do real que elas permitem ou integram (SANTOS, 2006).

Ficou evidente que a formação em contexto é uma saída possível para a construção dos saberes docentes das Formadoras e para a assunção do seu papel formativo. Como vínhamos discutindo, a função do formador está em processo de constituição, assim também seus saberes vão se consolidando à medida que sua identidade profissional vai se delineando. Montaigne (1987, p.205) nos seus Ensaios diz que “vã é a sabedoria que não é útil ao sábio”, assim “não basta adquirir sabedoria, é preciso tirar proveito dela”. Podemos dizer que os saberes das Formadoras estão a indicar caminhos, porém poderão se perder ao vento caso não sejam colocados a serviço do trabalho que desenvolvem.

De todas as formas, é preciso nos arrefecermos de armas contra a superficialidade de um saber que não adentrou a consciência, que incide na soberba do discurso, deixando aos outros sua aplicação. Um saber que sabe dizer, mas que não consegue dizer-fazer. Emprega mal o seu saber; vê o saber e não sabe servir-se dele (MONTAIGNE, 1987). Foi isso que conseguimos identificar pelas falas inflamadas e denunciadoras das Formadoras ao apontarem a falta de sistematização do trabalho, em detrimento de ações para reverter tal situação; um saber declarativo.

Aproveitamos o ensejo para, em forma de ensaio, indicarmos alguns aspectos referentes ao perfil desse sujeito – Formador de professores, tendo em vista contribuir para uma reflexão acerca da função que o mesmo deve exercer no âmbito

pedagógico da Secretaria de Educação. Apontamos três eixos básicos que deveriam ser do domínio do Formador, para uma melhor estruturação e desenvolvimento do seu trabalho, quais sejam:

a) **experiência docente** – na perspectiva de que a experiência é fonte de conhecimento, para ser formador de professores se faz necessário ter, antes, experiência de forma direta – professora – ou indireta – supervisora pedagógica, orientadora, outros. As experiências das formadoras, pregressas a sua função, influem sobremaneira na sua forma de agir e de pensar. Nesse sentido, não basta ter conhecimentos na área que irá atuar – formação na educação infantil, é preciso antes de tudo o contato direto com o público infantil, de outra forma as mediações poderão se perder no vazio do discurso, sem a necessária articulação teoria e prática.

A importância atribuída aos saberes experienciais alude ao formador um caráter de autoria sobre o seu saber-fazer, uma vez que essa fonte pode se constituir em um rico arsenal no trabalho formativo, de modo que os professores possam usufruir, ao mesmo tempo, de conhecimentos teóricos e experienciais. Os saberes da experiência são o aporte do formador para enfrentar as situações dissonantes da prática pedagógica, que quase sempre exigem uma urgência de interpretação e decisão, além de improvisação e habilidade pessoal.

b) **conhecimento teórico** – conhecimentos teóricos que deveriam ser do domínio do formador de professores da educação infantil para atuar de forma eficaz na formação, como: desenvolvimento e aprendizagem da criança, papel e função da educação infantil, leis e políticas que envolvem a área, currículo na educação infantil, tendências pedagógicas. Salientamos que estes conhecimentos são imprescindíveis e podem ser considerados básicos, mas não são suficientes para o sujeito se tornar formador de professores na educação infantil, sendo necessário buscar constantemente sua atualização profissional. É preponderante ainda, que o formador compreenda que a educação infantil, como uma etapa da educação básica, cumpre seu papel de sustentáculo da etapa seguinte, não como preparação ou guarda, mas com significado, objetivo, conteúdo e finalidade próprios. Nesse sentido, o docente que nela atua possui especificidades e singularidades próprios, que necessitam ser do conhecimento do formador para que na sua prática formativa possa realizar mediações consistentes e desafiadoras.

c) **competência técnica e compromisso político** – características do formador como pessoa e profissional. Tais características estão relacionadas à capacidade do formador em ser simpático, dinâmico, envolver o grupo em projetos formativos, estabelecer vínculos positivos com as outras pessoas, problematizar situações sem discriminar, ofender ou menosprezar ninguém, ser um apaixonado pelo que faz e pela educação infantil, além da responsabilidade, estudo e pesquisa que sua função exige.

Este aspecto ratifica a preponderância do cuidado como elemento da personificação humana, no respeito, zelo, atitude, atenção, enfim como um modo de ser que revela responsabilidade e preocupação consigo e com o outro.

Estes eixos apontam que o assessor que faz parte da SME – Formador de professores, não pode ser um amador a compor uma equipe pedagógica de uma Secretaria de Educação sem um perfil adequado à demanda, pelo fato dos educadores não mais aceitarem que sua voz não seja ouvida e seus conhecimentos não sejam considerados, além da dinamicidade do conhecimento na contemporaneidade. Nesse sentido, cabe ao Formador/Assessor da SME, entre outras atribuições: elaborar e implementar políticas educacionais que façam valer os direitos das crianças em aprenderem e terem uma educação digna e acompanhar sistematicamente as escolas na elaboração e implementação dos seus projetos político pedagógico.

A realidade atual requer um Formador que invista no seu saber-fazer consciente de seu papel de interventor no desenvolvimento profissional docente, no que necessita de um arsenal básico de conhecimentos – teóricos e experienciais – tendo em vista otimizar o desempenho de sua função. Um profissional que não se acomode diante das adversidades, mas as considere pertinentes à pluralidade de conhecimentos e interesses do mundo, possíveis de serem ultrapassadas.

As Formadoras convocamos à reflexão crítica que possibilite pensar estratégias, tendo em vista a construção de uma educação infantil de qualidade, que respeite os saberes dos professores e sua prática pedagógica, que considere o espaço institucional como formador e construtor de conhecimentos, que veja a formação como um compromisso de todos em busca de caminhos que levem ao saber e ao saber-fazer com consciência e determinação, a partir das possibilidades e dificuldades vividas no cotidiano. Estes e outros aspectos da educação para a infância precisam ser re-configurados no cenário público, haja vista a importância

desta etapa da educação básica para as crianças das classes populares. Precisamos reconhecer que o saber a esta população já é negado no ensino fundamental, apesar da obrigatoriedade do ensino, mas não podemos perder de vista esta luta, que é histórica, mas necessária e, perceptualmente, importante na educação infantil.

Com o olhar de formador será possível definir uma política de formação, tendo como pressupostos os saberes experienciais dos professores, o ritmo individual e grupal de trabalho, numa metodologia que enfatiza a relação teoria e prática. Essa política far-se-á mediante a clareza de eixos condutores, que devem ter como foco a criança – seu contexto, desenvolvimento e aprendizagem, de maneira que as mediações possam ocorrer em situações formativas desafiadoras. Este olhar exige saberes e fazeres específicos e condizentes com o trabalho com esta faixa etária, de maneira que formadores e professores possam caminhar na mesma direção, sendo o foco central do trabalho desenvolvido a criança: suas especificidades e singularidades.

Compreendemos, assim, que o cerne da questão, além da discussão da condição burocrática ou pedagógica que condiciona as atribuições das Formadoras, bem como seus saberes, encontra-se, entre outros aspectos, na promoção de discussões quanto ao papel dos Assessores que compõem o setor pedagógico da SME, dentro de uma necessária reestruturação pedagógica/administrativa do quadro geral da Secretaria.

Os saberes apontados nesta Tese são pertencentes a um grupo específico de formadoras de professores, contudo, podem servir de referência e reflexões a outros campos formativos e secretarias de educação, desde que se faça a necessária contextualização.

De volta ao porto, uma bagagem bem recheada, com sabor, cor, cheiro e aroma. Conseguimos alcançar nosso intento? Acreditamos que sim. Se em momentos pensamos em desistir, hoje temos a certeza que fizemos o que foi possível. O caminho de uma investigação-ação com perspectiva de uma formação em contexto não é fácil, ao contrário, é feito com muita calma e persistência, haja vista a diversidade do coletivo e as resistências do contexto. Hoje nos congratulamos com o que nos dizem as Formadoras:

Esses momentos são importantes porque está conseguindo juntar pessoas que são responsáveis pela educação infantil na cidade de Natal. Teremos um saber construído coletivamente, tendo como fim a educação infantil da rede municipal de ensino. (**Mariana**)

Esses encontros são importantes, pois podemos levar esses estudos para os professores. (**Iris**)

Está sendo um momento de crescimento. Gosto muito de experimentar. (**Karla**)

Está extrapolando os muros. Tem sido bom, pois nos permitiu estudar. (**Fernanda**)

Está demonstrando a preocupação da equipe com os anseios dos professores. (**Rita**)

Este grupo se completa. (**Marina**)

As Formadoras se envolveram, e isso fazia parte do plano de rota, só não podíamos prever que, ao final dos encontros, teríamos um outro grupo, com metas e desejos, mas também com realizações, como **Fernanda e Iris** que estão cursando uma pós-graduação; a primeira em educação infantil e a segunda em motricidade e movimento, ou a grata mudança de **Jane** que deixou a vice-direção de um centro infantil para compor a equipe central da SME.

Como na obra de Saramago – A Bagagem do Viajante (1996), portamo-nos como eternos viajantes aprendizes e, antes de silenciarmos pelos ditames que nos impõem um ponto final, sem ser o fim, esclarecemos, temos a premissa de que os altos e baixos, os vieses e sobressaltos fazem parte do caminho. Eles nos conduziram a uma nova etapa, um novo sentido. Tudo só pôde ser o que foi pelo colorido do grupo. Se não houvesse as tempestades o que seria dos braços fortes, dos ímpetos, da engenhosidade da tripulação? Os desvios de rota foram necessários, mas não sucumbiram à constituição dos saberes no coletivo.

Hoje, que encerramos a escrita dessa Tese, damos continuidade às ações iniciadas em 2004, retomando com o grupo da SME, com antigos e também novos viajantes, os momentos de estudo e reflexão sobre nosso saber-fazer enquanto Formadoras de professores da educação infantil.

Como dedicamos esse trabalho às crianças, utilizamo-nos das palavras de Nelson Mandela, para expressar nossos sentimentos e desejos, convictos de que tudo é possível, desde que nos entreguemos a sonhar!

Agora que sou homem velho, são as crianças que me inspiram...
Se eu pudesse, de boa fé, prometer-lhes a infância que eu tive,
eu prometeria.
Se eu pudesse prometer-lhes que cada um dos seus dias
será um dia de aprendizado e de crescimento,
eu prometeria.
Se eu pudesse prometer-lhes que nada
– nem guerras, nem pobreza, nem injustiças –
privaria vocês de uma vida plena e frutífera,
eu prometeria.
Mas prometerei apenas o que sei que posso cumprir.
Vocês têm a minha palavra de que continuarei a aplicar
tudo o que aprendi no começo da minha vida, e
tudo que aprendi a partir de então, para proteger seus direitos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, Sonia. "O rei está nu" um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 9, p.27-38, 1987.

ALARCÃO, I. (Org) **Formação Reflexiva de Professor**: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996, 189 p.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. 102 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v.104)

ALMEIDA, Laurinda R.; PLACO, Vera M. N. de S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003, 127p..

ALMEIDA, M. da C. **Ciência e Tradição**: a régua e o compasso. Natal: UFRN, 2005. (Mimeo.)

ALTET, M. As Competências do Professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al. (Orgs). **Formando Professores Profissionais**. Quais estratégias: Quais competências? Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35. Título original: former des enseignants professionnnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?

ALTET, Marguerity; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold. A profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia? In: ALTET, Marguerity; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold. **A Profissionalização dos Formadores de Professores**. Tradução: Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2003. p.233-252. Título original: Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?

ALTET, Marguerity; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold e col. **A Profissionalização dos Formadores de Professores**. Tradução: Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2003. 252 p. Título original: Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?

ANDRÉ, M. E. D. **A Etnografia da Prática Escolar**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2002. 128p.

ARROYO, M. O significado da infância. **Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

ARROYO, M. A humana docência. In: _____ **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 50-67.

BACHELARD, G. A psicanálise do conhecimento objetivo. In: _____ **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977, p.147-170.

BARBIER, René. O conceito de 'implicação' na pesquisa-ação em ciências sociais. In: _____ **Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Tradução: Estela S. Abreu e Wanda M. Andrade. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 105-128.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Lisber livro Editora, 2004, 159p. (Série Pesquisa em Educação, v.3).

BARTH, Britt-Mari, **O Saber em Construção**: para uma pedagogia da compreensão. Tradução: Silvie Cnape. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. Título original: Lê Savoir em Construction. (Coleção Horizontes Pedagógicos)

BASSEDAS, E., HUGUET, T., ISABEL, S. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução: Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 357 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994, 336 p. Título Original: Qualitative Researche for Education..

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999, 199p.

BOFF, L. Prefácio: o princípio com-paixão. In: _____ **Princípio de compaixão e cuidado**. 3. ed. Tradução: Carlos Almeida Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.7-19.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999. 177 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 26. ed. MORAES, Alexandre de (Org). São Paulo: Atlas, 2006, 429p.

BROUGÈRE, G. A palavra e a coisa. In: _____ **Jogo e Educação**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 13-51. Título original: Jeu et Éducation.

BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luisa H. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2004, 93 p.

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAYD, C.; KAERCHER, G.E. (Orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista**. Moscovo: Edições Progresso, 1987.

CACHAPUZ, António F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.), **Formação de Professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 451-462.

CAMPELO, M. E. C. H. **Alfabetizar Crianças: um ofício, múltiplos saberes**. 2001. 257 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN.

CARVALHO, Tânia, C. A. **A (re)construção de saberes no coletivo: resgate de um processo de assessoria pedagógica**. 1999. 148 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN.

CASAL, A. Y. Da explicação à compreensão. In: **Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica**. Lisboa: Cosmos, 1996, p. 23-46.

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. In: Cadernos CEDES 35 – **Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural**. Campinas: CEDES, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz; ROCHA, Eloísa A. C.; SILVA FILHO, João J. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 204-231.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 139-158.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber – elementos para uma teoria**. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000, 93 p. Título original: Du Rapport au Savoir – Éléments pour une théorie.

CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. Tradução: Vicente Emídio Alves. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.), **Formação de Professores** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 23-33.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Tradução: Sandra Loguercio. São Paulo: Artmed, 2005, 159 p.

CHARLOT, B. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. Disponível em: http://fmet.terra.com.br/paineis/bernard_charlot.pdf. Acesso em 2004.

CLEMENTI, Nilba A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACO, Vera M. N. de S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 53- 66.

COSTA, Fátima N. do A. O cuidar e o educar na educação infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.) **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 61-86.

CRAIDY, Carmem, **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002, 120p. (Coleção Questões da Nossa Época,v.98).

CRAIDY, Carmem, KAERCHER, Gládis E. P. S. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, 164 p..

CUBERES, M. T. G. (Org) **Educação Infantil e séries iniciais**: articulação para a alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CURY, R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. 134p.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 125p. (Coleção Magistério. 2º Grau. Série formação do professor).

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC:UNESCO, 1999.

DESGAGNÉ, Serge **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Tradução livre: Adir Ferreira. Lês Journées du CIRADE. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement em Éducation, Université du Québec à Montreal, 1998, p. 31-46.

DIAS, Lucy e GAMBINI, Roberto **Outros 500**: uma conversa com a alma brasileira. São Paulo:Editora SENAC, 1999, 228p..

DIDONET, Vital Importância da educação infantil. UNESCO. **Simpósio Educação Infantil**: construindo o presente. Anais. Brasília, 2003. p.83-97. Anais.

DIDONET, Vital A educação infantil na educação básica e no FUNDEB. In: LIMA, M. J. R. (Org./coord.); ALMEIDA, M. R. (Org.); DIDONET, V. (Org.). **FUNDEB: Dilemas e Perspectivas**. Brasília: Edição independente, 2005, p. 25-36.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emilia: a trajetória da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. A (Orgs) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 137-152. (Coleção leituras do Brasil).

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

ESTRELA, M. T. O lugar do sujeito na investigação qualitativa algumas notas críticas. In: TRINDADE, V.; FAZENDA, I.; LINHARES C. (Orgs) **Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 222-233.

ESTRELA, M. T. A investigação como estratégia de formação contínua de professores reflexão sobre uma experiência. In: NETO, Alexandre S.; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas Papyrus, 2002, p. 141-172. (Coleção Magistério formação e trabalho pedagógico).

FAINGOLD, Nadine. Formadores-tutores: quais práticas, qual identidade profissional? In: ALTET, Marguerity; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold. **A Profissionalização dos Formadores de Professores**. Tradução: Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2003. p. 173-195. Título original: Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?

FARIA, A L. G. e PALHARES, M. S. (Orgs) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores associados – FE/UNICAMP; São Carlos; SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

FAZENDA, I.; SOARES, M. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, I. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001, p.119-135.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky e Wallon. In: CRAUDY, C. M; KAERCHER, G. E. P. (Orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p.27-37.

FERNÁNDEZ, Alícia, Aprender é tão lindo quanto brincar. In: _____ **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autores de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-44.

FERREIRA, Salonilde. Que é oficina pedagógica? In: **Escola: a poética dos Contrastes**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 1996. p.13-15.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana do Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, 300 p. Título original: Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño.

FERREIRO, E. **Com Todas As Letras**. Tradução: Maria Zilda de Cunha Lopes. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2000, 102 p. Título original: não encontrado.

FERREIRO, E.. **Cultura, Escrita e Educação**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, 179 p. Título original: Cultura, escrita y educación - Conversaciones com Emília Ferreiro.

FERREIRO, E. **Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002, 92 p. Título original: Pasado y presente de los verbos leer y escribir. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 95)

FIGUEIREDO, Marize P. "Os acertos ficam com a gente e os erros também". Um estudo sobre o saber docente de professoras alfabetizadoras. In: PAIVA, Edil V. (Org). **Pesquisando a Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.119-141.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR., A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 307-335. (Coleção Leituras do Brasil).

FOREST, N. A. ; WEISS, S.L.I. **Cuidar e Educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. Disponível em: < <http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-07.pdf>.> Acesso em julho.2004.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria L. de A. (Org) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-188.

FORNEIRO, Lina I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALA, M. **A qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: **Microfísica do Poder**. 21. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005, p.69-78.

FRABBONI, Franco A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALA, M. **A qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 63-92.

FRANCO, Francisco C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luisa H. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 33-36.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003, 72p. (Série Pesquisa em Educação)

FRIEDMANN, Adriana O Papel do brincar na cultura contemporânea. In: <http://www.nepsid.com.br/artigos/opapeldobrincart.htm> . Acesso em: 03/2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a, 148 p..

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. rev. São Paulo: UNESP, 2003b, 333 p. (Série Paulo Freire).

FREITAS, Maria T. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.21-40, jul., 2002.

FRIEDMANN, Adriana, O papel do brincar na cultura contemporânea. In: <http://www.nepsid.com.br/artigos/opapeldobrincart.htm>. Acesso: 05/abril/2005.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como Organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Tradução: Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 136p.

GARCIA, Regina L. Discutindo a escola pública de educação infantil – a reorientação curricular. In _____(Org.) **Revisitando a pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-20.

GARRIDO, Elsa Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luisa H. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 9-15.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira Lima. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998, 457 p. Título original: Pour une Théorie de la Pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. (Coleção Fronteiras da Educação).

GÓES, Maria Cecília; SMOLKA, Ana Luiza B.; TUNES, Elisabeth; MELO, Ana; PESSOA, Maria Lídia de N. Indicadores para o acompanhamento e desenvolvimento infantil. In: **Caderno do Desenvolvimento Infantil**. v.1 – n.2 – Agosto, 1995. Centro Regional de Desenvolvimento Infantil da Pastoral da Criança da CNBB, 1995. p. 90-103.

GÓMEZ, A. I. P. Compreender o ensino da escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 99 – 115. Título original: Comprender y Transformar la Enseñanza.

HADDAD, Lenira Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria L. de A.

(Org) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo:Cortez, 2002, p. 91-96.

HADJI, C. A formação permanente de professores: uma necessidade da era da profissionalização. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 4, n. 17 , p. 13-16, 2001.

HALL, N. O brincar, o letramento e o papel do professor. In: MOYLES, J. R. **A Excelência do Brincar**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 137-147.

HERNÁNDEZ, F. La construcción del saber del asesor. [Currículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa](#), n. 5, 1992.

HORN, M. G. S. **Sabores, Cores, Sons, Aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. 119p.

HUBERMAN, Michael, O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61. (Coleção Ciências da Educação).

IBIAPINA, I.M.L.M. **Docência Universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 403p. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN.

IMBERNÓN, F. Entrevista a Maria Lúcia Badejo. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed Editora, ano IV, n. 16, 2001.

IMBERNÓN, F **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 119 p. Título original: Formase para el cambio y la incertidumbre. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

JOBIM e SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs). **Infância**: fios e desafios da pesquisa.Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 39-55. (Prática Pedagógica).

JONNAERT, P.; BORGHT, C. V. Você disse “contrato didático”? In: _____ **Criar condições para aprender**: o socioconstrutivismo na formação do professor. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 151-199. Título original: Créer dès conditions d'apprentissage: um cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique dès enseignants.

JORDÃO, Rosana dos Santos **A pesquisa-ação na formação inicial de professores**: elementos para a reflexão. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/27/gt08/t0816.pdf>> Acesso em 02.fev.2005.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 135–152.

KAMII, C. A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. In: KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos.** Tradução: Regina A. de Assis. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 103-124.

KEMMIS, S. Action Research and Social Movement: a challenge for policy research. In: **Education policy analysis archives.** Tradução: Ivana Ibiapina. V1, n.1, January 19, 1993.

KEMMIS, S. **La investigación-acción y la política de la reflexión.** Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Tradução: Ivana Ibiapina. Madrid: Akal, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as Instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 4, p.7-14, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Contextos integrados de educação infantil: uma forma de desenvolver a qualidade. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.), **Formação de Professores: desafios e perspectivas.** São Paulo Editora UNESP, 2003, p. 403-438.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria L. de A. (Org) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo:Cortez, 2002, p. 107-115.

KRAMER, Sônia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 1989.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M.L. de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002a.

KRAMER, S. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. Sympósio “Ethics and humanities: dealing with in contemporary research” **Fifth Congress of the International Research and Activity Theory**, Amsterdam, June, 2002b.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico. In: BAZÍLIO, L.C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2003a.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L.C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2003b.

KRAMER, S. De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p.10-13., 2003c.

KRAMER, S. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 34. n.122., maio/agosto, 2004.

KUHLMANN Jr., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs) **Educação infantil pós – LDB: rumos e desafios**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p.51- 65. (Coleção Polêmicas do NossoTempo).

LANG, Vicent. Formadores no IUFM: um mundo heterogêneo. In: ALTET, M., PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs.) **A Profissionalização dos Formadores de Professores**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.83-100. Título original: Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?

LARANJEIRA, M. I. et al. Referências para formação de professores. In: BICUDO, M. A. V.; JUNIOR, C. A. da S. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continua**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 17-47. (Seminários e Debates).

LA TAILLE, Yves de, Moral e Ética. In: _____ **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 11-69.

LAVILLE, C; DIONE, J. **A Construção do Saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: LEITE FILHO, A.; GARCIA, Regina L.(Orgs) **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: VIGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p.59-83.

LIMA, Elvira S. **Conhecendo a criança pequena**. 2. ed.. USA: Alba Book Company, 1997, 28p..

LIMA, Elvira S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997. (Série Separatas).

LOIOLA, Laura J. S. L. **Contribuições da abordagem colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil**. 2004. 377p. Tese. Universidade Federal do Ceará. Ceará: UFC.

LUDKE, M; ANDRÉ M.E.D.A **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1996. 99 p.

LUDKE, Menga Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 26-46.

MACHADO, Maria Lucia A. (Orgs) Por uma pedagogia da educação infantil. **Revista Pátio da Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 2, n. 5, 2004.

MALTA CAMPOS, M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

MALTA CAMPOS, M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos. In: BICUDO, M. A. V.; JUNIOR, C. A. da S. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e continua. São Paulo: UNESP, 1999. p. 51-64. (Seminários e debates).

MALTA CAMPOS, M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria L. de A. (Org) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo:Cortez, 2002. p. 27-33.

MARCELO GARCIA, Carlos Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre ensinar e aprender. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.9, p.51-75, set/out/nov/dez, 1998.

MARCELO GARCIA, Carlos **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 272 p. (Coleção Ciências da Educação).

MIRANDA, Marília Gouveia. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T.; CODO, W.(Orgs) **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MIZUKAMI, Maria da G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.), **Formação de Professores** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 201-232.

MONTAIGNE, Michel **Ensaio**. Brasília:UNB,1987. v.1

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001. 182p.

MORIN, E. **O Método 3**. O conhecimento do conhecimento. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999. 287 p. Título original: La Méthode 3. La connaissance de la connaissance.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2001. 118 p. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

MUNDURUKU, Daniel **Você lembra, pai?** 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2005. (Coleção Temática Indígena)

MUNDURUKU, Daniel **Sobre piolhos e outros afagos.** São Paulo: Callis, 2005b. 79 p..

NATAL. Secretaria Municipal de Educação de Natal. **Lei Complementar nº 058, de 13 de setembro de 2004.** Dispõe sobre o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério Público Municipal de Natal. Natal, 2005.

NETO, S. A. do N.; PAULILLO, V. L. A. **Município Feliz:** educação infantil. São Paulo: Fundação ORSA, 2003.

NIETO CANO, Jose M. Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. [Currículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa](#), n. 5, , p. 69-84, 1992.

NÓVOA Antonio As histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA A.; FINGER M. (Orgs) **O Método (auto) Biográfico e a Formação.** Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos, 1988. p. 107-130. (Cadernos de Formação 1)

NÓVOA, Antonio (Org.) **Vidas de Professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995^a. 214 p. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, Antonio Os professores e sua história de vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Vidas de Professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995b. p.11-30. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, Antonio **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002. 88 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto a perspectiva da associação criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs). **Formação em Contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs). **Formação em Contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs). **Formação em Contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 231 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs) **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs) **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328p.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. (Org.) **Educação infantil**: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, Maria Cristina L. **Formadores de Professores Alfabetizadores**: saberes docentes em construção. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

PAIVA, Maria Cristina L. A Escolha pela Docência na Educação Infantil: entre desejo e imposição. In: **Encontro Nacional do MIEIB e XII Encontro de Educação Infantil do RN**, 20, 2006, Natal. Anais... Natal: UFRN, 2006.

PAULA, Elaine Os muitos jeitos de ser e de fazer das crianças: criação ou transgressão? Ago./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/2art14.doc>> **Revista de Zero a Seis**. n.14. Acesso em: setembro/2006.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente** – professor(a)-pesquisador(a), 2. ed.. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 153 – 181. (Coleção Leituras no Brasil).

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 192 p. Título original: Dix nouvelles compétences pour enseigner.

PERRENOUD, P. et al. (Orgs). **Formando Professores Profissionais**. Quais estratégias: Quais competências? Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, 232p. Título original: former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?

PERRENOUD, P. Dez Desafios para os Formadores de Professores. In: _____. **A prática Reflexiva no Ofício de Professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Tradução: Claudia Schilling. Porto alegre: Artmed, 2002, p. 169-188. Título original: Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.

PERRENOUD, P. O bom senso não basta para educar crianças pequenas. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, ano 1, n. 2, p.18-20, 2003.

PERRENOUD, P. A divisão do trabalho entre formadores de professores: desafios emergentes. In: ALTET, Marguerity; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold e col. **A Profissionalização dos Formadores de Professores**. Tradução: Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2003b. p.199-220. Título original: Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?

- PIAGET, J. **Problemas de Psicologia Genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIAGET, J. ; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In:_____. (Org) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.
- PLACO, Vera M. N. de S.; SILVA, Sylvia H. S. da A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luisa H. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 25-32..
- RAMALHO, B. L.; NUNES, I.; GAUTHIER, C. **Quando o Desafio é Mobilizar o Pensamento Pedagógico do Professor/a**: uma experiência centrada na formação continuada. UFRN: 2002. Disponível em www.anped.org.br/0809t.htm. Acesso em 13 de abril de 2002.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. O Conhecimento como resultado da interação entre o organismo e o meio. In: _____ **Psicologia e Epistemologia Genética**. São Paulo: EPU, 1988.
- RIBEIRO, L. T. F.: MARQUES, M.S.; RIBEIRO, M.A.P. **Ética em três dimensões**. 2. ed.Fortaleza:Brasil Tropical, 2003. 128p.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal, A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.16, jan/fev/mar/abr., 2001.
- _____. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. **Revista de Zero a Seis**. n. 9 - jan/jul. 2004. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/%7Ezeroseis/9artigo3.doc>> Acesso em set./2006.
- RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1993, 157p. (Coleção Ciências da Educação)
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et. al. As leis e a educação infantil. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et all. (Orgs). **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 177-183.
- SALVADOR, C. C. et al. As Práticas Educativas Dirigidas aos Adultos: a educação permanente. In: _____ **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 189-198.
- SANTOS, Lucíola de C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, Alexandre S.; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas Papirus, 2002, p.89-102. (Coleção Magistério formação e trabalho pedagógico).

SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia dos saberes. In: **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006, p.137-165.

SARAMAGO, J. **A Bagagem do Viajante**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 205p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: LEITE FILHO, A.; GARCIA, Regina L. (Orgs.) **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Entrevista a Ana Cristina Delgado e Fernanda Muller. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.15-24, jan/jun. 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 Out 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Teorias da Educação; Curvatura da Vara; Onze Teses sobre Educação e Política**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002, 335p.

SILVA, Isabel de Oliveira e **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003, 117 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v.85)

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, 256 p.

SMOLKA, Ana L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SMOLKA, Ana L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, 2000, p.26-40.

SMOLKA, Ana L. B. Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JÚNIOR, M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 99-127.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M., PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs.) **A Profissionalização dos Formadores de Professores**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.21-40. Título original: Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?

SNYDERS, Georges **Alunos Felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. 2. ed. Tradução: Cátia Ainda Pereira da Silva. São Paulo: Paz e

Terra, 1996, 204p. Título original: Des élèves heureux – réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.52, p.19-24, fev., 1985.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 125 p.

SOARES, M. B. Alfabetização: ressignificação do conceito. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, p. 9-17, 2003.

SOUZA, Solange J. Pré-escola: em busca de suas funções. In; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.

STELLA P.; SCARPA R. Deixe que digam, que pensem, que façam - Os conhecimentos prévios na formação de professores. **Revista Avisa Lá**. n. 12, 2002. 10 p.

TARDIF, M. Os Professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. IN: CANDAU, V. M. et al. **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 112-128.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como "ator racional": que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. et al. (Orgs). **Formando Professores Profissionais**. Quais estratégias: Quais competências? Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 185-210. Título original: former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?

TERRIEN, Jacques O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, Alexandre S.; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas Papirus, 2002, p. 103-114. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

TIRIBA, Lea, Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. Caxambu. **Anais...** ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07939int.rtf>.> Acesso em: fev./2006.

UNICEF **Relatório Mundial da Infância 2005**: infância ameaçada. Tradução: B&C Revisão de Textos, SP. UNICEF NY, 2005. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/sowc05/main.htm>. Acesso: ago./2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004, 108p. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-Ação).

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168 p. Título original: Mind in society – the development of higher psychological processes.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 103-117.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Tradução: Cristina Carvalho. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995. Título original: L'Évolution Psychologique de L'Enfant.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época).

WAJSKOP, Gisela. Desafios da formação profissional do docente da educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 14-17, 2003.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2000, 133p.

ZABALZA, M. **A qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998, 288 p..

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Júlio E. D.; ZEICHNER, K. M (Orgs) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.67-93. (Coleção Trajetória)

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. Tradução: Luiz Antonio Oliveira de Araújo. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.), **Formação de Professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE B

APÊNDICE B

QUADRO: Previsão de datas e temáticas de estudo do grupo 'saberes na educação infantil'⁴¹

Dia	Mês	Temas
15, 22 e 31	Março	Reuniões
12	Abril	Criança
26		Desenvolvimento e aprendizagem
10	Maio	Criança
24		Criança - síntese
07	Junho	Professora
21		Professora
05 e 19	Julho	Função da EI
09 e 23	Agosto	A definir
06 e 20	Setembro	A definir
04 e 18	Outubro	A definir
01 e 22	Novembro	A definir
06	Dezembro	Avaliação final

Fonte: Grupo de estudo 'saberes na educação infantil'

⁴¹ Plano inicial.

APÊNDICE C

QUADRO: Datas e temáticas dos encontros do grupo 'saberes na educação infantil'

Dia	Mês		Temas
15, 22 e 31	Março	Reuniões	
12	Abril	Entrevista coletiva	Criança
26	Abril	Seminário	Desenvolvimento e aprendizagem
10	Maio	Seminário	Desenvolvimento e aprendizagem
07	Junho	Seminário	Criança: aspectos sociológicos, antropológicos, psicológicos.
21	Junho	Entrevista coletiva	
09	Agosto	Entrevista coletiva	Função da EI
23	Agosto	Seminário	O brincar e a função da EI
06	Setembro	Seminário	O brincar e o currículo oficial
20	Setembro	Entrevista coletiva	Avaliação do processo
27	Setembro	Entrevista coletiva	Que EI queremos
25	Outubro	Entrevista coletiva	Avanços da EI
02	Novembro	Entrevista coletiva	Visão pedagógica e sua relação com o educar/cuidar
22	Novembro	Entrevista coletiva	Proposta de continuidade para 2006

Fonte: Grupo de estudo 'saberes na educação infantil'.

APÊNDICE D
QUESTIONÁRIO
Docentes da Educação Infantil do Município de Natal

Professora,

Estamos realizando uma pesquisa com o intuito de perceber sua compreensão acerca do formador de professores da educação infantil. Nesse sentido, ao responder este questionário, você estará contribuindo para clarificar um campo de atuação ainda em construção e que necessita de estudos e pesquisas.

Agradecemos sua valiosa contribuição e esperamos a devolutiva deste questionário no nosso próximo encontro – dia 05.10.04

1. Nome: _____
2. Telefone e e-mail: _____
3. Escola em que trabalha: _____
4. Naturalidade: _____
5. Local que reside atualmente: _____
6. Faixa Etária: () 21 a 30 anos
() 31 a 40 anos
() 41 a 50 anos
() 51 a 60 anos
() Mais de 60 anos
7. Estado Civil: () Solteira
() Casada
() Viúva
() Outros
8. Escolaridade:
 - Nível Médio: () Magistério () Sim () Não
 - () Outro(s) Qual(is)? _____
 - Nível Superior: () Sim () Não
 - Se sim, qual? _____
 - Especialização: () Sim () Não
 - Se sim, qual? _____
 - Mestrado: () Sim () Não () Cursando
 - Se sim, em que área? _____
9. Tempo de serviço como professora: _____
10. Tempo de serviço como professora de educação infantil: _____
11. Tempo de experiência como coordenadora de turmas da educação infantil: _____
12. Vínculo Empregatício:

Estado	Município	Outros Vínculos
() Efetivo	() Efetivo	() Efetivo
() Estagiário	() Estagiário	() Estagiário
() Serviço Prestado	() Serviço Prestado	() Serviço Prestado
() Outro	() Outro	() Outro
13. Jornada de trabalho, por instituição em que trabalha:
 - 13.1 Secretaria Municipal _____
 - 13.2 Secretaria Estadual _____
 - 13.3 Escola Particular _____

13.4 Outros _____

14. O que levou você a ser professora da educação infantil?

15. Ao refletir sobre a formação continuada de professores, expresse sua opinião sobre o que significa ser um formador de professores da educação infantil.

16. Caso pudesse definir, quais os critérios necessários para uma pessoa se tornar formador de professores da educação infantil?

17. Na sua opinião, o que um formador de professores da educação infantil deve saber para desempenhar sua função com competência?

18. Na sua percepção, quais são as qualificações necessárias a um formador de professores da educação infantil?

19. Cite quatro conteúdos/assuntos imprescindíveis na formação de professores da educação infantil:

Obrigado!

APÊNDICE E

Questionário a ser respondido pelo grupo de estudo:

Saberes na educação infantil

Cara colega,

O questionário abaixo é parte integrante da nossa pesquisa e tem como objetivo caracterizar o grupo que participa do processo de formação continuada na educação infantil. Esperamos que você possa responder cada questão com sinceridade e disponibilidade para que juntas possamos escrever mais uma página na história da educação infantil do município de Natal. Esse momento é importante para que você pense sobre as concepções e idéias que tem sobre sua atuação na educação infantil.

Contamos com seu empenho, e com a clareza e a objetividade de suas respostas.

Um abraço

Cristina Leandro

NOME

Idade _____

Estado Civil _____

LOCAL DE TRABALHO

Secretaria Municipal de Educação Centro de Educação Infantil

Outro: _____

FUNÇÃO -

1⁴² _____

Tempo na função: ____ anos e ____ meses

FUNÇÃO

2⁴³ _____

Tempo na função: ____ anos e ____ meses

Tempo de experiência no magistério: ____ anos e ____ meses

Tempo de experiência na educação infantil: ____ anos e ____ meses

Foi professora da educação infantil: Sim Não

Tempo: ____ anos e ____ meses

ESCOLARIDADE:

Graduação _____ Especialização _____

Especifique o curso

Especifique o curso

Mestrado _____ Doutorado _____

⁴² Função exercida na SME.

⁴³ Função exercida em outro órgão.

Especifique o Curso

Especifique O Curso

SOBRE A FUNÇÃO QUE EXERCE NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

1. Quais saberes você deve ter para exercer a função?
2. Quais as razões que a levaram a assumir essa função?
3. Aponte os motivos de satisfação que a função lhe traz:
4. Quais dificuldades você enfrenta nessa função?
5. Você se considera formadora de professores? Por que?
6. Caso a resposta ao item anterior seja afirmativa: Qual(is) objetivo(s) você teria para sua prática como formadora de professores da educação infantil?
7. De que maneira você acha que seus parceiros – diretores, coordenadores pedagógicos, colegas professores, outros – a reconhece? (nome que recebe pela função que ocupa).
8. Você considera que tem autonomia suficiente no seu trabalho? Explique.

SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

9. Qual o papel/função da educação infantil hoje?
10. Deixe aqui seu desejo como profissional da educação infantil:

APÊNDICE F

Guião de Entrevistas Coletivas

Guião	Tema	Questões
1	Necessidades Formativas	<ul style="list-style-type: none">○ Se vocês fossem organizar uma formação para os professores, que conteúdos/assuntos não poderiam faltar?
2	Contrato didático	<ul style="list-style-type: none">○ Para o bom andamento do processo formativo a ser vivenciado pelo grupo, quais os compromissos devem ser assumidos por todos, por cada uma e pela facilitadora/mediadora das atividades?
3	Concepção de criança	<ul style="list-style-type: none">○ O que lhe vem à mente quando escuta a palavra <u>criança</u>?○ O que você diria da frase: A criança é a geração do amanhã?○ O que é ser criança hoje? E amanhã?○ O que sabemos sobre as crianças da rede municipal?○ Qual a infância queremos trabalhar e em função de que infância são elaboradas e executadas as propostas formativas e pedagógicas?
4	Função da educação infantil	<ul style="list-style-type: none">○ Qual a função da educação infantil?○ Que lugar tem o brincar nas nossas escolas?○ A velha pergunta para as novas questões: Alfabetiza-se ou não na educação infantil?
5	Educação infantil da rede municipal	<ul style="list-style-type: none">○ O que defendemos para as crianças pré-escolares da rede municipal de ensino? Que educação infantil queremos?○ Apontem os avanços e as lacunas da educação infantil da rede municipal de Natal.
6	Visão pedagógica da educação infantil e o cuidar e educar	<ul style="list-style-type: none">○ Do que estamos falando quando tratamos da visão pedagógica da educação infantil?○ No que a visão pedagógica se assemelha a concepção do educar/cuidar na educação infantil? Podemos estabelecer relações entre essas duas visões?○ O que defendemos para as crianças da educação infantil atendidas pela rede municipal de ensino?
7	Proposta de continuidade	<ul style="list-style-type: none">○ O que queremos que os docentes aprendam? Objetivos e temáticas de estudo.○ Como eles irão aprender? Metodologia/estratégias a serem implementadas.○ Em que tempo? Previsão de cronograma e tempo.○ Como saberemos dos avanços e lacunas? Avaliação.
8	Avaliação do processo	<ul style="list-style-type: none">○ O que, no que e como precisamos melhorar os encontros de estudo?○ O que os estudos com o grupo trouxeram de contribuição para a sua vida profissional e pessoal?

APÊNDICE G

Contrato didático

Enquanto pessoa	Enquanto grupo	Facilitadora/Mediadora
<ul style="list-style-type: none">• Chegar na hora;• Ser assídua;• Respeitar as opiniões• Exercitar a disponibilidade pessoal para repensar o profissional;• Perceber-se como formador de professores;• Estar disponível a novas aprendizagens;• Fazer leituras complementares;• Trazer contribuições para o grupo.	<ul style="list-style-type: none">• Troca de experiências;• Estar aberto a diferenças;• Conhecer e aprender sobre educação infantil;• Possibilitar uma sistematização nas concepções inerentes a educação infantil;• Redimensionar a prática;• Manter o desejo de grupo;• Manter o compromisso de existência do grupo;• Divulgar os resultados e a experiência do grupo.	<ul style="list-style-type: none">• Possibilitar o emergir de pensamentos através de situações-problemas;• Organizar o tempo;• Potencializar idéias;• Respeitar opiniões;• Instigar idéias distintas;• Colaborar na seleção e sistematização das temáticas de estudo.

APÊNDICE I

Tipologia dos saberes docentes – Gauthier, Altet, Tardif e Pimenta⁴⁴

Autores	Saberes					
	<u>Das ciências da educação</u>	<u>Da tradição pedagógica</u>	<u>Experienciais</u>	<u>Curriculares</u>	<u>Disciplinares</u>	<u>Da ação pedagógica</u>
Gauthier (1998)	Específicos ao ofício de ensinar.	Moldes que guiam a ação (o uso)	Truques, estratégias e maneiras de fazer pessoais (jurisprudência particular)	Currículos e programas	Conteúdo a ser ensinado (matéria)	Repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada.
Altet (2001)	<u>Teóricos</u> (declarativos) Saberes a serem ensinados – disciplinares, da ciência Saberes para ensinar - pedagógicos	<u>Pedagógicos</u> Formalizados a partir da prática	<u>Práticos</u> Saberes sobre a prática – procedimental Saberes da prática - experiência			
Tardif (2002)	<u>Profissionais</u> Transmitidos pelas instituições de formação	<u>Pedagógicos</u> Doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática.	<u>Experienciais</u> Brotam da experiência e são por ela validados.	<u>Curriculares</u> Programas escolares	<u>Disciplinares</u> Da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.	
Pimenta (2002)	<u>Conhecimento</u> Conhecimentos das matérias, advindos da formação específica (matemática, física, etc.)	<u>Pedagógico</u> Relativos a ação de ensinar.	<u>Experiência</u> Advindos de experiências anteriores com o ensino e produzidos no cotidiano docente.			

Fonte: Quadro reformulado da Dissertação de Mestrado da pesquisadora: Formadores de Professores Alfabetizadores – saberes docentes em construção.

⁴⁴ Quadro organizado pela pesquisadora a partir das referências citadas.

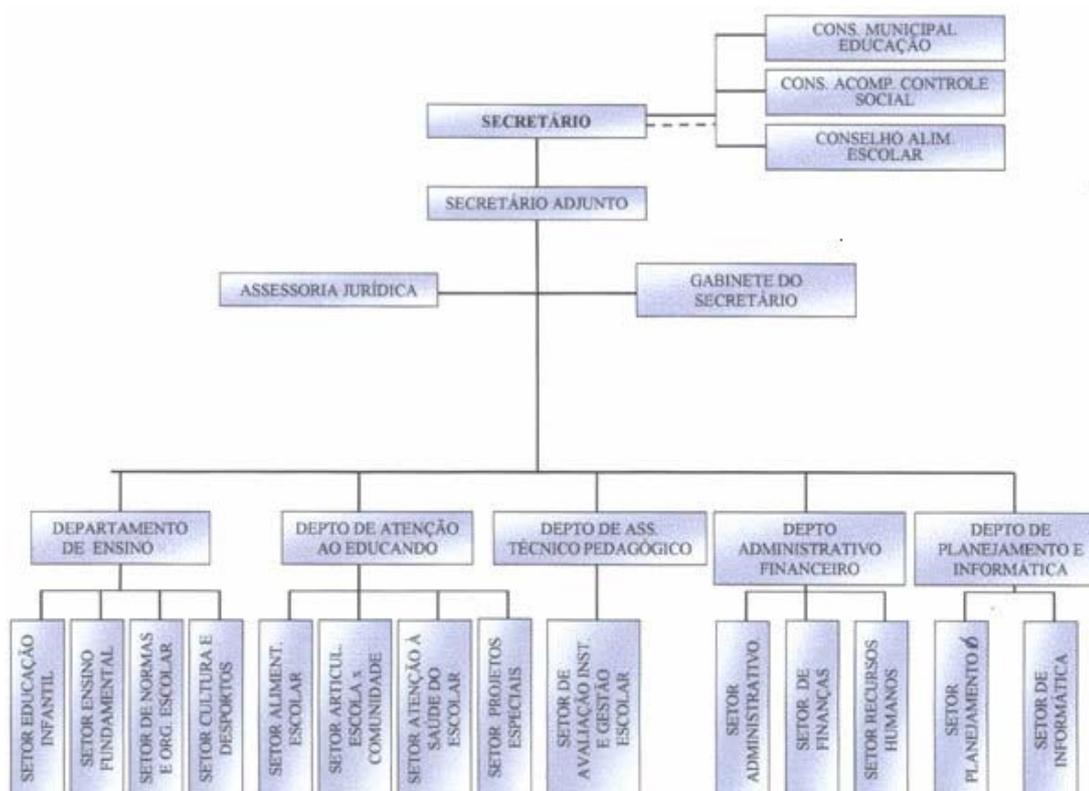
LEVANTAMENTO DE TEMÁTICAS DE ESTUDO COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NATAL/RN

CRIANÇA/INFÂNCIA	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	BRINCAR	MATEMÁTICA	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS
<p>Concepção de infância e criança</p> <p>O ser criança – identidade, meio ambiente, espaço</p> <p>Criança como ser social.</p>	<p>Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.</p> <p>Aspectos evolutivos – como o indivíduo aprende.</p> <p>Relação afetiva x aprendizagem.</p>	<p>História da educação infantil – creche, pré-escola.</p> <p>Função social da educação infantil.</p> <p>Objetivos gerais e específicos da EI.</p> <p>Situação da EI no município de Natal e no Brasil.</p> <p>Legislação, conceitos de educar e cuidar.</p> <p>Pressupostos teóricos, filosóficos e psicológicos da EI.</p> <p>Papel da instituição de EI</p>	<p>Perfil do professor infantil.</p> <p>O professor da EI no mundo atual – papel e identidade profissional.</p>	<p>Aquisição da leitura e da escrita.</p> <p>Atividades de leitura e escrita.</p> <p>Desenvolvimento da criança e a aquisição da leitura e da escrita.</p>	<p>O brincar no desenvolvimento da criança.</p> <p>O lúdico como recurso facilitador da aprendizagem.</p> <p>Jogos e recreação.</p> <p>Movimento, brincadeiras e atividades recreativas.</p>	<p>Como desenvolver o raciocínio lógico matemático – tipo de jogos e atividades.</p> <p>Conceito de número</p> <p>Quantidades, cores, formas.</p> <p>Alfabetização matemática</p>	<p>Curriculo na EI</p> <p>Pedagogia de projetos e avaliação.</p> <p>Propostas curriculares inovadoras.</p> <p>Espaço: contribuição do espaço da escola à prática educativa.</p> <p>Rotina da sala de aula da EI.</p> <p>Expressão corporal na EI.</p> <p>Atividades artísticas: música, pintura, escultura, dobraduras, contação de história, sucata.</p> <p>Relatos de experiências de sucesso na EI.</p> <p>Processos facilitadores no período de adaptação.</p>

Fonte: Questionário aplicado com as educadoras infantis da rede municipal de ensino de Natal/RN.

ANEXO

ANEXO A



Organograma: Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN⁴⁵.

⁴⁵ O organograma apresentado acima foi retirado da página, na internet, da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN Fonte: <http://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/organograma.php>.

ANEXO B

Competências do Setor de Educação Infantil – SME – Natal/RN

1. Orientar, acompanhar e avaliar as políticas para a Educação Infantil junto às instituições educacionais municipais, tendo como objetivo primeiro o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo-lingüístico, sócio-cultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária;
2. Assessorar as instituições de Educação Infantil na construção e/ou implementação das Diretrizes Curriculares, conforme a legislação em vigor;
3. Executar as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação no que diz respeito às políticas da Educação Infantil;
4. Analisar e emitir pareceres em documentos, projetos educacionais e materiais didático-pedagógicos;
5. Promover e desenvolver a formação continuada e em serviço dos professores e técnicos que atuam na Educação Infantil, tendo como princípio o Educar e o Cuidar, enquanto condições indispensáveis e indissociáveis para o desenvolvimento e as aprendizagens da criança;
6. Desenvolver e apoiar atividades sócio-culturais e educativas, objetivando o hábito e a preservação das manifestações culturais;
7. Exercer outras atividades correlatas que lhe forem atribuídas pelo Departamento de Ensino e pelo Secretário (a) de Educação.

Fonte: Documento interno do setor de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)