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

Milena Paula Cabral de Oliveira

FORMANDO-SE PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A ESCOLA COMO CONTEXTO

NATAL/RN

MILENA PAULA CABRAL DE OLIVEIRA

FORMANDO-SE PROFESSOR (A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCOLA COMO CONTEXTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Denise Maria de Carvalho Lopes

NATAL/RN

2011

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

Oliveira, Milena Paula Cabral de.

Formando-se professor(a) da educação infantil: a escola com contexto / Milena Paula Cabral de Oliveira. — Natal, RN, 2011.

136 f.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes.

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

MILENA PAULA CABRAL DE OLIVEIRA

FORMANDO-SE PROFESSOR (A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCOLA COMO CONTEXTO

A Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de Março de 2011.

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes – Presidente Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN Profa. Dra. Adelaide Alves Dias Universidade Federal da Paraíba – UFPB Profa. Dra. Mariangela Momo Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Antônia Fernanda Jalles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

edico este trabalho a toda comunidade escolar do CMEI Prof^a Stella Lopes da Silva.



A escrita de um texto acadêmico é sempre realizada por muitas mãos; é o que podemos conceber como uma verdadeira trama, tessitura em que se entrecruzam muitos fios para que resulte um tecido.

Assim, venho postar meus agradecimentos no final desta etapa de um tempo tão árduo e, ao mesmo tempo, gratificante e cheio de expectativas a todos aqueles que comigo participaram da realização deste projeto profissional, mas, sobretudo pessoal. Mas como agradecer a tanta gente? Como não esquecer nomes em meio a tantos tempos e lugares? Por isso, já inicio pedindo desculpas por ausências ou pelas entrelinhas que existem em meus agradecimentos.

Agradeço a Deus, pelas bênçãos e graças derramadas, por me permitir vivenciar mais esta etapa da minha vida de maneira lúcida e serena. Louvo-te e te agradeço em verdade!

Aos meus pais, cujos esforços fizeram de mim o que eu sou e o que eu sinto;

À minha pequena grande família, Magno e Bruno, pelas aprendizagens que me proporcionaram no percurso de nossas histórias de vida, pelo amor, apoio e compreensão nas longas ausências;

Aos meus familiares (irmãos, primos, tios e tias) que acreditaram na minha busca e contribuíram para o sucesso desta minha jornada. Obrigada por fazerem parte dessa história;

À minha orientadora, Prof Denise Maria de Carvalho pela atenção, dedicação, apoio e compreensão a mim dispensados no período de elaboração deste trabalho;

Às minhas outras orientadoras de vida e formação com as quais tive o imenso prazer de cruzar: Almira Navarro, Ana Lúcia Aragão, Luzia de Fátima e Maria Estela Costa Holanda Campelo;

Aos amigos e amigas – família que escolhemos: vocês foram, são e serão sempre fundamentais em minha vida!

À indispensável Josi: amiga, essa vitória é nossa!

Às minhas parceiras de trabalho, pela oportunidade de dividir angústias, transformar dúvidas em aprendizagens e compartilhar momentos importantes: Anna Paulla, Ângela Souza Claudecy Claudiano, Jaciara, Joaueika, Larissa Filgueira, Laura Cristina, Fátima Dutra, Meire, Rose Alves, Rose Noronha, Rute Mesquita, Simone Lima.

À Fran, anjo enviado por Deus na reta final do meu trabalho;

Às Instituições educativas pelas quais tive a oportunidade de trabalhar e aprender o meu ofício, minha profissão;

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, ausentes e/ou presentes, constantes e inconstantes auxiliaram em minha vida e em meu ser e fazer docente, o meu sincero agradecimento.

OBRIGADA!



O presente trabalho é fruto de um conjunto de vivências e reflexões acerca da docência na Educação Infantil e, de modo especial, das questões suscitadas pelas primeiras experiências enquanto professora e de como tais questões foram sendo, gradativamente, respondidas a partir da vivência em uma escola. Orientadas por essas vivências e pelos estudos de Oliveira-Formosinho (2002) sobre a formação de professoras de educação infantil no contexto da escola, entre outros como: Barreto, Kulhmann Jr. (1998); Vasconcelos et. al. (2000); Nóvoa (1992, 1995), Moita (1995), Freire (1996), Tardif (2002, 2009) Kramer (2005) e Hargreaves, Fullan (2000), construímos, como questões de estudo: quais as situações que se convertem em contextos de formação de profissionais em uma instituição de educação infantil? Quais os sujeitos que delas participam? De que modo participam? Nessa perspectiva o objetivo do nosso trabalho se constitui em: investigar, na perspectiva dos professores(as) de uma instituição pública de Educação Infantil, as situações de interação profissional que se convertem em contexto de formação docente. A pesquisa assumiu os princípios da abordagem qualitativa e de um estudo de caso intrínseco (STAKE, 1998), cujo lócus foi um Centro Municipal de Educação Infantil, assim definido pelas suas peculiaridades relativas à formação do corpo docente no contexto das práticas. Construímos os dados junto a um grupo de nove professoras deste CMEI mediante a realização de questionário, entrevistas e análise documental. A análise dos dados, orientada pelos princípios da Análise de Conteúdo, possibilitou constatar que, além da formação inicial e pessoal, o contexto da escola contribui de forma fundamental para sua formação de professores da Educação Infantil, considerando suas especificidades. Concluímos com a confirmação de que em situações sistemáticas e assistemáticas desenvolvidas no cotidiano da escola, na interação com seus pares e demais membros da comunidade escolar, as professoras se apropriam de saberes próprios à docência específica na Educação Infantil.

Palavras chaves: Formação docente, Educação infantil, contexto escolar



This work is the result of a set of experiences and reflections on teaching in kindergarten and, in particular, the issues raised by first experiences as a teacher and how these issues were being gradually answered from the experience in a school . Guided by these experiences and studies of Oliveira-Formosinho (2002) on the training of kindergarten teachers in the school context, among others as: Barreto, Kuhlmann Jr. (1998), Vasconcelos et. al. (2000); Nóvoa (1992, 1995), Moita (1995), Freire (1996), Tardif (2002, 2009) Kramer (2005) and Hargreaves, Fullan (2000), built as study questions: what situations become in the context of professional training at an institution of early childhood education? Which subjects who took part? How involved? From this perspective the goal of our work is a: to investigate, from the perspective of teachers a public kindergarten, situations of professional interaction that become the context of teacher education. The research took the principles of qualitative approach and an intrinsic case study (STAKE, 1998), whose locus was a Municipal Center for Early Childhood Education, so defined by their peculiarities for training faculty in the context of practice. We built the data with a group of nine teachers CMEI this by conducting a questionnaire, interviews and document analysis. Data analysis, guided by the principles of content analysis, allowed to note that beyond the initial training and personnel, the school context contributes to its fundamental training for teachers of kindergarten, whereas their specificities. We conclude by confirming that systematic and unsystematic in situations developed in the school routine, interaction with peers and other members of the school, the teachers take ownership of specific knowledge specific to teaching in kindergarten.

Keywords: Teacher education, Early childhood education, school context

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Patrona da escola	. 35
Figura 02 - Construção das salas de aula em regime de mutirão	. 37
Figura 03 - Fachada atual do CMEI Prof ^a Stella Lopes da Silva	. 38
Figura 04 - Parque, espaço livre e quadra coberta	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Distribuição do quadro funcional do CMEI Stella Lopes: docentes e técnicos
administrativos
Quadro 02 - Caracterização das professoras pesquisadas por nome fictício, formação, tempo de serviço e função que desempenha
Quadro 03 – Aspectos analisados para caracterizações das professoras (sujeitos da pesquisa) da EI: percursos de vida e formação
Quadro 04 - Situações do cotidiano escolar que se convertem em contextos de formação específica para professores de Educação Infantil

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Idades das professoras pesquisadas46	
Gráfico 02 – Escolaridade das professoras no Ensino Médio	
Gráfico 03 – Escolaridade das professoras no Ensino Superior47	
Gráfico 04 - Tempo de atuação das professoras na Educação, na Educação Infantil e no CMEI Stella Lopes	0



MOTIVAÇÕES INICIAIS: trajetórias pessoais e profissionais	13
1.1 Um tema: uma história de vida, formação e profissão	13
1.2 Percursos Metodológicos	26
1.2.1 Escolha do <i>locus</i> da pesquisa	26
1.2.2 História de vida	30
1.2.3 Estudo de caso	30
1.2.4Instrumentos metodológicos	32
2 CMEI STELLA LOPES: contexto de vida e formação	36
2.1 Caracterizações das professoras (sujeitos da pesquisa)	43
2.1.1 Características Pessoais e acadêmicas	
2.1.2 Motivações para ingresso na Educação	49
2.1.3 Motivações para ingresso na Educação Infantil e no CMEI Stella Lopes	54
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	60
3.1 Criança, infância e Educação Infantil: construções históricas	60
3.2 Educação Infantil e formação de professores	68
3.2.1 Aspectos específicos da docência na El: funções derivadas das carac do "ser" criança	
4 FORMANDO-SE PROFESSORA NO CONTEXTO DA ESCOLA: in interativas-formativas	
4.1Situações de formações assistemáticas	93
4.1.1 Situações formativas assistemáticas com os pares	
4.1.2 Situações formativas assistemáticas com as crianças	99
4.1.3 Situações formativas assistemáticas com outros segmentos da cor escolar	
4.2 Situações de formações sistemáticas	107
4.2.1 Situações formativas sistemáticas com os pares	107
4.2.2 Situações formativas sistemáticas com outros segmentos da cor escolar	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	



Motivações iniciais: trajetória pessoal e profissional

1.1 Um tema: uma história de vida, formação e profissão

O tema central de nossa investigação – a escola como contexto de formação para a atuação como professora na/da Educação Infantil – tem origem em nossas primeiras experiências enquanto professora¹ de crianças pequenas, nas inquietações, e angústias, advindas do confronto entre nossas possibilidades e capacidades iniciais e as intensas e complexas demandas da dinâmica cotidiana em instituições educativas que atendem a esse segmento. Com o intuito de clarificar a emergência de nossa temática e questões de estudo buscamos sintetizar um retrato do que significou nossa inserção na docência no fragmento de relato que elaboramos e apresentamos a seguir:

Minha história de professora se inicia formalmente na escolha do curso de Pedagogia. Fundada na crença da facilidade de acesso, selecionei o referido curso. No percurso de formação inicial, já na Universidade, fui envolvida, mediada por professores, na trama da pesquisa, na qualidade de bolsista do CNPq. E assim passaram-se cinco anos (o curso noturno tem um tempo de duração maior) em que, sem nenhum contato com a sala de aula, mas totalmente envolvida com os estudos e pesquisas, principalmente acerca da temática da educação inclusiva, desenvolvendo atividades nas quais alcancei um domínio que me propiciava relativa tranquilidade. Porém, chegava ao fim a minha formação inicial, bem como o exercício da bolsa de pesquisa. Mediante a aprovação em um concurso público, assumi a função de professora numa turma de Educação Infantil. E agora!? Estava eu preparada para assumir uma turma de crianças?! As minhas experiências enquanto bolsista de iniciação científica, exploradora da pesquisa universitária, haviam me dado as bases necessárias para atuar junto às crianças em suas especificidades, suas necessidades e possibilidades? Não! Eis minha angústia maior: ao término de todo esse percurso formativo permeado de êxitos, acompanhada pelos mais brilhantes mestres, não me sentia capaz de SER PROFESSORA. Apesar de me saber com domínio de conhecimentos teóricos de vários campos, inclusive sobre

_

¹ Os documentos mais recentes relativos à qualidade da Educação Infantil (Parametros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil definem que o/a profissional que atua junto às crianças nas instituições, seja identificada como creches ou pré-escola, dado o caráter educativo-pedagógico de sua ação, será chamada de professora.

desenvolvimento infantil, não sabia o que fazer com as crianças, como compreendê-las, o que dizer-lhes, como proceder. Os primeiros dias em sala foram muito difíceis! Em meio a tanta angústia, passei a considerar a escolha do curso um equívoco. Foi necessário um tempo de novas experiências, vividas no interior da escola, junto com o grupo do qual passei a fazer parte, para que eu pudesse ir aprendendo a ser, fazer e sentir-me como professora de crianças. O que propiciou essa passagem? Em que situações vivenciadas na escola foi se operando essa transformação?

Essas reminiscências pessoais encontram-se nas origens de nossa inspiração e mobilização, mas, entendemos, por outro lado, que nossas inquietações não constituem caso isolado ou individual, mas que são compartilhadas por muitos professores que passam a atuar nessa etapa – ou mesmo em outra.

Instigadas por essas questões que nos fizemos inicialmente, buscamos, em nossa investigação, nos aproximarmos dos processos pelos quais "nos tornamos professores(as)", como nos interroga e nos responde Fontana (2000) ou, dito de outro modo: como se aprende a ser professor(a), o que nos remete a com quem aprendemos – de que forma, em que lugar – a ensinar (MARCELO, 2009).

E, marcadas por nossa própria história, bem como inspiradas pelos estudos de Oliveira-Formosinho (2002) acerca da formação de professores de crianças pequenas no contexto da escola, onde a prática se desenvolve, definimos, como foco da investigação, (sem desconsiderar a importância da formação inicial que se desenvolve nas Universidades), instâncias formativas específicas para o exercício da docência na Educação Infantil, que se localizam no âmbito da escola, onde se dá a atuação docente.

Reconhecemos que a preocupação com a formação de profissionais para a Educação Infantil emerge como relevante em meio às intensas transformações por que tem passado os campos que se articulam em seu estudo na área de Educação: o da própria Educação Infantil e o da formação de professores, de um modo geral. Nas últimas décadas, tanto um campo, como outro, têm sido reconhecidos como de suma importância, seja no âmbito da produção teórica, seja no âmbito das políticas públicas. Tal relevância, por sua vez, decorre de circunstâncias históricas.

Com relação à educação das crianças pequenas², Educação Infantil, presenciamos, nas últimas décadas, uma redefinição, no plano científico e legitimada no plano legal, de suas funções e finalidades, assim como um reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento individual e social dos indivíduos. Esse reconhecimento vem se dando tanto em âmbito internacional, como nacional. Tal reconhecimento implica, por sua vez, a imperiosidade de garantia, por parte da sociedade, de educação e cuidado para essa população que se encontra nos primeiros anos de vida, de modo a propiciar-lhes as condições adequadas às necessidades e capacidades de seu pleno desenvolvimento como seres humanos, necessidades e capacidades essas, ancoradas por um sólido conhecimento científico oriundo de diversos campos do saber, como a filosofia, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a história, a neurociência, medicina, a pedagogia.

Desse modo, esse segmento educacional – Educação Infantil - surge como direito da criança em meio ao reconhecimento, por parte da sociedade, do papel da Educação institucional nos primeiros anos de vida, bem como das concepções científicas acerca da importância do alargamento e diversificação das experiências para a formação pessoal e social da criança na primeira infância, o que implica a existência de instituições onde a criança possa ser cuidada-educada para além da família, não como instâncias substitutas, mas complementares.

Essa compreensão fez-se também como consequência de grandes transformações sócio-culturais delineadas, desde o advento da modernidade, e intensificadas no final do último século e início deste novo, pelos avanços científicos e tecnológicos e seus desdobramentos na re-organização das estruturas e relações sociais, impulsionadas por transformações na urbanização, nos movimentos demográficos e na intensificação da inserção da mulher no mundo do trabalho, dentre outros fatores.

É, pois, em meio a esse conjunto de mudanças multi-inter-determinadas por fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, científicos, que ganha força uma concepção de que a educação da criança pequena requer espaços e ações planejadas e adequadas às suas especificidades, de modo a conceder-lhe uma educação de qualidade.

No Brasil, essa compreensão demarca um re-ordenamento legal que tem início com a Constituição Federal de 1988, que define a criança como sujeito de direitos, entre estes, à

_

² A expressão "crianças pequenas" ou "crianças de pouca idade" tem sido largamente adotada por autores da área (CAMPOS, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, GOMES, 2009, dentre outros) para designar as crianças de zero a cinco anos que constituem a população nomeadamente integrante da Educação Infantil, cujas características, embora em muitos aspectos semelhantes às demais crianças com idades acima de seis anos - que integram atualmente a população do Ensino Fundamental – igualmente as distinguem em muitos aspectos, o que lhes confere especificidades e, por conseguinte, especifica, também, essa etapa educativa.

educação em creches e pré-escolas, o que passa a ser dever do Estado e opção da família. (Artigo 208 da Constituição Federal, inciso IV). Essa definição, fruto das lutas travadas no plano dos movimentos sociais organizados, que se intensificaram no contexto da redemocratização do país, o que inclui efetiva participação de educadores e estudiosos da área, é reconhecidamente um marco e um avanço no percurso da história da educação das crianças, visto que até então a educação da população de pouca idade não era objeto de definições legais explícitas em nosso país.

As definições contidas na Constituição Federal ancoram uma série de outras formulações oficiais³, produzidos desde então, que têm por objeto e finalidade a Educação Infantil, sua função, seus objetivos, princípios e parâmetros de funcionamento de instituições e práticas, com vistas a assegurar qualidade aos serviços oferecidos às crianças.

Dentre estes documentos oficiais, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) que define a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica superando séculos de (in)definição dessa área no campo legal, cujas consequências se faziam – e ainda se fazem – ver em práticas de caráter essencialmente assistencialista e custodial. A referida lei re-define a finalidade do trabalho destinado às crianças de zero a seis anos⁴, como sendo de educar-cuidar visando promoção de seu desenvolvimento integral em ação complementar da família e da comunidade.

Desse modo, a LDB consolida a pertença desse segmento ao âmbito da educação, propondo sua transferência, ainda que "lentamente", do campo da assistência social, onde historicamente ficara situado, principalmente, o atendimento destinado às crianças de zero a três anos oriundas de famílias pobres, para o âmbito da educação, instituindo, no discurso legal, com base em proposições científicas e no reconhecimento internacional, que o trabalho a ser desenvolvido junto às crianças, tem caráter essencialmente pedagógico que envolve, pelas características das crianças como seres humanos de pouca idade, marcada por peculiaridades biológicas e socioculturais, uma dimensão de cuidado, de acolhimento e

3

³ A partir da Constituição de 1988, temos as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos Municípios e, em caráter nacional, os documentos legais Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais (1999), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação (BRASIL, 2005); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) e, finalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

⁴ Essa faixa etária foi redefinida em 2006, a partir da Lei 11.274, que criou o Ensino Fundamental de nove anos, para zero a cinco⁴ anos e onze meses, sendo zero a três para as creches e quatro a cinco, para a pré-escola, de acordo com a classificação de segmentos mantida na LDB.

assistência corporal, cognitiva, sócio-afetiva, indissociavelmente vinculada à dimensão educativa, constituindo-se, assim, um caráter de especificidade das ações institucionais e, por conseguinte, dos profissionais responsáveis e de sua formação.

Ao consagrar essa finalidade social, a LDB ainda marca o discurso legal referente à Educação Infantil ao destacar, em seu texto, a necessidade de qualificação profissional para todos que atuam na educação básica, incluindo os profissionais que trabalham com a Educação Infantil e estabelecer requisito para atuação nesse nível, a formação em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitindo, entretanto, como formação mínima para a docência na educação infantil e nas então quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a adquirida em cursos de nível médio na modalidade normal (art. 62). Porém, a referida Lei define que, até o final da "década da educação", compreendida entre os anos de 1997 e 2007, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (art. 87).

É relevante ressaltar que essas definições já vinham sendo delineadas, mediante intenso debate entre a produção científica e as instâncias políticas, nos anos que antecederam, tanto a Constituição, como a própria LDB. A exemplo disso citamos os documentos publicados pelo MEC nos anos de 1994 e 1995, dedicados de modo específico, à educação das crianças pequenas, como a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) e, tematizando de modo particular a formação de professores para essa etapa, o documento "Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil" (BRASIL, 1994a). Nesses documentos, já se encontravam os princípios consagrados pela Constituição, da criança como sujeito de direitos e cidadã ativa e produtiva, da educação como um direito seu e de suas famílias e dever do estado, com função – das instituições e dos profissionais – de educar-cuidar visando ao seu pleno desenvolvimento, e do reconhecimento e formação e valorização dos profissionais, como um dos aspectos constitutivos da qualidade da educação a ser desenvolvida e propiciada a todas as crianças.

Nesses documentos, considerados marcos importantes da história da área em nosso país, encontram-se incorporada a produção de importantes estudiosos da área. De modo particular, o documento que traz proposições "Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil" (BRASIL, 1994a), é composto por trabalhos⁵ de Ângela M. R. Barreto, Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Zilma M. Ramos de Oliveira, renomadas pesquisadoras da Educação de crianças pequenas. Em todos os textos, retoma-

٠

⁵ Os textos foram produzidos especialmente para o Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais da Educação Infantil, promovido pelo MEC/COEDI e realizado em Belo Horizonte em abril de 1994 (BRASIL, 1994a).

se a precariedade da formação então existente, critica-se o caráter emergencial, aligeirado e fragmentado dos cursos "de capacitação" até então promovidos com vistas a suprir as insuficiências formativas e defende-se, para a formação dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas, como sintetiza Kramer (1994, p. 23):

[...] uma diretriz política que tenha seu eixo calcado na formação permanente para os profissionais que já estão em serviço, aliada a uma política que articule, a médio prazo, a formação com a carreira, e que seja desenvolvida através de atividades que têm uma periodicidade e que estão organizadas num projeto mais amplo de qualificação, com avanço progressivo na escolaridade para aqueles que dela necessitam. Assim concebida a formação, ela se consolida não só como objetivo do Estado, mas também como direito dos profissionais, e se constitui em condição necessária se pretende favorecer o aprimoramento da qualidade do trabalho e a construção da cidadania.

Incorporando essas premissas, a formação dos profissionais da Educação Infantil torna-se objeto específico, no âmbito dos documentos oficiais, nos Referenciais para a formação de professores, de 1998, que dedicam parte relevante à descrição do perfil do profissional para essa etapa educativa e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 1999⁶.

A relevância da questão é também reafirmada em todos os documentos oficiais subsequentes, sejam de caráter compulsório, como as leis e diretrizes, dentre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), documento mais recente, em nível nacional, destinado à área que, em seu Art. 5°, reza:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

_

⁶ Resolução da Câmara da Educação Básica nº 2, abril de 1999.

O referido documento sistematiza/sintetiza princípios, finalidades e objetivos a serem respeitados na organização do trabalho destinado às crianças e, ao enfatizar o seu caráter "não doméstico", põe em relevo a dimensão profissional – científica, técnica e ética – das práticas a serem desenvolvidas junto às crianças e, portanto, do profissional por elas responsáveis nas instituições.

Outros documentos oficiais pertinentes à área, como Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) sintetizam pesquisas e discussões relevantes acerca dos fatores que promovem um efetivo desenvolvimento de crianças, destacando, entre estes, as características dos estabelecimentos de Educação Infantil que elas frequentam. Com base nessa discussão, propõem referenciais de qualidade para a educação de crianças pequenas a serem observados "pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil" de modo a promoverem "a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes" (BRASIL, 2006, p. 3).

Entre os fatores ou indicadores da qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições destinadas a essa etapa, ambos os documentos destacam a formação dos profissionais, que são assim definidos:

Os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são professoras e professores de Educação Infantil. [...] Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da educação infantil sob sua responsabilidade (BRASIL, 2006, p. 38-39).

Por outro lado, ao reconhecerem e afirmarem o caráter pedagógico do papel exercido por esses profissionais-professores que assumem a responsabilidade pelas crianças nas instituições reconhecidas para esse fim, esses documentos, juntamente com a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2005) reconhecem a relevância de sua formação. No documento citado, entre as "orientações" da política proposta, destaca-se que, por que "exercem um papel

socioeducativo [...] devem ser qualificados **especialmente** para o desempenho de suas funções com as crianças de zero a seis anos⁷" (BRASIL, 2005, p. 18. Grifos nossos).

Mas, em que pese à importância dos documentos e do que representam como possibilidade histórica e social para a educação de crianças de nosso país, bem como para a valorização e profissionalização dos profissionais responsáveis, é preciso reconhecer que o movimento histórico em que são produzidos é marcado por paradoxos, tensões, avanços e recuos, ou seja, o cenário real da educação infantil em nosso país, mesmo uma década e meia após a promulgação da LDB, em que se define tal educação como direito de todas as crianças e dever do estado, em que se definem requisitos mínimos para a formação de profissionais como um dos aspectos determinantes da qualidade dos serviços, junto a outros, como infra-estrutura adequada, verifica-se que ainda há um distanciamento muito grande entre direito garantido e direito efetivado, seja no que concerne ao acesso das crianças, seja na qualidade do trabalho que lhes é propiciado, seja na própria formação dos profissionais.

Em recente texto que se propõe a possibilitar uma "Atualização do quadro da educação infantil brasileira" (BARRETO, 2010) descreve as principais mudanças e iniciativas políticas e programas para a área nos últimos anos, destacando, dentre outros, a Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), pela emenda constitucional (EC 53/2006) em substituição ao FUNDEF, criado em 1996 e que, por canalizar os recursos prioritariamente para o Ensino Fundamental trouxe, dentre muitas consequências nefastas para a educação das crianças pequenas, um agravamento da desvalorização dos profissionais e de sua formação. Com a inclusão da Educação Infantil no FUNDEB, abrem-se possibilidades de ampliação das condições necessárias à construção de políticas e práticas que promovam equidade e qualidade nesse segmento educacional. A autora, embora considere que ainda não há dados disponíveis acerca de consequências do FUNDEB para a área, cita já programas como o PRÓINFÂNCIA, destinado à reestruturação e aparelhagem da rede escolar pública de Educação Infantil, o que pode refletir-se em melhorias das condições de trabalho dos profissionais e, especialmente, da educação das crianças, e ainda outros programas relacionados ao repasse de recursos para as instituições.

Destaque especial no levantamento feito pela autora é dado ao Programa PRÒINFANTIL, implementado desde 2005, como estratégia de formação inicial – em nível médio na modalidade Normal – para professores que se encontram em exercício na Educação Infantil e que atuavam sem habilitação mínima exigida pela legislação. O que

.

⁷ Atualmente, cinco anos.

denuncia mais um paradoxo em que o definido na LDB, não obstante seu caráter compulsório e a realidade – permanece a situação de contratação de professores para atuarem junto às crianças, sem a formação mínima exigida. O referido programa tem se desenvolvido mediante parceria entre o MEC, os Estados e os Municípios e, desde 2007, com Universidades Federais que passaram a assumir a formação de formadores e tutores⁸ que atuam nesse curso.

Embora reconheçamos o valor dessas iniciativas, é preciso considerar que a situação atual da Educação Infantil em nosso país é ainda marcada por desigualdades. Como descreve Barreto (2010), embora sejam, no texto da lei, consideradas como iguais, o acesso das crianças é profundamente desigual em decorrência de características como idade, cor, situação do domicílio, região a que pertence no país e faixas de rendimento per capta. Segundo a autora (idem, p. 253), segundo dados do PNAD 2007, da população de crianças entre zero a três anos, apenas 17,1% tinham oportunidade de frequentar creches e que esse número é três vezes menor na zona rural. Enquanto isso, 70% das crianças de 4 e 5 anos encontra-se matriculadas em pré-escolas.

Esses paradoxos marcam também a formação dos profissionais dessa etapa educativa, o que têm instigado investigações de diversos estudiosos nas últimas décadas ao considerarem que o tema é perpassado por tensões e questões a serem compreendidas e superadas. Assim, focalizam o tema da formação com diferentes perspectivas e objetivos, buscando apreender sua natureza e especificidades, bem como propondo perspectivas de entendimento e encaminhamento.

Kishimoto (1999; 2002) nos fala que a formação profissional para a Educação Infantil ressurge com a instauração dos dispositivos legais que, a partir da Constituição de 1988, inserem a criança de 0 a 6 anos no interior do sistema escolar da Educação Básica, garantindo-lhes o direito à educação, ao passo que as instituições educativas convivem, em nosso país, com profissionais que dispõem, ainda, de uma precária formação, uma vez que nos cursos de formação inicial estuda-se aspectos teóricos, mas não vivencia-se a articulação entre a teoria e a prática, o que cria impedimentos à profissionalização da docência nessa etapa educativa e compromete a qualidade do trabalho propagada pelos dispositivos legais e almejada pela sociedade.

-

⁸ Segundo o documento, "desde seu início, o PROINFANTIL formou 1.200 professores de Educação Infantil e encontram-se em formação 3.700, enquanto outros 12.597 encontram-se matriculados para novas turmas, nos 22 Estados, o que denota a demanda por formação ainda em nível médio.

Além da precariedade e insuficiência da formação para essa etapa educativa, questões como a destituição de intencionalidade pedagógica de instituições formadoras; desarticulação entre teoria e prática já citadas acima, destacamos em programas e propostas pedagógicas; reducionismos na compreensão e implementação de projetos formativos como marcas de princípios neo-liberais nas políticas oficiais voltadas para esse fim; especificidades e relações entre processos e instâncias de formação inicial e continuada, entre outras, encontram-se presentes, de modo mais ou menos explícito ou enfatizado, em estudos⁹ de autores como Cruz (1996), Campos (1999), Lopes (1999), Ostetto (2000), Silva e Rossetti-Ferreira (2000), Arce (2001), Kramer (2002), Leite (2002), Micarello (2003), Salles e Russeff (2004), Garanhani (2005; 2010), Barreto (2006), Bonetti (2006), Ambrosetti e Almeida (2007), Costa (2007), Bujes (2008), Côco (2009, 2010), Gomes (2009), dentre outros.

Entre esses estudos, juntamente aos documentos legais descritos anteriormente, torna-se notório o reconhecimento de que a formação inicial seja em nível médio, seja em nível superior, não finaliza a preparação para o trabalho do professor, especialmente em decorrência das especificidades da criança e do alargamento e da diversificação de funções e tarefas a serem desenvolvidas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Desse modo, essa formação requer uma integração de processos próprios da formação acadêmica inicial, garantindo um lastro teórico-prático (SALLES; RUSSEFF, 2004) que possibilite a inserção inicial na prática e fundamente a compreensão, reflexão, interpretação das vivências cotidianas – bem como de outras anteriores à iniciação na docência, decorrentes da própria vida da pessoa/profissional - e uma formação continuada no exercício da profissão, mediante a experimentação – sistemática, contínua, refletida, fundamentada, mediada – de práticas reais em contextos institucionais e interpessoais como meios de apropriação dos saberes pertinentes à uma pedagogia da infância. Esses estudos e documentos apontam que se faz necessário promover e elevar a qualificação dos profissionais dedicados a este nível de ensino, o que impõe sistematizar conhecimentos sobre a natureza, especificidade, finalidade, objetivos, contextos de desenvolvimento, modalidades, fontes e agentes de tais processos formativos, ainda não totalmente conhecidos.

Para tal investimento, faz-se necessário articular, tanto as peculiaridades da educação da criança e de uma pedagogia da infância, como proposições relativas à formação docente como um todo. É nessa perspectiva que nos propomos analisar a

_

⁹ Para esse levantamento bibliográfico foram desenvolvidas consultas ao site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, nos trabalhos apresentados nos últimos onze anos (anos em que os textos encontram-se disponíveis eletronicamente), nos GTs Educação da Criança de 0 a 6 anos e Formação de Professores, bem como em periódicos como Educação e Sociedade.

formação do professor da Educação Infantil a partir da interlocução com autores como Moita (1995) e Nóvoa (1995) quando tratam da pessoa do professor e de seus processos formativos e também Freire (1996) e Tardif (2002, 2009) em suas proposições acerca dos saberes docentes – seus tipos e fontes, L. S. Vygotsky (1998) acerca dos processos de apropriação de conhecimentos mediante processo de internalização de práticas compartilhadas em contextos socioculturais.

De modo mais específico, nos ancoramos ainda nos estudos de Kramer (2005) e Oliveira-Formosinho (2002, 2009), que se aproximam ao explorarem a formação do professor da Educação Infantil, compreendendo-a como um processo de desenvolvimento profissional, que se constitui como uma prática social e reflexiva também abordada por autores como Marcelo (1995, 2009), Hargreaves e Fullan (2000) que tematizam a cultura organizacional da escola e seu papel na formação docente.

Nosso estudo se justifica, ainda, nas considerações feitas por Kramer (1998; 2006) de que, apesar dos avanços reconhecidos na produção teórica e nas políticas, faz-se ainda urgente a investigação quantitativa e qualitativa, tanto das formas de atendimento à criança, como de suas articulações com a formação dos profissionais. Segundo a autora, somente de posse desses dados será possível tomar decisões e propor alternativas que não se esvaziem numa situação idealizada, distante das condições e dos contextos concretos e múltiplos de produção das escolas de Educação Infantil. A autora tem defendido que para uma educação infantil de qualidade é preciso que se mobilizem processos não apenas em contextos de formação inicial, em cursos de graduação, mas também em contextos de trabalho, ou seja, como formação em serviço.

Numa perspectiva semelhante, Oliveira-Formosinho & Kishimoto (2002) tem defendido as práticas formativas que se desenvolvem "em contexto", ou seja, na prática pedagógica dos profissionais, através de processos interformativos¹⁰, ou seja, de interações e relações entre os profissionais de uma mesma instituição ou de uma rede de interações entre instituições, através de diversas atividades que se convertem em situações de formação docente.

Nesse sentido, o nosso trabalho justifica-se pela necessidade e importância de ampliar e sistematizar a compreensão acerca da formação propiciada no contexto da escola, considerando que, na atual conjuntura, entende-se que a formação inicial não vem dando conta dos complexos processos de ensinar e aprender na educação infantil. Assim,

_

¹⁰ Para Bezerra (2005) Interfomação consiste em uma prática formativa na qual "os professores, nessa prática, em vez de serem "formados", se formam no coletivo, construindo uma cultura própria, um jeito diferente de implementar a prática pedagógica na escola (BEZERA, 2005, p. 172).

acreditamos que estudos que se voltem para a análise de processos formativos que se dão no contexto da instituição podem contribuir para a reflexão sobre modos de estruturação de processos intra-escolares como estratégias e conteúdos de formação docente numa perspectiva de melhoria da qualidade, não apenas das possibilidades de formação dos profissionais, tendo em vista suas necessidades, como da educação das crianças. Como nos informa Oliveira-Formosinho (2002):

As razões do movimento de formação centrada na escola têm suas raízes na reação contra a ineficácia da formação acadêmica oferecida, conforme comprovado pela investigação, na necessidade de atender aos problemas e necessidades dos professores [...] (2002, p.7).

Mobilizada por essas concepções e por nossa própria história de iniciação profissional nessa etapa educativa, emergem para nós as **questões de nosso estudo:** quais as situações que se convertem em contextos de formação de profissionais em uma instituição de Educação Infantil? Quais os sujeitos que delas participam? De que modo participam?

Partindo, portanto, das questões acima explicitadas e ancoradas nas proposições vygotskyanas, todas as apropriações se tornam constitutivas de nossos modos de agir, pensar, sentir, são resultantes de interações e mediações sociais e simbólicas, definimos como **objeto de estudo:** as situações de interação inerentes ao contexto da escola que, na perspectiva de professores que delas participam, contribuem em sua formação docente.

Nessa perspectiva **o objetivo** do nosso trabalho se constitui em

 Investigar, na perspectiva dos (as) professores (as) de uma instituição pública de Educação Infantil, as situações de interação profissional que se convertem em contexto de formação docente.

1.2 Percursos Metodológicos

Para alcançar o nosso objetivo, nos inserimos em um contexto público da Educação Infantil, tanto por ser esse universo/espaço que originalmente suscitou nossas inquietações, como por ser esse o contexto em que as demandas – por estudos e programas – se fazem mais urgentes e intensos em nossa sociedade,

considerando ser historicamente marcado por adversidades que se impõem aos sujeitos que nele interagem na busca por uma prática educativa de qualidade: os professores e demais profissionais, as crianças, seus familiares.

Partindo dos discursos dos profissionais, buscamos identificar quais são as reais situações de interação que se convertem em elementos contribuintes em seu processo de formação e, consequentemente, em seu desenvolvimento profissional enquanto professor de crianças na Educação Infantil.

1.2.1 Escolha do *locus* da pesquisa

O espaço escolar é um lugar de afirmação de identidades profissionais e culturais, bem como, de aprendizagem e formação. Nessa assertiva, Vasconcelos (2000,p,18) nos confirma que "[...] é na tessitura de uma trama coletiva, cheia de idas e vindas, entrelaçadas com histórias de tantos outros sujeitos, que podemos descobrir e elaborar muitos motivos que indiquem sua pertinência"

Nessa perspectiva, para a escolha de nosso lócus, inicialmente estabelecemos alguns critérios mínimos de seleção, sendo estes: a) que a escola pesquisada realizasse um atendimento público e gratuito; b) fosse de fácil acesso à pesquisadora; c) tivesse um corpo docente estável; d) houvesse aceitação, por parte dos professores, de participação da pesquisa. Ainda assim, tais critérios nos deixavam um amplo leque de investigação.

A escolha do nosso *lócus* investigativo justifica-se por considerar que, tendo em vista uma formação docente pautada na melhoria da qualidade da educação das crianças, não seria qualquer escola de Educação Infantil que se constituiria em campo de nosso estudo, visto que nem toda prática gera avanços formativos. Assim, passamos a considerar alguns critérios mínimos de atendimento às crianças propostos pelos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, tais como: 1) ter uma proposta pedagógica consolidada; 2) planejar, acompanhar, avaliar e registrar as práticas educativas; 3) possibilitar o acesso das crianças a uma multiplicidade de experiências, linguagens e interações; 4) promover a saúde e o bem estar infantil; 5) garantir o direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças; 6) ter em seu corpo funcional, professores com uma formação mínima exigida pelos órgãos oficiais; e 7) fomentar espaços de trocas entre os pares, ou seja, formação no contexto da própria escola.

A partir desses indicadores fomos levadas a selecionar o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Stella Lopes da Silva, uma vez que sua prática educativa apresenta elementos que nos levam a construir hipóteses de que este centro possui um conjunto de situações que se convertem em um contexto formativo para os profissionais que ali atuam.

Além dos motivos acima expostos, a escolha dessa Instituição deu-se pelo fato de que, por ocasião ainda da escolha do lócus de nossa pesquisa, fomos aprovadas em concurso público e lotadas neste referido centro. Ao adentrar o contexto da escola, ainda nos primeiros dias, já havíamos constatado que lá eram desenvolvidas trocas entre os pares, práticas de formação/estudo coletivo em serviço e, por isso, partindo da consciência de que estávamos em construção do nosso ser profissional na educação infantil nos constantes estudos e trocas, não poderíamos deixar de privilegiar esse espaço em nossa pesquisa e formação.

Para o início do estudo, com a concordância e apoio da direção e coordenação da referida Instituição agendamos uma reunião com todo o grupo de professoras da escola para apresentarmos o nosso projeto. Na ocasião, buscamos deixar claro para o grupo como seria o desenvolvimento de nosso trabalho, qual era o nosso objeto de estudo e que contribuições essa pesquisa poderia trazer para o contexto da escola e dos que nela atuam, e que inicialmente acreditávamos que estas contribuições estariam ancoradas no reconhecimento e valorização de suas práticas formativas como fonte essencial na articulação de uma educação infantil de qualidade.

Agora, já tínhamos delimitado o nosso lócus de estudo e, em virtude dessa definição, uma nova questão: como seria <u>ser</u> professora e <u>estar</u> pesquisadora nessa escola? Seguimos orientadas por Mills (1982) para quem é possível aos pensadores (pesquisadores) não separarem seu trabalho de suas vidas. Sendo assim, buscamos desenvolver nossas atividades de investigação, ao passo que desenvolvíamos o nosso trabalho docente, mas, conscientes de que em todo percurso não estaríamos "neutras" em nossas ações na construção dos dados, o que, consideramos não ser possível em nenhuma prática de pesquisa.

Por outro lado, tínhamos consciência dos benefícios de nossa inserção cotidiana na escola, assim como da proximidade já estabelecida com os demais sujeitos, o que nos possibilitava uma melhor observação e percepção de nuances que poderiam passar despercebidos a um pesquisador não integrante da

comunidade. De qualquer modo, a situação nos fez sentir, de modo mais intenso, nossa responsabilidade com o rigor técnico e ético na condução dos procedimentos metodológicos, com o respeito com a escola e com os sujeitos-professores envolvidos.

Assumindo como princípio orientador de nosso percurso investigativo a concepção de pesquisa enquanto dinâmica ação-reflexão-ação, tomamos como fundamento orientador de nossas ações os princípios da Abordagem Qualitativa da Pesquisa, uma vez que o nosso interesse estava, tanto nos dados que construiríamos no lócus de sua emergência, como no próprio processo de construção, considerando ainda que, embora nossas ações de investigação fossem o principal instrumento de construção dos dados, as significações dos sujeitos, os professores, sobre os contextos formativos presentes nas dinâmicas interativas vividas na escola consistiriam em sua fonte fundamental, tal como nos propõem Bogdan e Biklen (1994). Esses autores chamam ainda nossa atenção para que, na pesquisa qualitativa, os procedimentos de descrição, bem como de reflexão/interpretação com base no marco teórico adotado. constituem características fundamentais. Por que a Abordagem Qualitativa? Bragança (2008, p. 66) colabora conosco ao esclarecer que

Encontramos, nas ciências humanas, uma mudança paradigmática que reconduziu o olhar geral ao particular, da totalidade ao fragmento, da quantidade à qualidade, do instituído ao instituinte. Tais movimentos não ficaram alheios às ciências da Educação e, desde os anos oitenta, têm contribuído para o desafio cotidiano de reinvenção das práticas educativas e de pesquisa.

Acerca dessa abordagem, André (2008,p.17) nos informa que a abordagem qualitativa da pesquisa marca-se pela não aceitação de que

[...] a realidade seja algo externo ao sujeito, a corrente idealistasubjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar de mensuração, a descoberta em lugar de constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. Assumindo a proposição de considerar como fonte principal dos dados buscados, as significações dos sujeitos, e tomando como base a assertiva de Becker apud Zago, et.al, (2003) que propõem "um modelo artesanal de ciência" segundo o qual o pesquisador atua como um artesão intelectual, que busca dominar e personalizar os instrumentos, que são o método e a teoria, em um projeto concreto de pesquisa, é que nos utilizamos de alguns elementos norteadores das pesquisas do tipo **história de vida,** como orientações ou instrumentos que nos ajudassem a ouvir a voz dos sujeitos e de compreender, a partir de suas significações, as situações em que têm, no contexto da escola, se apropriado de modos de ser professores(as) de crianças.

Entendemos, por outro lado, que os critérios que assumimos como definidores do lócus do estudo caracterizavam-no como um **estudo de caso** do tipo descrito por Stake (1998) como um estudo de caso intrínseco, ou seja, um caso em si mesmo.

1.2.2 História de vida

A História de Vida¹¹ nos dá a possibilidade de apreensão dos diferentes processos vividos pelos professores no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional. Pois nos confirma Goodson (1995) "as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chaves da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*" (GOODSON, 1995).

Assim, alguns aspectos da abordagem **histórias de vida** figuram em nosso trabalho, juntamente a alguns aspectos do **estudo de caso** como orientadores de nossas ações.

_

¹¹ Pineau e Le Grand (1996, p.9)) define da seguinte forma a "História de vida": O termo 'história de vida', por sua própria denominação, parece querer lançar uma ponte entre as formas pessoais e temporais desses dois subconjuntos, mas sem se confundir com elas, pois significa um novo espaçotempo na busca de sentido: aquele da vida. Qualquer que seja a entrada, as histórias de vida articulam cinco fatores: os suportes midiáticos; os sujeitos/autores; o objeto (a vida); os objetivos e a temporalidade.

1.2.3 Estudo de caso

Para Sarmento (2003)

O estudo de caso pode definir-se como 'o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social' (Merrian, 1988 apud Sarmento, 2003, p.137); ou, então, como 'uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes' (Yin, 1994 apud Sarmento, 2003).

Segundo Stake (1998, p.11) espera-se que um estudo de caso "abarque a complexidade de um caso particular", considerando "a natureza singular do objeto de incidência da investigação, e não o seu modo operatório" e apontando três modalidades de estudo de caso: o estudo intrínseco, segundo o qual o caso é estudado pelo valor que tem em si mesmo enquanto realidade única; o estudo instrumental, no qual o caso é estudado na medida em que ele, para além do que lhe é próprio e individual, também pode possuir características e dimensões que se aproximam de outros casos e por isso ajudar a compreendê-los; o estudo de casos múltiplos — vários casos estudados simultaneamente com uma coordenação entre eles.

E por que esse estudo é um caso em particular, ou, como pontua Stake (1998) é um caso intrínseco? O caso muitas vezes se configura na lógica de pensamento do investigador, pois o mesmo acredita que este é um caso por razões que são inerentes ao seu trabalho. Acreditamos que o nosso estudo se configura como um caso pelas peculiaridades encontradas no contexto do CMEI Stella Lopes, as quais temos a intenção de compartilhar:

♣ Em seus 20 anos de existência como instituição exclusiva de Educação infantil, foi testemunha das principais grandes mudanças na história da educação da criança e da formação docente, o que nos permite dizer que a própria escola foi palco de muitos embates e debates acerca do seria uma educação de qualidade para a primeira infância;

- A Escola se constitui uma referência no bairro pelo seu pioneirismo, enquanto instituição de caráter pedagógico, criada a partir de uma reivindicação dos moradores e construída pelos mesmos;
- ♣ Parte de seu corpo docente pode ser considerada estável, tendo em vista que 81% dos professores pesquisados estão a mais de 3 anos no quadro funcional do município e na escola, o que nos permite inferir que a estabilidade do corpo docente contribui, não só para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas que possibilita um vínculo maior entre os professores e o projeto da escola, na medida em que se constitui como um grupo que planeja ações a curto, médio e longo prazo que serão executadas por eles próprios, ou seja, podem construir ações no coletivo;
- ♣ 50% dos sujeitos pesquisados possuem o tempo de atuação na escola concomitante com o tempo inicial de sua atuação profissional na Educação Infantil e no quadro funcional do município, o que nos possibilita afirmar que foi lá no CMEI Stella Lopes naquele espaço de atuação que se constituíram, mediante sua formação inicial, enquanto profissionais da Educação infantil;
- Mais de 80% dos sujeitos pesquisados não residem próximo à sua área de atuação profissional, ou seja, os professores que trabalham nessa escola, lá permanecem, por opção profissional e não por falta de disponibilidade em outra escola, fato que nos chama atenção, visto que a escola localiza-se em uma zona periférica da cidade do Natal, sendo esta considerada distante do centro urbano e comercial. Mesmo assim, seus professores revelaram preferir atuar no CMEI Stella Lopes, a terem que trabalhar em outra escola, o que demonstra o forte vínculo funcional e pessoal/afetivo que tem com a escola. Esse dado é particularmente específico dessa escola, considerando-se que um dos muitos problemas registrados na escola pública, notadamente de Educação Infantil, é o permanente rodízio do pessoal, o que cria empecilhos ao desenvolvimento de projetos, ao estabelecimento de vínculos e instituição de uma cultura escolar.

Dessa forma, essa metodologia de pesquisa nos abre um leque de possibilidades de instrumentos de construção/registro/reflexão de e sobre dados, considerando-se o que nos aponta André (2008):

[...] no estudo de caso, o instrumento principal é o pesquisador, um ser humano, as observações e análises vão estar sendo filtradas pelos seus pontos de vista filosófico, político, ideológico. E não poderia ser diferente. Quando começa um trabalho de pesquisa, o pesquisador não pode deixar de lado os seus valores, as suas crenças e os seus princípios (ANDRÉ, 2008, p.61).

1.2.4 Instrumentos metodológicos

Com base nos princípios metodológicos descritos acima, lançamos mão dos seguintes instrumentos de construção de dados: a entrevista semi-estruturada, a observação participante¹² e o questionário para caracterização dos sujeitos. Para análise dos dados, nos orientamos por alguns dos princípios da análise de conteúdo, como forma de apreender <u>as ações</u> e os <u>discursos</u> dos sujeitos investigados.

A respeito da entrevista como instrumento de construção de dados, Marconi & Lakatos nos exclarecem que, de "acordo com o propósito do entrevistador" (2003, p.197), há vários tipos de entrevista. E ainda, Amado (2007) diz que "na actualidade, a entrevista assume uma grande variedade de formas ('cara a cara', pelo telefone ou e.mail, etc.), ao mesmo tempo em que se apresenta com os mais diversos fins e usos".

Optamos pela entrevista <u>semi-estruturada</u> como meio mais apropriado de apreensão da fala dos sujeitos. De acordo com Amado (2007), mesmo que as questões tenham um caráter não fechado, decorrem de um plano previamente elaborado e se organizam em um *guião* onde se define, segundo uma sequência lógica para o entrevistador, o essencial a ser apreendido, mas garantindo-se que, na interacção, seja possível dar a máxima liberdade de elaboração ao entrevistado de modo a possibilitar a apreensão do que lhe é significativo em relação ao objeto de estudo. Laville & Dionne (1999, p.188) acrescentam que esse tipo de entrevista caracteriza-se, como uma "série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento, apreendendo assim a singularidade de cada entrevistado".

As entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas pela própria pesquisadora, o que possibilitou uma maior apropriação das respostas.

O desenvolvimento de <u>observações do tipo participante</u> teve como objetivo construir mais dados sobre a dinâmica da própria escola, ou, como, Laville & Dione definem:

¹² A observação é participante, pois está baseado na interação do observador com os observados. (ñ soube o q fazer...)

[...] a observação participante permite 'ver longe', levar em consideração várias facetas de uma situação, sem isolá-las uma das outras; entrar em contato com os componentes reais dos atores, com frequência diferente dos comportamentos verbalizados e extrair o sentido que estes lhe atribuem (1999, P. 180-181).

Acerca ainda da observação Tura (2003, p.191) aponta que

[...] a observação possibilita não só o acúmulo de dados como o descortinar de novos direcionamentos, novas focalizações e acertos de rota. Nesse contexto é importante atentar, como lembra Geertez (apud Tura, 2003, p.191), que esse procedimento de investigação quando se efetua de forma mais direta e no intuito do conhecimento de uma determinada cultura vai se realizando por *vias tortuosas, desvios e ruas estreitas,* pois o trajeto não está mapeado *a priori,* e por isso, não se pode esperar caminhar por uma *estrada reta, onde se anda incansavelmente para frente.*

O <u>questionário</u> foi desenvolvido como instrumento de caracterização do grupo docente que atua na educação infantil.

Lançamos mão, ainda, de análise de alguns <u>documentos</u> – oficiais e pessoais – como fontes de informações acerca de dinâmicas da escola e de práticas do corpo docente que pudessem enriquecer as informações obtidas nas entrevistas.

De acordo com Laville & Dione (1999) constitui-se como documentos:

Entre as fontes impressas, distinguem-se vários tipos de documentos, desde as *publicações de organismos* que definem orientações, enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações, até *documentos pessoais*, diários íntimos, correspondências e outros escritos em que as pessoas contam com suas experiências, descrevem suas emoções, expressam a percepção que têm de si mesmas (LAVILLE & DIONE, 1999, p.166)

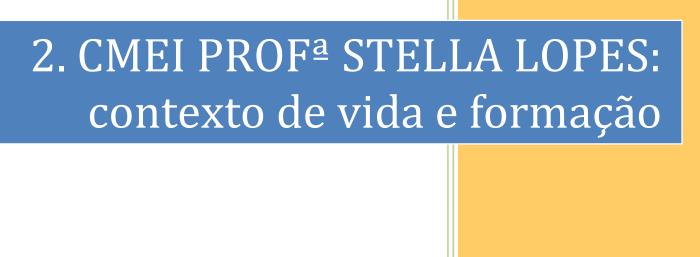
Os principais documentos utilizados foram: atas dos encontros de estudos e planejamentos coletivos no período compreendido entre 2008 e 2009; cadernos de planejamento gentilmente cedidos por uma das professoras pesquisadas no período entre 2005 e 2008; textos utilizados para estudos, combinados registrados e pautas dos encontros de estudos coletivos realizados fora do período de trabalho por iniciativa do grupo de professoras que passaram a estudar os fundamentos da Educação Infantil.

Foram esses, enfim, os procedimentos que nos possibilitaram construir o corpus de análise que constitui o cerne de nosso estudo, cujo percurso de desenvolvimento buscamos sintetizar na presente dissertação, que, com o objetivo de sistematizar o percurso vivido, encontra-se assim organizada: nesta parte introdutória, buscamos apresentar nossas motivações iniciais, advindas de nossas experiências profissionais, nossas questões, nosso objeto, objetivo e metodologia de trabalho. Na segunda parte, sistematizamos uma caracterização do lócus de nosso estudo: O CMEI Stella Lopes da Silva, bem como dos sujeitos participantes do Estudo.

A terceira parte de nosso trabalho – Educação Infantil e formação de professores – traz uma sistematização das concepções que ancoram e orientam nossas reflexões e envolvem teorizações relativas à Educação Infantil em suas especificidades e à formação de professores para essa etapa educacional, sua particularidades, suas modalidades, seus contextos, com ênfase na formação continuada em contexto.

A sistematização de nossas reflexões acerca dos contextos da escola que se revelam, segundo os sujeitos do estudo, como instâncias de formação encontra-se no quarto capítulo, intitulado: Formando-se professor(a) no contexto da escola – instâncias interativas-formativas.

Em nossas considerações, destacamos alguns pontos que se revelaram no percurso da pesquisa como desencadeadores de reflexões sobre a formação docente na escola e de sua importância no desenvolvimento profissional dos professores.



CMEI Prof≥Stella Lopes: contexto de vída e formação

Nesse processo cheio de idas e vindas, de atalhos e bifurcações os professores/professoras vão se formando, vão tecendo "maneiras se ser e estar na profissão" (VASCONCELOS, 2000).

O Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI¹³ Prof.ª Stella Lopes da Silva surge com a designação de Pré-Escolar Prof.ª Stella Lopes da Silva¹⁴, criado por meio do Decreto nº 4.215 do município de Natal, datado de 02 de outubro de 1990. O referido centro foi construído com o intuito de atender, em caráter inicial, parte da população infantil na idade entre 4 e 6 anos daquela localidade, até então desfavorecida por uma política especifica de atendimento a essa demanda, constituindo-se, assim, no primeiro centro de educação "pré-escolar" (nomenclatura da época) a atender, em caráter assumidamente educativo e em tempo parcial, crianças da Zona Norte da cidade do Natal.

O referido centro recebeu esse nome em homenagem *in memoriam* a Prof^a Stella Lopes da Silva, nascida no dia 16 de janeiro de 1962 na cidade do Natal/RN. Em 1983, aos 21 anos de idade, iniciou sua atividade como Professora na rede municipal de ensino da Cidade do Natal. Durante sua trajetória de vida apresentou uma saúde frágil, vindo a falecer muito jovem (COSTA, 2008).

O referido CMEI surge numa conjuntura em que vigoravam, em nível nacional resquícios do modelo de

Figura 01 Patrona da escola



escolar, reconhecido como política de caráter compensatório, destinado a suprir "carências"

expansão do atendimento a baixo custo, como o Programa Nacional de Educação Pré-

¹³ Ressaltamos que parte das informações que apresentamos como caracterização da escola é um texto escrito "a quatro mãos", junto com a Prof^a Simone Maria – atual gestora da escola.

¹⁴ Situado à rua dos Mororós S/N, no conjunto Nova Natal, bairro periférico da Zona Norte de Natal. Os conjuntos habitacionais Nova Natal, Gramoré e Cidade Praia fazem parte deste bairro da Zona Norte, além dos loteamentos José Sarney e Esperança. O bairro foi criado oficialmente pelo Prefeito Aldo Tinôco, no dia 05 de abril de 1993, nele existindo, atualmente, oito escolas públicas e um Ginásio Poliesportivo, localizado na divisa entre os conjuntos habitacionais de Nova Natal e Gramoré.

de populações pobres, notadamente de periferias urbanas e em um período – final da década de 1980 e início da década de 1990 – em que as organizações mutilaterais, tais como o Banco Mundial tinham pouca atuação na Educação Infantil (ROSEMBERG, 2002). Mas, em um contexto em que a mobilização social havia alcançado a inclusão da educação da criança de zero a seis anos como direito na Constituição de 1988, direito esse corroborado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990.

Em nível local, observava-se uma expansão, tímida, em termos quantitativos, marcante, em termos quallitativos, da Educação Infantil na rede municipal. Embora regulamentada desde 1960, pelo Decreto nº 517, somente passou a ganhar corpo na década de 1980 com a implantação da Política Pré-Escolar, pois, até então não havia escola da rede municipal destinada exclusivamente à Educação Infantil, sendo esta tratada como "anexos" no interior das escolas de ensino de primeiro grau (nomenclatura da época).

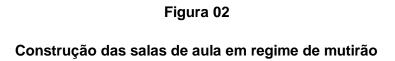
Concomitantemente, e de modo paradoxal, nessa época, divulgava-se a experiência marcante relativa à Educação Infantil, implantada em Natal, pelo governo municipal, pela gestão anterior. Em 1986, através de convênio firmado entre a Prefeitura da Cidade do Natal e a Fundação Bernard Van Leer¹⁵, da Holanda, foi implantado o Projeto Reis Magos com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, conforme podemos resgatar na fala de uma de nossas pesquisadas.

Naquela época, tinha um projeto Reis Magos desenvolvido pela Secretaria, e fazia com que a Educação Infantil fosse um trabalho de referência para todo o município. Infelizmente, o projeto não continuou, pois ele terminou no ano em que entrei, mas, mesmo assim, todo o material deixado, todas as orientações dadas pela secretaria, foi considerado e nos ajudou muito nessa formação, tanto na organização pedagógica do trabalho – ele era organizado através de temas, a escola elegia um tema e a partir desse tema ele era todo esmiuçado (Professora Tália).

No âmbito de tal projeto, foi criada a primeira escola infantil do município: o Centro Municipal de Educação Pré-escolar Prof^a Emília Ramos. Em 1990, o Projeto Reis Magos foi

¹⁵ **Fundação Bernard Van Leer** - fundada em 1949, na Holanda, sua missão é "melhorar as oportunidades oferecidas às crianças de 0 a 8 anos que se encontram em situação de desvantagem social e econômica". Para isso, financia projetos em diversos países e compartilha conhecimentos e práticas. Informação disponível em http://www.bernardvanleer.org/.

expandido para outras escolas, sendo, nesse período, construídos mais dois Centros de Educação Pré-escolar: o Professora Stella Lopes¹⁶ (criado por meio do Decreto nº 4.215, de 02 de outubro de 1990) e o Professora Josefa Botelho. Como o CMEI teve suas origens em meio aos "ecos" do modelo do Programa Nacional de Educação Pré-escolar, observamos, desde a sua construção, alguns indicativos de tal modelo, entre os quais: 1. Construção a partir da demolição de um "clube de mães" existente na localidade; 2. Construção desenvolvida em regime de mutirão pela própria comunidade. Tais características são elencadas no corpo do Programa Nacional de Educação Pré-escolar ao apontar que "[...] deverá utilizar, sempre que possível, espaços físicos existentes (da rede escolar estadual e municipal e da comunidade, de sindicatos, de clubes, associações e outras instituições" (BRASIL, 1981), configurando um modelo de atendimento que possibilitasse a expansão da cobertura, com baixos investimentos do poder público e ampla utilização do voluntariado e comunidade local, inclusive mães.



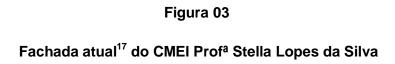


Essa realidade demonstra a ausência de financiamento para essa etapa educativa da época, mas, paradoxalmente, representam as primeiras tentativas de inserir as crianças de 4 a 6 anos em contextos de Educação Básica. Nesse período inicial, o CMEI Stella Lopes funcionava com apenas 04 (quatro) salas de aulas, sempre superlotadas, com média de 30 crianças por sala. Passados alguns anos, a comunidade escolar – pais, funcionários e professores – em regime de mutirão construiu mais 02 (duas) salas de aula. Também no ano de 2003, a escola ganhou mais 03 (três) salas totalizando 09 (nove), estrutura que permanece até a atualidade. As últimas 03 (três) foram objeto de reforma promovida pelo

_

¹⁶ Nomenclatura da época.

governo municipal. No dia 14 de abril de 2004, a escola foi reinaugurada pelo então prefeito Carlos Eduardo Alves.





Atualmente, o CMEI Prof^a Stella Lopes da Silva, atende em média 200 alunos por turno, funcionando nos turnos matutino e vespertino – totalizando 400 alunos matriculados, sendo 25 por turma. Para manutenção da escola são disponibilizados três programas financeiros: 1. O ROM (Recurso do Orçamento Municipal); 2. PDE (Programa de Desenvolvimento da Educação); 3. PNAP (Programa Nacional de Alimentação Pré-Escolar). Os dois primeiros recursos citados, são de origem municipal, com a finalidade de atender às necessidades de organização geral da escola, tais como a compra de material de expediente, limpeza e contratação de serviços de manutenção e atendimento aos projetos pedagógicos da escola. O terceiro programa citado é de origem federal (PNAP), sendo recebido mensalmente e destinado à compra da merenda escolar. Todos os recursos são administrados pela UEX (Unidade Executora), composta pelo gestor – que acumula a função de presidente desta unidade, 02 (dois) professores, sendo um tesoureiro e outro secretário da referida unidade, todos com seus respectivos suplentes.

Em seu espaço físico atual, a escola possui 09 (nove) salas de aulas, sendo 08 (oito) sala de aula e 01(uma) sala de multimeios, a qual consiste em um espaço destinado para o trabalho pedagógico voltado para as múltiplas linguagens (nesse espaço encontra-se brinquedoteca, biblioteca, espaço para vídeo, cantinho da fantasia e teatro de fantoches). Há ainda uma quadra, uma cozinha, uma sala de professores, uma secretaria e direção,

¹⁷ Na época da reforma da fachada da escola, a mesma recebeu a nomenclatura de Escola Municipal, mas nos documentos oficiais encontra-se CMEI.

dois conjuntos de banheiros adaptados para crianças e mais dois banheiros no 2.º bloco de salas, um banheiro adaptado para portadores de necessidades especiais, dois parques infantis e muito espaço livre. Desse modo, reconhecemos que, da estrutura precária original, foram promovidos muitos avanços que configuram, na atualidade, um espaço adequado à promoção de uma educação de qualidade para as crianças.

Figuras 04
Parque, espaço livre e quadra coberta







Em relação ao seu corpo docente e técnico administrativo, a escola está, atualmente, distribuída da seguinte forma:

Quadro 01

Distribuição do quadro funcional do CMEI Stella Lopes:

Docentes e técnicos administrativos

CORPO	QUANTIDADE	ESPECIFICIDADES
DOCENTE ¹⁸	19	 02 professoras de artes 02 professoras de Educação Física 12 professoras de turmas integrais 01 coordenadora pedagógica¹⁹ 02 gestoras
TÉCNICO ²⁰ ADMINISTRATIVO	17	04 auxiliares de secretaria 04 auxiliares de limpeza 04 merendeiras 02 porteiros 03 vigias

Apesar do número de profissionais, dada as nossas escolhas metodológicas, tínhamos consciência de que trabalhar com um grande número de sujeitos, resultaria em um acúmulo muito grande de dados e, assim, em maiores dificuldades para a qualidade das análises. Desse modo, optamos por estabelecer critérios iniciais para as escolhas dos sujeitos de nossa amostra principal:

⁸

Das 17 professoras do corpo docente atual, apenas 02 são professoras de contrato temporário,ou seja, são profissionais que geralmente não são contratadas de acordo com o período letivo, e sim, por um período curto de cerca de 3 meses, podendo ser este prorrogado ou não, o que ocasiona algumas vezes uma rotatividade de profissionais naquela determinada sala. As demais são professoras do quadro efetivo do município, ou seja, professoras concursadas como atribui os Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (volume 02), no que concerne aos professores de Educação Infantil quando aponta que: "11.2 Professores e professoras de Educação Infantil das instituições públicas são selecionadas por meio de concurso público para o cargo de professor de Educação infantil". (Brasil, 2008x, p.38). Contudo, convivemos atualmente com duas realidades neste CMEI, na verdade são 02 cargos diferentes, mas que ora assumem a mesma função. Ou seja, são as professoras de educação infantil e os Educadores infantis. Este último foi um cargo de caráter técnico criado pela lei nº 5.794/2007.

¹⁹ Atualmente o CMEI possui 02 coordenadoras pedagógicas, sendo 1 por turno. Contudo, gostaríamos de esclarecer que quando apontamos 12 professoras uma delas assume em um turno sua função em sala de aula e noutro sua função de coordenadora pedagógica. Esclarecemos ainda, que a escola possui 08 salas de aulas para 12 professoras, sendo que algumas delas assumem uma carga de trabalho de 40 horas semanais.

Os funcionários técnicos administrativos estão distribuídos por turno, no caso das auxiliares e merendeiras, são 2 por turnos, 1 porteiro por turno e os vigias assumem escala específica da guarda municipal.

- Que fossem professores do quadro efetivo da escola;
- Que pertencessem também à equipe de gestão/coordenação da escola, por considerar que a coordenação e a gestão <u>estão</u> no exercício dessa função, mas, antes de tudo, <u>são</u> professores(as);
- Que estivessem a, no mínimo, um ano na escola (período referente à obtenção dos dados);
- Aceitassem participar da pesquisa.

Inicialmente aplicamos o questionário de caracterização do sujeito (cf. apêndice nº 01) apenas com as professoras²¹ que estivessem a, pelo menos, 01 ano na escola e integrassem o quadro efetivo da mesma, uma vez que as demais eram ou recém-concursadas ou do quadro temporário. Considerando sua rotatividade, preferimos não envolvê-las no estudo. Assim, o questionário foi respondido por 12 professoras e, por isso, já estávamos envolvendo mais 58% das professoras da escola em nosso estudo.

Contudo, acreditávamos que 12 professoras eram ainda um número muito elevado de sujeitos para realizar um estudo de caso, sendo então separadas as professoras por tempo de serviço na escola, para que assim pudéssemos construir um grupo de sujeitos representativo das práticas da escola.

Partindo então, dos critérios elencados, 10 professoras foram definidas como sujeitos do estudo. Entretanto, uma das participantes afastou-se da escola para assumir a coordenação pedagógica em outro CMEI que iria ser inaugurado na cidade e fechamos o grupo de pesquisadas em 09 professoras.

Iniciamos as entrevistas²², porém no decurso das mesmas ocorreram algumas permutas. Uma das 09 professoras que estava inserida no estudo estava grávida, tendo ainda iniciado a entrevista, porém apresentou problemas sérios na gravidez e, por isso, entrou em licença médica, o que nos impossibilitou de concluir a entrevista com a mesma. No entanto, no decorrer das demais entrevistas, foi surgindo a menção de um nome, repetidas vezes, sendo essa professora citada a última gestora que saiu da escola para assumir outra função na Secretaria Municipal de Educação (SME).

-

²¹ Em nosso estudo chamamos de professoras por todas serem do sexo feminino.

²² Conferir nosso guia de entrevista no apêndice nº 02.

Nessa perspectiva, em nosso grupo principal, além das 08 professoras que atuavam na escola, consideramos a entrada dessa última, mesmo não estando mais no quadro funcional da escola. Nossa decisão ancorou-se na postulação de Bogdan e Biklen (1994, p.99) que os sujeitos podem ir sendo escolhidos por indicação dos entrevistados. Portanto, após as mudanças no percurso da pesquisa, chegamos ao *corpus* de investigação de 09 sujeitos – todas do sexo feminino.

Acreditamos que esses 09 sujeitos representam a realidade atual da equipe docente do CMEI Stella Lopes, ou seja, um grupo de professoras com muitos anos de experiência na escola, outra parte é recém-chegada; umas já assumiram funções, tanto pedagógicas, como administrativas, outras nunca se envolveram nessas funções; umas são enquadradas funcionalmente como professora, outras como "Educadora Infantil", categoria, cuja criação, em 2006, mediante concurso público, gerou muitas controvérsias em relação à função e valorização do professor de crianças e representa, de modo explícito, os avanços e recuos que marcam as políticas na área.

A partir dessa realidade diversa e paradoxal que, ao mesmo tempo, pela sua história e configuração atual, representa características de todos os CMEIS e, por outro lado, apresenta singularidades em sua dinâmica, a escola definiu-se como nosso campo de estudo e buscamos conhecer como contribuiu para a formação docente de seus professores.

2.1 Caracterização das professoras (sujeitos da pesquisa):

Optamos por esta caracterização das professoras que se envolveram em nosso estudo, por acreditarmos que não podemos tratar de suas formações enquanto profissionais da educação infantil se não conhecemos um pouco de suas histórias. Dessa forma, a partir deste momento tratamos dos discursos, das palavras que dão e ganham dinamismo através da reflexão realizada pelos docentes sobre suas histórias/jornadas de vida, como bem exemplifica Vasconcelos (2000)

[...] os professores/professoras não são só magistério. São pessoas concretas e plurais que se fazem historicamente a partir dos contextos sociais onde vivem seu cotidiano (2000, p.12).

Então, é tomando como base essas "pessoas concretas e plurais" que buscamos conhecer sobre as professoras que participaram deste estudo. Ao grupo de professoras do estudo atribuímos nomes fictícios, com a finalidade ética de preservar suas identidades. E onde encontramos os nomes? Pensando nas características do grupo que eram: gostavam de literatura e de música nos encontros coletivos escolares e extra-escolares, nos remetemos à mitologia grega e às "Musas de Apolo"²³. Assim, as denominamos e caracterizamos no quadro abaixo:

Quadro 02

Caracterização das professoras pesquisadas por nome fictício, formação, tempo de serviço e função que desempenha.

Nome fictício	Formação	Tempo de serviço na	Tempo de serviço no CMEI Prof ^a Stella	Função que desempenha
		educação	Lopes	atualmente
Tália	Magistério e Pedagogia	20 anos	14 anos	Técnica na SME
Melpômene	Magistério e Pedagogia	19 anos	12 anos	Gestora do CMEI
Clio	Magistério e Letras	09 anos	09 anos	Gestora do CMEI
Urânia	Pedagogia	09 anos	09 anos	Docente
Polímnia	Pedagogia	09 anos	09 anos	Docente
Terpsícore	Magistério e Normal Superior	22 anos	08 anos	Docente

_

²³ As **musas** são entidades mitológicas, às quais se atribui a capacidade de inspirar a criação artística ou científica; na Grécia, eram as nove filhas de Mnemosine e Zeus. Musa, no singular, é a figura feminina real ou imaginária que inspira a criação. As musas cantavam o presente, o passado e o futuro, acompanhados pela lira de Apolo. Essas "Musas de Apolo" chamavam se: Clio, Euterpe, Tália, Melpômene, Terpsícore, Érato, Polímnia, Urânia e Calíope. As Musas eram, portanto as personificações e as patrocinadoras das representações de discursos em verso ou mousike, "arte das Musas" (de onde provém "música"). Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Musas.

	Érato	Magistério e Pedagogia	10 anos	03 anos	Docente e Coordenadora pedagógica
•	Euterpe	Magistério e Pedagogia	14 anos	01 ano	Docente
-	Calíope	Magistério e Ciências Biológicas	15 anos	01 ano	Docente

Dessa caracterização, organizamos outra síntese buscando especificar sua condição de "Professoras da Educação Infantil: contextos de vida e formação" e dessa, desdobram-se três categorias de análises e suas subcategorias suscitadas nas falas das professoras.

Quadro 03

Aspectos analisados para caracterizações das professoras (sujeitos da pesquisa) da EI: percursos de vida e formação

	2.1.1 – Características pessoais	- Sexo - Faixa etária - Formação acadêmica
2.1 Caracterizações das Professoras da Educação Infantil: percursos de vida e formação	2.2.1 – Motivações para o ingresso na Educação	 Falta de opção Influência da família e situações da infância
	2.3.1 – Motivações para ingresso na Educação Infantil e no CMEI Prof ^a Stella Lopes	 busca de vínculo profissional (oportunidade de trabalho) vínculo pessoal (contato com outros profissionais do mesmo ambiente de trabalho)

2.1.1 – Características pessoais e profissionais

- Gênero

Todas as professoras pesquisadas são do sexo feminino, o que para nós não é surpresa, já que esse é um campo historicamente marcado pela feminilização da profissão, como nos expõem os Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 2002):

A feminilização da função, ao invés de representar de fato uma conquista profissional das mulheres, tem se convertido num símbolo de desvalorização social. O imaginário social foi cristalizando uma representação de trabalho docente destinado a crianças, cujos requisitos são muito mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e o preparo profissional. Em tese, as mulheres seriam mais afeitas a essas "virtudes" e, portanto, a elas caberia muito bem a função de professoras polivalentes (BRASILx, 2002, p.31).

Assim, é concreto não só no CMEI Profa Stella Lopes, como em muitas outras instituições infantis a grande presença feminina, historicamente baseada nos supostos de que apenas as mulheres dadas as suas projeções maternais, estariam preparadas para cuidar da "globalidade, vulnerabilidade e capacidades" das crianças na primeira infância.

Acerca disso Kramer (2005) aponta que

[...] a inserção da mulher no campo da educação da criança pequena parece se dar de forma contraditória, como é contraditória sua posição na sociedade: ao mesmo tempo em que essa inserção representa a abertura de um novo campo de atuação profissional, com sua entrada no espaço público, as qualidades exigidas para a sua atuação permanecem ligadas a características definidas por questões de gênero, que evocam papéis desempenhados pela mulher no espaço privado. Portanto, a identidade da professora de educação infantil se constrói apoiada não necessariamente em saberes profissionais, mas em qualidades femininas, maternais (2005, p.160).

Essa realidade apontada por Kramer (2005) é perceptível a partir de estudos censitários realizados pelo MEC/INEP (2007) na qual identifica que "nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente)" (BRASIL, 2007, p. 22).

- Faixa etária

Além de nossos sujeitos serem todas do sexo feminino, suas idades concentram-se entre 26 e 45 anos, o que nos leva a observar que são mulheres relativamente jovens, conforme gráfico abaixo, e que estão na Educação Infantil por "opção" ou, como diz a professora Terpsícore "estarei na Educação Infantil até quando as minhas articulações me permitirem sentar na roda".

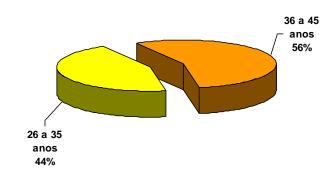


Gráfico 01 - Idade das professoras

- Formação acadêmica

Optamos pelo item formação acadêmica, e não apenas formação, tendo em vista que todas as nossas pesquisadas já possuem formação em nível superior, bem como já estão em nível de pós-graduação – algumas já concluídas e outras cursando. Tal constatação clarifica uma nova realidade na Educação Infantil, mas uma singularidade desse CMEI, tendo em vista que há poucos anos atrás, parte dos professores que atuavam nesse nível de ensino eram "leigos"²⁴ ou apenas tinham a

_

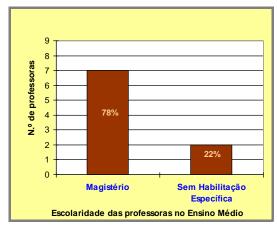
²⁴ Professores Leigos são aqueles considerados sem nenhuma formação mínima exigida, e que desempenham a função docente dada às projeções maternais. De acordo com um estudo

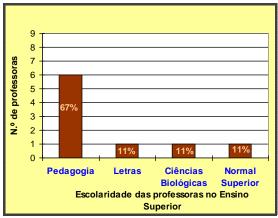
formação em nível do Magistério, como atesta Barreto (1994, p.13), que ao realizar pesquisas anteriores a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) apontava que

Os professores da Educação pré-escolar são, em sua maioria $(56,6\%)^{25}$, formados na habilitação magistério de segundo grau e um percentual menor (17%) tem curso superior. Não há dados que permitam quantificar, com confiabilidade, aqueles que possuem estudos adicionais à habilitação magistério ou licenciatura específica para atuar na área da pré-escola.

Esse quadro configurou-se ainda durante muito tempo no tocante à formação dos profissionais, tendo em vista que a referida LDB, respaldava em seu artigo 62 de que seria "[...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal". (LDB, art. 62, 1996) ". Por isso, parte de nossas entrevistadas, cerca de 70%, apresenta formação em nível médio na modalidade normal ou antigo magistério, como é mais comumente conhecido. Já na formação em nível superior, aproximadamente 80% possuem graduação em Pedagogia. Os dados estão contidos nos gráficos de formação para nível de médio e superior.

Gráfico 02 Gráfico 03





exploratório da UNESCO, com base nos resultados do censo escolar da Educação Básica de 2007, os "professores leigos formam um contingente de 119.323 docentes (6,3%) distribuídos em todos o País, tanto nas zonas urbanas, quanto nas rurais, atendendo a alunos de todas as redes de ensino. ²⁵ Dados estatísticos da época em que foi publicado o documento "Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil". Brasília: (MEC/SEF/DPE/COEDI). 1994. 92f. (tem outra orientação

q não entendi)

Essa situação dos profissionais da Educação Infantil é historicamente marcada por intenções e omissões políticas. Isso nos remete a quase um século atrás, quando surgem, oficialmente, os primeiros espaços destinados apenas aos cuidados (alimentação e higiene) de crianças filhos de mães operárias. Para assumir tal função, bastava apenas ser detentora de instintos maternais, ou seja, cuidadoras ou crecheiras. Não era requerida nenhuma formação específica. Conforme Campos (2002, p. XVIII) existia

[...] pessoal leigo, com práticas cotidianas baseadas largamente em cuidados de higiene e alimentação das crianças, quase sempre sem proposta pedagógica formulada, em que as pesquisas constatam longos períodos de espera, rotinas rígidas de contenção da atividade das crianças, falta de oportunidade para brincadeiras e atividades de livre expressão, pobreza de estímulos e assim por diante.

Com os avanços das políticas públicas e das mudanças oriundas de estudos e pesquisas das quais passou-se a (re)pensar os saberes e fazeres necessários ao trabalho pedagógico (educação e cuidado) com crianças pequenas, é que também passou-se a repensar qual seria a formação necessária do profissional para atuar com esse público. Assim, cada vez mais conscientes da indissociabilidade do cuidado e da educação, a modalidade normal em nível médio já não dava conta desses complexos processos de ensinar e aprender. Desse modo, as professoras pesquisadas, representantes do corpo docente do CEMEI já apresentam formação em nível superior e, ainda, pós-graduação em educação, nível de especialização e (lato sensu) e representam uma realidade que coexiste com outra ainda vigente em muitos espaços/instituições de Educação Infantil onde o trabalho é desenvolvido por estagiárias, sem formação inicial mínima e tampouco experiência, como atestam os dados apresentados por Barreto (2010) em relação às 12.597 matrículas para novas turmas do Programa PROINFANTIL - de promoção de formação inicial em nível médio - promovido pelo MEC em parceria com Estados, Municípios e Universidades Federais.

2.1.2 – Motivações para o ingresso na Educação

Fontana (2000) já registrava em sua pesquisa acerca de "como nos tornamos professoras" que o que leva pessoas, notadamente mulheres, a serem professoras não é nem dom, nem sorte: mas, história! É, portanto, na história de vida, nas contingências postas e transformadas aos/pelos sujeitos que suas "escolhas" vão se constituindo. As professoras de nosso estudo, como elas chegaram à Educação? E, de modo mais específico, à Educação Infantil? Quais foram as suas motivações, as razões que as conduziram à profissão que ora elas exercem e a essa etapa educativa? Como é notório o debate acerca da desvalorização docente, buscamos, em nossas entrevistas, adentrar um pouco, visto que esse não era o objeto de nossa pesquisa, nos sentidos que as professoras pesquisadas tinham acerca de suas escolhas e das motivações que as levaram a escolher a profissão docente.

Consideramos por motivações para ingresso na Educação as os fatores mobilizadores das opções - circunstâncias/pessoas que as conduziram a escolher a formação inicial do curso de Magistério e/ou Pedagogia.

Conforme explicitado no quadro síntese da temática deste capítulo, as principais motivações foram: falta de outra opção/crença inicial na impossibilidade de acesso a outro curso e, ainda, influência da família/situações da infância.

- Falta de Opção e/ou acesso a outro curso

80% das professoras responderam que não queriam seguir a carreira profissional no magistério. A *falta de opção* foi a razão mais recorrente, tanto para o campo do estudo, ou seja, ausência de outro curso profissionalizante – no caso das entrevistadas que cursaram o magistério no ensino médio – seja na sua cidade ou nas proximidades de sua residência; ou ainda o fato de, quando fizeram o vestibular não conseguiram uma "colocação", uma vaga no curso desejado e acabaram por "optar", segundo elas, por um curso de fácil acesso – curso de Pedagogia – como podemos bem visualizar na fala de nossas pesquisadas.

"E eu nunca pensei em ser professora. NUNCA! Nesse mesmo período que eu trabalhava, eu fiz o ensino médio e, como eu trabalhava de dia, a minha mãe não queria que eu fosse estudar à noite longe de casa; ficava muito complicado vir do centro para a Zona Norte à noite e, no Soledade (Conjunto residencial) só tinha duas escolas de Ensino médio, uma era o curso de Contabilidade e a outra de Magistério. Eu não quis o curso de contabilidade porque eu morria de medo de Matemática e me disseram que no Magistério não iria pagar Matemática. Assim, corri para o Magistério para não pagar Matemática, mas, sem nenhuma intenção de ensinar. (Prof.ª Terpsícore).

"Minha mãe perguntou se eu queria fazer Contabilidade ou Magistério, aí eu me inscrevi no "Francisco Ivo" para fazer Contabilidade, só que meu sonho era estudar na fundação Bradesco, sempre tive vontade, eu achava muito bonito, todo mundo muito bem fardado. Aí, eu fui sozinha lá, minha mãe nem sabia, fui lá e fiz a minha inscrição, estudei fiz a prova, eu lembro que era uma sala com um "monte de gente". Tinha um processo seletivo, principalmente para quem não era de lá; aí eu passei, **só que** na vaga para Magistério, porque os alunos de lá da 8ª série, quase todos tinham escolhido Contabilidade, então, a turma de Contabilidade estava fechada, e eu não queria fazer Magistério, só que eu fui e fiquei por causa da escola". (Prof.ª Érato)

Quando eu terminei o 2º grau fiz vestibular e não passei, mas fiquei muito feliz porque consegui fazer muitos pontos; eu fiz para Nutrição. Terminei o 2º grau em 92, em 93 fiz um cursinho e gostei muito e aprendi muitas coisas. Nesse ano, fiz para Nutrição de novo e não passei. Aí, figuei desestimulada; aí figuei só estudando em casa. Aí, quando foi no período do vestibular, decidir mudar de área. Além de ter que mudar de área, porque eu não me dava bem com a parte de cálculos, eu fui bem calculista, pensei num curso de baixa concorrência. Enfim, fiz Pedagogia por acaso, porque oferece 60 vagas e não era um curso tão concorrido. Aí, eu pensei: - É, acho que eu vou gostar de trabalhar numa escola, mas, não como professora; pensei em trabalhar numa secretaria. Aí, fiz Pedagogia. Não esperava passar, mas passei. Aí, fiquei feliz, pois não trabalhava, nunca tinha trabalhado e iria fazer alguma coisa. Aí, passei na UFRN! Figuei feliz, pois tinha 20 anos e nunca tinha trabalhado. No início, sofri muito porque a maioria das pessoas da minha turma eram pessoas que trabalhavam na área e tinham uma afinidade com o curso, tinha um interesse maior, e eu não tinha isso. E eu sou muito tímida, e quando começou a cobrança de você ter que apresentar seminário, olhe, eu sofria, me dava dor de barriga,

não conseguia dormir, e isso foi uma batalha a cada dia. Apesar de todo o sofrimento, eu não pensava em desistir do curso, não. **Pois a única coisa que eu tinha era o curso**. E durante o curso foi uma coisa que eu aprendi muito, porque eu consegui vencer minha timidez. E pronto! É isso do curso (Prof.ªPolímnia).

"Quando terminei o antigo ginásio, vim embora para Natal, aos 17 anos morar com a minha irmã. Ao chegar aqui, terminei o magistério. Não era intenção minha fazer o magistério, o que me levou a fazer foi porque a escola ficava próxima à minha casa" (Prof.ª Tália).

Outro fator também atribuído por elas foi a antevisão relativa ao campo do emprego/trabalho. Assim, ao não conseguir a formação desejada, optar por estudar o Magistério e/ou Pedagogia, "abriria as portas" para assegurar uma oportunidade de trabalho.

- Influência da família e/ou situações da infância

Contudo, diferentemente das que não queriam ter feito a escolha do magistério, há as professoras que chegaram à Educação por *influência da família e ou situações da infância*, no caso mãe, tias professoras, ou ainda por essa profissão ter tido uma presença marcante e constante em suas brincadeiras e/ou vivências, sendo este fator decisivo na escolha/opção do curso.

Eu me encantei quando disseram que o Magistério era para trabalhar com crianças, que eu seria professora. Então, ser professora é isso que eu quero, porque era disso que eu brincava mais na minha infância. Quando não era dos brinquedos de bazar, de circo, de subir no telhado para assistir o futebol dos meninos lá do outro lado, de subir na goiabeira, era isso que eu queria. Era botar as cadeiras no chão – e na casa dessa minha colega tinha assim um espaço imenso e ela colocava as várias bonecas que ela tinha – e lá seria a minha escola. O pai dela comprou um quadro

negro de giz e lá brincávamos, todas as noites, de escola. Era sagrado a brincadeira de escola (Professora Calíope).

As rememorações da Professora acerca de suas vivências infantis relacionando-as com suas escolhas profissionais não são fato individual ou isolado. Acerca dessa afirmação Moita (1995) aponta que

Numa perspectiva diacrônica pode notar-se uma influência muito forte de um tempo "passado" na vida profissional – o tempo de infância. As experiências feitas durante a infância projectam-se na relação com as crianças. É significativo ouvir educadoras explicitar as marcas das suas experiências de crianças nas suas relações educativas (1995, p.138).

Não apenas as brincadeiras da infância tiveram influência nas escolhas profissionais, mas também as relações familiares, como explicitadas na fala da professora a seguir:

A minha mãe é professora; então, quando a gente veio morar em Extremoz (município próximo a Natal), nesse primeiro ano que eu estudei, ela já foi ensinar nessa mesma escola que eu estudei até a 4ª série. E ela sempre me estimulou. E eu já a tinha como referência porque já era a profissão dela e acabava sendo referência para mim, e ela me estimulou muito. Então, quando terminei a 8ª série ela quis que eu fosse. Assim, como eu era muito nova na época, tinha 15 anos e não tinha muita certeza do que eu queria, por estímulo dela mesma, fomos fazer, na época, o Kennedy (Instituto de Formação de Professores em nível de graduação localizado em Natal). Tinha um minivestibular. Aí, fiz o teste e passei. Entrei em 89 e terminei em 91. E aí, me apaixonei e não tive dúvidas de que essa seria minha profissão (Professora Clio).

Eu fui criança de creche, na creche da minha tia, ali na Rodrigues Alves, pois era próxima à casa de mamãe e minha mãe precisou trabalhar quando papai faleceu. E lá (na creche) ela ficava (a mãe) e eu passava o dia inteiro. Mas, tinha o lado positivo e o lado negativo,

porque, por eu ser da família, eu não podia ter "certas" regalias, por exemplo, com os brinquedos. Eu não podia estar sempre "ocupando" os brinquedos, porque tinha os meninos da creche. Quando chegavam as crianças "particulares" como chamam, tinha coisas que eu lembro ainda, quando tia não deixava passar muito tempo no carrossel, no velocípede. Mas, assim, a minha infância eu guardo uma grande lembrança, uma memória muito rica do período da creche (Professora Calíope).

Essas lembranças, recortadas das muitas vivências de sua infância e adolescência, pelas professoras a partir da pergunta desencadeadora, revelam os sentidos que fazem acerca do que influenciou suas decisões de seguirem o caminho do Magistério. Mas, consideramos que, além dessas circunstâncias, o modo como foram, nas condições concretas de suas vidas, das relações vividas e do valor que foram assumindo internamente, construindo a perspectiva dentro do que se apresentava como concretamente possível, em termos de curso na Universidade, de possibilidades de trabalho.

Fontana (2000) aponta que embora esses contextos familiares tenham influência nas motivações pessoais para a escola do Magistério, a formação inicial – a possível dentro das circunstâncias de vida – ainda é notadamente marcante para o prosseguimento da carreira. Por isso, concordamos com sua fala, quando faz uma análise de seu percurso pessoal e aponta que:

Também para mim o processo de escolarização vivido na universidade, ao me colocar em contato com propostas educativas e com professores que me instigaram a uma re-leitura de minhas compreensões iniciais acerca da educação, da escola e do papel social do professor, acabou por me conduzir à professora que me tornei. Embora a experiência familiar me tivesse iniciado nos segredos da instituição escolar, foi como estudante universitária que acabei me fazendo professora (FONTANA, 2000, p.124).

Essa explanação de Fontana (2000) nos leva a considerar que embora, na perspectiva das professoras, nos sentidos que construíram em suas histórias de vida, as motivações para a escolha da profissão docente sejam diversas e mais

vinculadas a aspectos subjetivos, destaca-se, de modo contundente, a "falta de opção" ou a indução pelo "contexto familiar", ambas vinculadas às condições concretas de vida, marcadas por uma situação de classe social a que pertencem todas, notadamente com baixo poder aquisitivo, o que já demarca o percurso escolar básico em escolas, cuja preparação não gera expectativas de outras possibilidades em relação a cursos superiores onde a concorrência se faz mais forte, restando a "escolha" do curso possível.

Como afirma Fontana, com essa chegada induzida, pela situação/história de vida, à formação inicial, é mesmo o curso – de Pedagogia –, de modo mais objetivo, o percurso vivenciado nos cursos de formação inicial que contribui para uma ressignificação da "escolha" e para uma reconstrução de sentimentos positivos em relação à profissão docente. Essa constatação aponta uma dimensão estética – relativa à sensibilização – juntamente às dimensões técnica e ética da formação profissional em nível inicial.

Mas, se para algumas a formação inicial contribuiu para que as mesmas decidissem permanecer e assumir a profissão de professor, o que as motivou a ingressar na Educação Infantil?

2.1.3 Motivações para ingresso na Educação Infantil e no CMEI Stella Lopes

- Vínculo profissional (indicação pelo órgão responsável/SME)

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica notoriamente marcada por omissões dos órgãos governamentais e pela desvalorização de seus profissionais, tendo em vista, que durante muito tempo foi – e ainda é – permitida a admissão de pessoal "leigo" atuando junto às crianças pequenas. Dessa realidade, gerou-se, historicamente, uma pressuposição de que profissionais com formação inicial em nível superior não desenvolviam sua ação docente nesse nível de ensino, historicamente relacionado a ações não profissionais, não planejadas, não sistemáticas, não pedagógicas e, portanto, que não requeriam muita formação.

Assim, era comum os altos índices de rejeição para atuar como profissional da Educação Infantil²⁶ dada à desvalorização das funções docentes nessa etapa.

Por isso, é perceptível na fala de nossas pesquisadas que em sua maioria, não buscavam uma "vaga" na Educação Infantil, mas que buscavam, inicialmente, facilidade e comodidade em termos de acesso e deslocamento. Assim, segundo seus relatos, ao serem indicadas pela Secretaria de Educação para o CMEI Stella Lopes, prontamente aceitavam, sem ao menos conhecer a escola ou seu trabalho pedagógico. Vamos conhecer um pouco da trajetória de cada uma para chegar à Educação Infantil e à referida Instituição.

[...] Em 92 tinha feito o concurso (para professores, promovido pela SME) de Natal. E aí, quando foi em maio de 96, eu fui chamada para o Nível Médio. Então, transferi o Estado (o vínculo funcional que já tinha) aqui para Natal e fui me apresentar na Secretaria Municipal. Então, diante das escolas que eu tinha opção e que eu gostei, foi o Stella Lopes (Professora Melpômene).

Me formei em janeiro e fui chamada em fevereiro. Aí, fui na secretaria e eles mostravam as necessidades das escolas. E eu lembro bem da pergunta: - você mora onde? Em Nova Natal (bairro da periferia de Natal). – Ah! Ótimo! Tem uma vaga aqui no Stella. Aí eu disse: pode ser. (Professora Polímnia)

Quando eu cheguei aqui, eu vim de "pára-quedas"; não sabia nem o ônibus que se pegava e aqui cheguei. E, quando cheguei, a primeira coisa que eu fiz não foi olhar para o espaço, tamanho da escola, mas eu olhava para as paredes, porque eu não tinha uma referência do Stella Lopes, modelo de escola, modelo de CMEI. Então, eu vim zerada dessa referência; eu não trazia esse rótulo do Stella Lopes. E como você soube do Stella Lopes? (pesquisadora) - Eu estava na formação e era uma das poucas que não tinha escola ainda. E lá, já no final da formação, que foi de um mês de formação para saber que grupo a gente ia pegar, e tudo. Aí, uma colega falou lá na formação que tinha mais interesse em ir para um CMEI que fosse mais próximo da casa dela, que era o contrário do Stella Lopes, e se tinha alguém que tinha esse interesse. Então, perguntei: - Esse Stella Lopes é onde? Aí, ela disse: - Em Nova Natal. Então, pensei: - Nova Natal e Soledade estão muito próximos. Eu quero! E, na mesma hora, nós

2

²⁶ Quando nos reportamos a Educação infantil no contexto histórico fazemos referência a Educação Pré-Escolar como ficou conhecida até pouco tempo atrás.

duas fomos a uma das formadoras que era responsável pela lotação dos educadores e eu disse: - olhe, "fulana" ela tem interesse em trocar. E ela disse: - Bem, isso aqui é como casamento, se der certo a gente faz. Você quer? – Quero (Professora Calíope).

Quando eu passei no concurso fui encaminhada pela Secretaria, e quando cheguei lá (na Secretaria), eu achava que tinha que aceitar a escola que me dissessem, e aí, quando a mulher que estava encaminhando, dizia: tem escola tal, e as pessoas diziam: - Ah! Essa, não quero. Aí, eu pensei: ah! Pode dizer que não quer? Aí, ela me encaminhou para uma escola na estrada de Genipabu. Eu falei para ela que lá eu não queria, porque eu teria que pegar dois ônibus; se ela não teria outro local mais próximo do Soledade. Aí, ela disse: - só tem uma escola de Educação Infantil em "Nova Natal", só tem essa. Aí, eu disse: eu quero, pra mim, essa caiu do céu! Ela falou: - Foi a primeira que chegou aqui e disse que queria Educação Infantil (Professora Terpsícore).

A última fala de nossa pesquisada ilustra bem o grau de rejeição que havia, até alguns anos atrás, para atuar na Educação Infantil. Esse fato relatado pela professora de que "foi a primeira que chegou aqui e disse que queria Educação Infantil" é reflexo de algumas situações sócio-econômicas do final da década de 90. Vejamos:

Parte dos professores não atuava nessa etapa pela própria desvalorização profissional, decorrente, não apenas de baixos salários, mas, sobretudo, das "especificidades" da função, como refere Oliveira-Formosinho (2002) que envolvem cuidados físicos e nutricionais, considerados, historicamente, como refere Rosemberg (1999) como de menos valor e atrelados à subalternidade, às funções maternas ou de amas e babás, funções não valorizadas socialmente. Essa situação, embora tenha sido, em muito transformada pelos estudos que possibilitaram ressignificar as funções de educar-cuidar das crianças pequenas, dando-lhe "cientificidade" e legitimidade social como inerentes ao trabalho docente na primeira infância, ainda permanece em muitos espaços.

A falta de investimento econômico e político, tendo em vista que até à inclusão da Educação Infantil na LDB 9.394/96 e a aprovação da lei do FUNDEB²⁷, não havia orçamento garantido por lei para essa etapa, o que a deixou, por muitos anos submetida à "boa vontade" dos políticos, o que teve consequências, tanto na (não)expansão de vagas, como na (des)valorização dos profissionais, exemplo disso é que, durante muitos anos houve uma diferença salarial entre os professores que trabalhavam no Ensino Fundamental e na Educação Infantil²⁸.

- Vínculos pessoais (contatos com profissionais do ambiente de trabalho)

Nas falas a seguir ainda vamos poder observar que as motivações para atuar na Educação infantil residem ainda nas escolhas/indicações pessoais e não nas configurações profissionais. O que há de diferente nas próximas falas é que agora as escolhas pessoais não se ancoram na comodidade de deslocamento ou facilidade de acesso, mas, sim, nas relações afetivas com outras profissionais que já trabalham na Educação infantil e/ou, coincidentemente no CMEI Stella Lopes.

A minha entrada na Educação Infantil foi também como um contrato temporário no Centro Pré-escolar professora Stella Lopes da Silva isso em 1996. Minha filha estava estudando no Stella e, nesse contato de mãe, professor, direção e coordenação, então souberam que eu estava concluindo o Magistério, estava estagiando, e surgiu a necessidade da vaga no Stella (Professora Euterpe).

Essa amiga que me orientou a trabalhar com crianças pequenas, ela trabalhava no Stella Lopes, e foi logo no período em que o Stella Lopes foi fundado. E era tido como um centro de referência na rede municipal da cidade do Natal em Educação Infantil. Foi o segundo Centro infantil da cidade do Natal. Quando fui chamada no Município, pedi encaminhamento para a Educação Infantil, em especial o Stella Lopes (Professora Tália).

²⁶ Na cidade de Natal/RN, a exemplo de Belo horizonte/MG ainda há diferenciação. Convivemos hoje com duas categorias: professores e educadores infantis, o que se reflete na relação jornada de trabalho x remuneração (professor ganha, por 20 horas/semanais, o mesmo que educador por 40 horas/semanais) sem plano de cargos e salários e demais benefícios concedidos aos professores.

,

²⁷ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado em 2006, pela Emenda Constitucional EC 53/2006, em substituição ao FUNDEF (1996) que, ao priorizar a canalização dos recursos para o Ensino Fundamental.
²⁸ Na cidade de Natal/RN, a exemplo de Belo horizonte/MG ainda há diferenciação. Convivemos hoje

Eu fazia especialização com uma colega professora daqui, e ela sempre me falava do Stella Lopes e, logo quando a gente começou a fazer Especialização, eu sempre gostei muito dela, a gente sempre teve uma afinidade muito grande. Aí, ela sempre me falava do Stella Lopes, e dizia ser uma escola muito boa, apesar de que se falava muito que em escola pública os profissionais não tinham muita responsabilidade, mas, aqui, não! As pessoas tinham, sim, muita responsabilidade. E eu sempre queria ter um lugar para eu ir que fosse mais ou menos como a Escola Emília Ramos, que os profissionais fossem bem responsáveis. E assim, eu tinha medo de ir para uma escola que fosse "ao Deus dará", e ficar perdida. Então, quando eu fui chamada, aí, automaticamente, eu quis vir para o Stella Lopes. Fiz todos os exames rapidinho porque só eram duas vagas aqui e, por coincidência, vim morar perto do Stella Lopes e, pra mim, facilitou tudo. Então, fiquei aqui por causa dela (Professora Érato).

Eu entrei no ano 2000. A prefeitura fez um concurso em agosto de 99, mas eu não entrei na primeira chamada, quando foi no início do ano de 2000, foi feita uma nova chamada e aí eu fui contratada. Eu já conhecia Marly, por ela ser casada com o primo do meu esposo e morar também em Extremoz. Na época, ela era diretora aqui da escola. E aí, ela me falou que havia uma vaga se eu quisesse vir para a Educação Infantil; e, como prá gente é perto, tem a questão da proximidade do transporte e, como eu já tinha trabalhado na Educação Infantil e gostava, decidi vir para aqui. (Professora Clio)

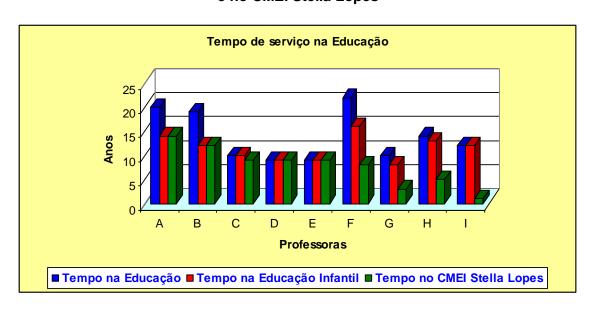
Ao observarmos as falas das professoras, podemos constatar que as suas opções iniciais para atuarem na Educação Infantil e no CMEI Stella Lopes não foram por escolha pessoal, visto que, como nos ensina Fontana (2002), nunca é. Suas "escolhas" foram, sim, resultantes das tramas de suas histórias de vida, tecidas com os fios das condições de vida material individual, das relações mais próximas e mais amplas, da situação da educação em cada momento histórico. Mas, o que ressalta de suas vozes, é que, ao chegarem à escola não tinham conhecimentos específicos sobre o trabalho pedagógico com a Educação Infantil, reflexos de suas formações iniciais que, configuradas historicamente, não lhes possibilitaram esses subsídios,

apropriados por elas em outros contextos, dentre eles, o da prática pedagógica na/da própria escola, o que buscamos representar no quadro abaixo:

Gráfico 04²⁹

Tempo de atuação das professoras na Educação, na Educação Infantil

e no CMEI Stella Lopes



Isso nos possibilita inferir que parte delas não tinha formação adequada e nem experiência mínima para o trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil, e que suas motivações para ingresso na Educação e na Educação Infantil se ancoram em motivações, tanto objetivas, quanto subjetivas, pessoais, mas, sempre relacionais, o que é confirmado por Moita (1995) quando afirma que:

O "papel" dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Os outros espaços de vida, nomeadamente o espaço familiar e o social, podem ser um "limite", um contributo, um "acessório", em relação à vida profissional (MOITA, 1995, p.138).

-

²⁹ Dada a quantidade de informações, optamos por outra legenda de identificação das professoras, no caso as letras, para melhor visualização das informações. Assim, as letras representam: A (Prof.ª Tália); B (Prof.ª Melpômene); C (Prof.ª Clio); D (Prof.ª Urânia); E (Prof.ªPolímnia); F (Prof.ª Terpsícore); G (Prof.ª Érato); H (Prof.ªEuterpe) e I (Prof.ª Calíope).

É por isso que o nosso trabalho ancora-se na hipótese de que o contexto da escola contribui para a formação dos profissionais docentes, pois é lá, no "chão" da escola, no contato diário com as crianças reais, que se vivenciam muitas situações de partilha de seus saberes e de suas práticas com os pares. Com o objetivo de discutir essa hipótese inicial, buscamos sistematizar algumas teorizações acerca das relações entre Educação Infantil e Formação Docente, contidas no próximo capítulo.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL DE P	E FORMAÇÃO ROFESSORES

EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensar a formação docente no âmbito da Educação Infantil implica compreender que, tanto um campo, como o outro, bem como as articulações existentes entre eles, são produções históricas e sociais, resultantes de uma multiplicidade de fatores e marcadas por paradoxos, contradições, continuidades e rupturas.

3.1 Criança, infância e Educação Infantil: construções históricas

A definição atual da Educação Infantil vigente em nosso país como sendo a primeira etapa da Educação Básica destinada ao atendimento pedagógico das crianças com idade entre zero a cinco anos, com a finalidade de promover seu desenvolvimento integral, respeitando as características "do ser criança" e as especificidades da infância, deriva de modos de significar a criança, a infância e sua educação. Essas significações, como sabemos, se fazem presentes no contexto social e educacional, mediante uma longa e complexa construção histórica. Por serem históricas, permanecem em constante transformação, determinada por uma multiplicidade de fatores – sociais, econômicos, políticos, culturais, ideológicos – e constitituídas por perspectivas de diversos campos do saber.

Como afirma Kramer (2000) temos observado, ao longo do último século e nesta primeira década do século XXI, um intenso e crescente movimento pelo conhecimento da criança, que se alimenta de diversos campos do saber. Desde uma retomada dos estudos da Filosofia que inauguraram um "olhar" diferenciado para a criança, como sujeito, como o de Rousseau, da Psicologia e seus estudos sobre a criança, notadamente os de Jean Piaget, L. S. Vygotsky, A. Leontiev, A. R. Luria, Henri Wallon, entre outros, bem como da Psicanálise, notadamente a de S. Freud. Esses estudos contribuíram para uma compreensão acerca do desenvolvimento da criança, bem como do papel do meio sociocultural nesse processo. Além dessas ciências, que tradicionalmente fundamentam a educação, os estudos da História,

História Social, História da Educação, nos mostram que as visões que temos de criança, infância, educação, creche, escola não são naturais, mas históricas, ou seja, contingenciadas pelas formas de organização social e que, por isso se diversificam no tempo e no espaço. Como afirma Kuhlmann Jr. (1998, p.31):

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos.

A Sociologia, juntamente aos estudos culturais, tem contribuído para a compreensão de que os modos como significamos e valorizamos a criança e a infância e que determinam os papéis e lugares que lhes atribuímos nos processos sociais, são marcados pelas relações sociais e configurações ideológicas vigentes na sociedade. De igual modo, a Antropologia tem trazido para a discussão a compreensão de que o que marca as populações infantis é a diversidade de práticas comuns. A Biologia, a Medicina trouxeram contribuições ao demonstrarem aspectos orgânicos peculiares do ser humano no início de sua vida, apontando, junto à Psicologia, aspectos que implicam relações de cuidado intenso, juntamente a estímulos permanentes.

Mediante essa intensa produção teórica é possível refletir sobre questões ainda hoje candentes acerca da criança, da infância e de sua educação, o que implica discutir sobre a formação dos profissionais responsáveis. Assim, ao pensarmos em infância, estudiosos da história da Educação Infantil como Kuhlmann Jr. (1998, p.16) nos ajudam a compreender que a "infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é em função das transformações sociais", ou seja, esse significado, assim como o de criança, também se transforma ao longo do tempo. Smolka (2002) ao problematizar a noção de infância e do que a caracteriza aponta que a noção de criança enquanto sujeito foi se constituindo ao longo da história. Como nos aponta Ariès (2006) até o advento da modernidade, como a visão de criança que temos atualmente não existia, a duração da infância era curta, relativa ao período de dependência mais estrita do indivíduo

em relação ao adulto frente às necessidades nutricionais, de locomoção e comunicação.

A transformação desses modos de a sociedade se posicionar em relação às crianças está intimamente relacionada com um conjunto de transformações que se operaram na própria sociedade, ou, como sintetiza Smolka:

"[...] Intrinsecamente relacionada às condições de vida e às relações de produção, aos sistemas de trocas e à comercialização crescente, ao desenvolvimento das sociedades urbanas e à formação dos Estados, ao estabelecimento e explicitação de normas de conduta e ao surgimento e reorganização de classes e posições sociais, ao cada vez maior domínio dos fenômenos da natureza, a concepção do Eu humano" (SMOLKA, 2002, p.101).

Desse modo, no jogo de intensas transformações na estrutura da sociedade, são dadas as condições em que emergem significações e sentimentos diferenciados em relação às crianças e à infância que, gradativamente, mediatizados por contínuas outras mudanças histórico-sociais que suscitam e possibilitam a produção de conhecimentos sobre esse sujeito e essa categoria, tal como descrevemos acima.

É, portanto, como produção histórica, que temos, na contemporaneidade, significações da criança que superam as visões tradicionais – emergentes em diferentes contextos e seus determinantes – de criança como adulto em miniatura, não diferenciada; de criança diferenciada, caracterizada como ser ingênuo, bom, imaculado ou criatura má, marcada pelo pecado original; de criança como ser incapaz, dependente; de criança como ser naturalmente desenvolvível; de criança "aluno", com a emergência da escola (SARMENTO, 2007). Em todas essas ideias, vigora a visão de criança como "vir a ser", ou seja, ser que "ainda não é", sendo todos os investimentos sociais feitos sobre e para ela com vistas ao que ela será ou pode/deve ser.

A visão contemporânea de criança, possibilitada pelo conjunto de conhecimentos que a tomam como objeto de reflexão, reconhece-a como sujeito concreto, real, não apenas natural, mas marcada pelos contextos socioculturais em

que vivem, com especificidades em relação aos indivíduos adultos, mas com características comuns, como o fato de ser sujeito de direitos, cidadã, contemporânea, ou seja, é já um sujeito em seu tempo de vida, não um vir a ser. Ela é, desde que nasce, uma pessoa, com necessidades e possibilidades reais, que precisam ser consideradas, atendidas e respeitadas pelo contexto social.

Questionando as concepções modernas e positivistas de criança e infância como construtos fixos, cujos fundamentos eram de ordem estritamente biológicos, orgânicos, as ideias contemporâneas relacionam-se às condições de vida concreta da criança e onde ela vive a infância. Nessa perspectiva, Dahlberg, Moss e Pence (2003) propõem que:

A partir da nossa perspectiva pós-moderna³⁰, não existe algo como a "criança" ou "a infância", um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros "o que as crianças são e o que a infância é". Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos "entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser" (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.63).

Numa perspectiva semelhante, Kramer (2003, p. 91) nos fala que:

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. [...] Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o

DAHLBERG, 2003).

³⁰ Para Dahlberg *et. al* (2003) é para a perspectiva pós-moderna: "[...] não há conhecimento absoluto, não há realidade absoluta esperando 'lá fora' para ser descoberta. Não há posição externa de certeza, não há entendimento universal que exista fora da história ou da sociedade que possa proporcionar bases para a verdade, para o conhecimento e para a ética. Em lugar disso, o mundo e o nosso conhecimento dele são vistos como socialmente construídos, e todos nós, somo seres humanos, somos participantes ativos desse processo (BERGER E LUCKMAN, 1966 citado por

mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas.

Nesses estudos, destaca-se, além da concepção da criança e da infância como singulares, não homogêneas, visto que são marcadas pelas contingências sociais, por sua vez demarcadas por fatores históricos, econômicos, políticos, ideológicos, culturais. Ao mesmo tempo, assoma nesses estudos, a importância do reconhecimento das especificidades infantis, aquilo que, ao lado de toda diversidade que singulariza cada criança, e cada infância, lhes é comum, embora experimentado de modos tão diversos quanto são os contextos de vida.

A partir das contribuições de Henri Wallon (apud GALVÃO, 1995), Oliveira-Formosinho (2002) Dahlberg, Moss e Pence (2003), juntamente com Kramer (2003), podemos sintetizar as características específicas da criança pequena como sendo: **globalidade, vulnerabilidade/dependência, capacidade/produtividade**.

A globalidade pode ser compreendida a partir da concepção walloniana de que a criança é uma pessoa completa, com dimensões de motricidade, cognição e afetividade, integradas em seu eu indivisível. Não é, portanto, possível compartimentá-la, em suas manifestações e ações, em setores como a escola faz tradicionalmente ao pensar suas aprendizagens: motricidade, cognição, afetividade e ao requerer dela tal divisão.

A criança pequena, marcada por características biológicas da espécie humana, assim como pelas conformações da história social, é vulnerável e dependente dos indivíduos mais experientes para o atendimento de suas necessidades. Essa vulnerabilidade e dependência, absolutas nos períodos iniciais da vida humana, quando a criança depende dos adultos ou outros mais experientes para atendimento das necessidades básicas à sua sobrevivência, como de nutrição, vão se tornando relativas aos contextos sócioculturais na medida em que a criança vai crescendo e se desenvolvendo. Mas, seu próprio crescimento e desenvolvimento depende dos cuidados, atenção e investimentos despendidos pelos outros indivíduos nesses contextos. Reconhecer, portanto que as crianças caracterizam-se pela vulnerabilidade e dependência, não significa considerá-las incapazes, como se pensou — e se pensa, ainda — em diversos contextos. Mas, que precisam de

cuidados específicos, diferentemente de outros indivíduos que já alcançaram autonomia nos procedimentos humanos.

Ao lado da vulnerabilidade e dependência dos adultos – da família, da creche, da pré-escola – para muitas ações, estas crianças são também reconhecidas, mediante as teorizações da psicologia, da sociologia, da antropologia, como pessoas capazes, competentes, produtoras, não apenas reprodutoras de cultura. Para Kramer (2003) a capacidade primordial das crianças é a de brincar, imaginar, inventar e recriar o mundo.

Para Sarmento (2007, p. 35):

A infância deve sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à *presença* de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo fato de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem ou etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum. Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam (Grifos do autor).

Essas proposições corroboram a ideia da criança capaz, competente e produtiva, sendo a cultura produzida por elas a ludicidade, que recria o real que lhe é acessível e, a partir dele, imagina, cria outras realidades. O fato de enxergar a criança como ser humano capaz, não significa que possa ser deixada à própria sorte e que ela se desenvolve sozinha, mas que é reconhecendo sua capacidade de aprender que se torna imperioso propiciar-lhe condições de aprender e exercer sua criatividade, sua imaginação.

É na pauta dessas concepções que a Educação Infantil passa a ser pensada como tendo a função de educar-cuidar, reconhecida mundialmente na atualidade, fundada numa concepção de criança como ser humano que, por ser como tal, tem características comuns e, por ser social e histórico, tem peculiaridades que precisam ser conhecidas, compreendidas, respeitadas pelas práticas sociais

destinadas a elas, sobretudo, as educativas, considerando que a criança é um ser de aprendizagem, de produção, de desenvolvimento, portanto, de educação.

Essas concepções marcam, de modo incisivo, a compreensão acerca das práticas educativas a elas dirigidas, assim como os requisitos postos aos profissionais responsáveis e, portanto, à sua formação.

3.2 Educação Infantil e a formação de professores

Assim como as concepções de criança, infância e educação Infantil como prática, processo e instituição educativa são construções históricas, a compreensão acerca da função e, portanto, dos requisitos do profissional responsável, bem como de sua formação, são produções sociais vinculadas aos contextos históricos, marcadas pelas formas de estruturação da sociedade, bem como dos contextos de vida e de relações concretas dos indivíduos. Nessa trama, juntamente às configurações das noções de criança e infância, foram surgindo os modos de pensar sua educação e a formação de seus professores. Ao buscar construir uma sistematização histórica sobre o profissional da educação de crianças pequenas, Lopes (2004) afirma que:

a questão da formação dos professores da educação infantil passa a ganhar relevância no contexto mais amplo da discussão, intensificada nas últimas décadas, relativa à recuperação da especificidade do profissional docente, evidenciando seu papel nos processos de ensino-aprendizagem e na qualidade da ação da escola (LOPES, 2004, p.1).

Juntamente a esse movimento, a evidência nas teorizações acerca das especificidades da criança, bem como da função da Educação Infantil como sendo de Educar-cuidar, juntamente ao reconhecimento de sua importância para a educação e desenvolvimento da criança como indivíduo e da sociedade,

evidenciado no ordenamento legal presente em nosso país, têm feito com que se repense a formação dos profissionais.

Portanto, como refere Lopes (2004, p.1) "as concepções acerca da formação dos professores de Educação Infantil – seus conteúdos e formas – estão vinculadas à função que lhe é atribuída no processo educativo das crianças, bem como à concepção de criança, infância, de educação, de professor, de formação".

No campo da formação inicial, especificamente da formação de professores para atuar com crianças em tenra idade, Comenius (1592-1670) foi o primeiro a pensar na formação de educadores para a escola maternal. Porém, Froebel, por sua vez

Sistematizou um curso envolvendo não só mães, mas também educadores (pais e comunidade). Teve a compreensão do papel do brincar e das conexões internas e externas como eixos da pedagogia do adulto. Pensou nas especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas (educação no âmbito doméstico) e nas maiores (educação no jardim de infância). Diferenciou a Educação Infantil do ensino fundamental (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, P.55).

No cenário mundial, as primeiras formas de atendimento em espaços institucionalizadas para a infância surgem na França, em meados do século XIX, intituladas de *creches*³¹. No Brasil essa trajetória teve início nos grandes centros urbanos, na qual as crianças órfãs ou abandonadas tinham como destino à roda dos expostos, como aponta Marcílio (2006) ao afirmar que "quase por século e meio a

_

Na estruturação das primeiras instituições de atendimento à infância, Rizzo (2010) aponta que "Destaca-se Firmim Marbeau, em 1844, que cria em Paris a primeira *creche*, cujo significado é, em português, *manjedoura*, lugar onde os animais recebem comida para comer (criança à semelhança dos animais)". (2010, p.32-33), não podemos deixar de citar que anterior a essa institucionalização houve a criação também na França das escolas de tricotar, que segundo Oliveira (2007), eram espaços onde "mulheres da comunidade tomavam conta de grupos de crianças pobres pequenas e ensinavam a ler a bíblia e a tricotar" (2007, p.61). Já Rizzo (2010) escreveu que "A idéia não era de abrigo, nem mesmo de escola em horário integral, mas foi a primeira iniciativa voltada para a Educação Infantil; porém não criou raízes, pois não se assentou em uma linha filosófica que a validasse. Oberlim criou apenas um programa de passeios, brinquedos, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, mas que já revelava algum conhecimento e afinidade com as necessidades e interesses infantis" (2010, p.32).

roda dos expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil" (2006, p. 53).

Segundo Oliveira (1994), para desempenhar as funções de responsáveis por esse trabalho de acolher, assistir, nutrir, guardar as crianças nessas instituições de caráter filantrópico ou religioso, tanto na Europa, quanto em nosso país, eram recrutadas mulheres – religiosas ou não – e os requisitos que a habilitavam para essas tarefas "guardavam proximidade com os atributos da mãe, além de conhecimentos práticos de puericultura, bem como sentimento de piedade" (LOPES, 2004, p. 2). Concomitantemente, o atendimento das crianças de famílias abastadas era entregue a amas ou preceptores cujas ações se orientavam pelo intelectualismo enciclopedista.

Essas formas de atendimento despertaram preocupações de pensadores ao longo dos séculos XVIII e XIX como Rousseau, Pestalozzi e Fröebel, em relação à educação das crianças, consideradas como seres que demandavam atenção especial, e seus responsáveis. Para Rousseau, seguido em suas ideias por Pestallozzi, era preciso propiciar às crianças um ambiente educativo natural, disciplinado, prático e afetivo, o que exigia, por parte do professor, além de amor, conhecimentos pedagógicos. Fröebel, inspirado por essas ideias, criou, em 1837, o primeiro ambiente destinado à educação de crianças pequenas — o jardim de infância — com práticas diferenciadas e orientadas para os interesses e necessidades das crianças. Para Fröebel, para quem as crianças eram consideradas "sementes", esse trabalho deveria ser realizado por jovens mulheres, denominadas de "jardineiras", cujas condutas deveriam integrar atributos de mãe, bem como conhecimentos de Psicologia e de Religião (ARCE, 2001. LOPES, 2004).

Já no início do século XX, pensadores como Decroly e Montessori propuseram, para a educação de crianças pequenas, ambientes, metodologias e materiais diferenciados, que explorassem seus interesses e necessidades e contribuíssem para seu desenvolvimento. Em suas concepções, a professora, considerada uma mestra, assumiria o papel de organizadora do ambiente e facilitadora das ações das crianças, considerando-se que estas eram capazes, naturalmente, de se desenvolverem. Para o desempenho dessas funções, precisava

ser treinada de modo a aperfeiçoar aptidões e virtudes morais como paciência, delicadeza, autocontrole, praticidade (ARCE, 2001; LOPES, 2004).

No Brasil, essas ideias começaram a ter lugar no contexto que se seguiu aos movimentos sociais da abolição e proclamação da República, que modificaram a estrutura da sociedade com maciça migração da população para os centros urbanos, gerando assim iniciativas de amparo à infância. É notório considerar os "por quês" e finalidades para as quais surgiram os primeiros espaços institucionalizados de atendimento a infância. Kuhlmann Júnior (2007) realiza um excelente apanhado acerca da difusão das creches e jardim de infância. Nessa historicidade não passa despercebida a diferenciação de público e finalidade que existiam entre jardim de infância.

O pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais [...] isso pode ser observado em relação à educação infantil. O Jardim-de-infância, criado por Fröebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto as creches e as escolas maternais — ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *Salles d'asile* francesas — seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam — não para a emancipação, mas para a subordinação (KUHLMANN JR., 2007, p.69).

Em 1899 por iniciativa do médico Arthur Moncorvo Filho é criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ)³³, instaurando as concepções médico-higienistas no atendimento à infância, tal concepção predominou durante muitos anos no campo educacional³⁴, tendo em vista

³³ As atribuições e serviços do ÍPAI se dividiam em Puericultura – divulgação de normas e técnicas nos cuidados com a primeira infância – assistência à mulher grávida até a vacinação das crianças, distribuição de leite entre outras (ver detalhes em KUHLMANN JR. 2007, p.84).

_

³² É notório observar que a criação dos jardins de infância por parte da elite brasileira é anterior as instituições pré-escolares assistencialistas. Acrescentamos ainda que em 1875 foi criado o primeiro jardim de infância de orientação froebeliana, chamado de Colégio Menezes Vieira (Rio de Janeiro) e a Escola Americana (São Paulo).

Kuhlmann Jr. (2007) descreve: "As creches teriam até funcionado como laboratórios para os médicos, como na creche anexa à Escola Doméstica de Natal (RN) criada em 1914 pelo Dr. Henrique

principalmente a crescente mortalidade infantil, bem como alguns avanços registrados nas pesquisas internacionais, tais como: a pasteurização do leite – que difundiu o uso da mamadeira – e crescentes estudos acerca de microorganismos e doenças, a chamada "era bacteriológica". Kuhlmann Jr. (2007) ressalta ainda que essa influência não foi única na área educacional, mas sim, tantas outras como a jurídico-policial e a religiosa. No ano de 1919 é criado o Departamento da Criança por iniciativa governamental decorrente de uma preocupação com a saúde pública (idéia de assistência científica à infância).

Com a intensificação da urbanização e consequentemente modificações nas relações sociais, ou seja, aumento das classes femininas nos postos de trabalho, ao passo que aumentava as reivindicações do movimento operário, principalmente no final dos anos 20 e 30, algumas dessas reivindicações estavam calcadas na existência de locais para a guarda e atendimento das crianças. Nesse processo por iniciativa de alguns industriais, são criadas vilas operárias, creches e escolas maternais.

Nesse mesmo contexto, ocorre em 1922 no Rio de Janeiro o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Os temas discutidos são em geral: a educação moral e higiênica, o aprimoramento da raça, o papel da mulher como "cuidadora". Kuhlmann Júnior aponta que "não havia apenas médico-higienismo na Educação Infantil, além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de Psicologia Infantil e de métodos pedagógicos para a criança pequena" (KUHLMANN Jr, 2007, p.88).

Vemos, assim, que vinculados às concepções de criança, infância, bem como estreitamente articulados às transformações na sociedade, vão emergindo iniciativas relativas à sua educação e à formação dos profissionais. Assim, na década de 1940, as propostas de "proteção à infância" estavam marcadas pelo higienismo, filantropia e puericultura, além de se configurarem uma forma de combate às "fazedoras de anjos", mulheres da comunidade que assumiam funções, remuneradas pelas famílias, cujas mães iam trabalhar como cuidadoras das crianças. Nesses contextos,

Castriciano. A creche sob a guarda de Miss Rose Jammes, diplomada pelo Watts Hospital, Estados Unidos, recebia anualmente seis crianças internas para observação diárias das alunas, além das que o professor julgava conveniente trazer ao estabelecimento, para o estudo de diversas moléstias, notadamente das tropicais". (p.90).

pelos "descuidos", com relativa frequência registravam-se mortes de crianças, daí a expressão "fazedora de anjos" (OLIVEIRA, 2007).

Para combater esse problema, os serviços de proteção à infância, passaram a expandir a criação de creches, "Entendidas como 'mal necessário', as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico" (OLIVEIRA, 2007, p.100).

Na década de 1950, as creches continuavam sendo de responsabilidade das indústrias ou de entidades filantrópicas, com funções básicas de aleitamento materno e combate à mortalidade infantil, não se fazendo necessária uma formação específica para os profissionais responsáveis além de treinamento relativo à puericultura.

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) inclui a escola pré-primária para as crianças com menos de 7 anos. Contudo, com o Golpe militar de 1964, há um retrocesso nessa compreensão e são retomados os programas de creche e mesmo pré-escola como equipamentos sociais de assistência à criança carente, perpetuando uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais ou as iniciativas comunitárias e mantendo, em relação, tanto à educação da criança, como dos profissionais responsáveis, uma visão reducionista de seu papel junto à criança, não se pensando em políticas de formação.

Na década de 1970, sob a forte influência de organismos internacionais nas políticas sócias do país, como UNICEF e UNESCO, surgem os primeiros programas emergenciais de expansão do atendimento em massa, caracterizados por aumentarem o acesso com baixos investimentos do poder público. Para isso, deveriam ser aproveitados ambientes já existentes, bem como pessoal "leigo" e mesmo trabalho voluntário, principalmente das próprias mães. Como exemplo desse período, apontamos o Projeto Casulo³⁵, que propunha uma Educação Infantil de

_

³⁵ Segundo Rosemberg (2006) este era um programa de educação pré-escolar de massa – o Projeto Casulo – foi implantado em 1976 pela LBA, órgão federal de assistência social. A LBA havia sido criada em 1942, associada ao esforço de guerra, como órgão de apoio aos pracinhas e suas famílias. Contudo, em nota biográfica ao livro de Pe. Tiago Theisen (ALMEIDA, 2010), José Maria Figueiredo, então presidente da LBA, afirma que este projeto casulo é fruto da iniciativa isolada do Padre em

massa, amplamente difundido pela LBA - Legião Brasileira de Assistência (ROSEMBERG, 2006).

Segundo Rosemberg (2006), o ideário desse programas era que o atendimento a essas crianças tinha a função de superação de "suas carências culturais", advindas das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das condições sociais geradoras daqueles problemas. Ressalta-se, desses programas, cujos ecos ainda se fazem sentir até a atualidade, a ausência de preocupação com a formação dos profissionais, o que denuncia a falácia de suas intenções.

Já no Final da década de 1970 e início dos anos 80, em meio ao movimento social de reorganização política do país, de redemocratização e combate às desigualdades sociais, bem como a intensificação da entrada da mulher no mercado de trabalho observa-se um grande aumento de creches e pré-escolas, tanto públicas, quanto da rede privada. Essas novas instituições, marcadas pelas exigências de um novo público, assim como pela incorporação da produção científica circulante na época, trouxeram novos valores: a defesa de um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena. Porém, como ressalta Oliveira (2005, p.80):

O atendimento às crianças oriundas de famílias de baixa renda continuou a obedecer a modelos assistencialistas voltados para a satisfação das necessidades de guarda, higiene e alimentação, ou quando muito, procurou imitar uma pálida e distorcida visão da prática pedagógica das pré-escolas organizadas para alunos da classe média e que era orientada por preceitos um pouco mais científicos. Também em relação à creche para seus filhos é que essa instituição recebeu força de pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica,

comunidades carentes da cidade do Natal: "Investigando os trabalhos voluntários que já vinham sendo desenvolvidos na capital potiguar, encontrei na Zona Oeste da cidade, precisamente no Bairro do Bom Pastor, um casarão, em estado precário, sem água encanada e energia elétrica, que atendia as crianças oriundas das favela do Japão e Mereto. [...] Eu propus ao Pe. Tiago uma parceria entre ele e a LBA, com o objetivo de ampliar aquele projeto, sugeri ao missionário que mudasse o nome para o Projeto Casulo, uma alusão a transformação que existia de larva para a borboleta, inspirado num projeto desenvolvido pelo governo Cortez Pereira, que incentivava a produção do bicho-da-seda. [...] É importante ressaltar que o Projeto desenvolvido por eles teve repercussão nacional, quando aquela época outros presidentes de LBA's vieram a capital potiguar para conhecê-lo e implantá-lo em seus estados de origem".

compromissada com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimento pelas crianças pequenas (OLIVEIRA, 2005, p.80),

É no contexto gerado pela nova legislação – Constituição Federal e LDB – bem como pelos debates na área educacional, que emerge a discussão acerca da passagem, prevista na Lei, das creches e pré-escolas, notadamente as destinadas às camadas populares, até então vinculadas aos órgãos de Assistência Social, para a alçada da educação. A LDB previa que em período de 10 anos todas as creches e pré-escolas teriam que passar a funcionar sob a coordenação e supervisão das Secretarias Municipais de Educação. Essa nova realidade não foi facilmente compreendida pelas administrações públicas municipais em geral, envolvendo discussões acerca de recursos para o gerenciamento dessa nova relação despesareceita no âmbito da educação.

Com a criação, em 2006, mediante intensa mobilização da sociedade civil, do FUNDEB³⁶ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), a Educação Infantil finalmente passa a gozar da condição de etapa inicial da Educação Básica, com destinação própria de recursos que poderão contribuir, de modo efetivo, para a melhoria da qualidade da educação das crianças, em termos de infraestrutrura física e material das instituições, como também da formação de seus profissionais. O FUNDEB vincula recursos fiscais de Estados e Municípios ao ensino básico, redistribui esses recursos de acordo com o número de alunos nas redes estaduais e municipais (agora nos três níveis da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos), e ainda garante um valor mínimo nacional por aluno para cada nível de ensino e assegura um percentual mínimo para o pagamento dos salários dos professores, o piso salarial dos professores.

Nesse contexto, surgem novas polêmicas, novos desafios, já apontados por Rosemberg (2010) relativos às funções e finalidades sociais da educação das crianças pequenas e sua disseminação pelo país afora em íntima relação com a

_

³⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/

alocação dos recursos públicos, agora disputados pela iniciativa pública e privada mediante a promoção de convênios, principalmente para o atendimento da criança de zero a três anos, que enfrenta resistências para ser contemplado no âmbito exclusivo de políticas públicas, o que pode incorrer em não melhoria da qualidade de seu atendimento, o que inclui a formação dos profissionais responsáveis.

Novamente, por entre avanços e recuos, a Educação Infantil envolve paradoxos, desafios a serem enfrentados. Mas, com essa breve retrospectiva histórica, verifica-se o inegável avanço que marca o percurso de sua constituição como etapa educativa e de seus profissionais com funções reconhecidas de professores cuja formação envolve especificidades, demarcadas, tanto pelas especificidades das crianças, como pelas particularidades das práticas educativas em geral, tal como se expressa nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos á educação (BRASIL, 2005):

As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos;

A formação inicial e continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser assegurados a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.

[...] O processo de seleção e admissão de professoras e professores que atuam nas redes pública e privada deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso.

Essas premissas revelam o quanto foi incorporado, no discurso político oficial, também presente em outros documentos oficiais como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) a produção científica da área, segundo a qual a formação dos professores é aspecto fundamental e definidor da qualidade da educação que é propiciada às crianças, devendo sua formação realizar-se como desenvolvimento profissional que envolve a profissionalidade docente, assim definida por Oliveira-Formosinho (2002, p. 135):

A profissionalidade docente diz respeito à acção profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias, com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.

Os aspectos e processos próprios da formação docente têm sido objeto de estudos diversos, intensificados desde os anos de 1980, em meio aos intensos debates sobre os processos e resultados da prática educativa escolar, reconhecendo-se que, tais processos e resultados são determinados por uma multiplicidade de fatores – históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais, ideológicos e também pedagógicos. É na confluência desses fatores que a dimensão pedagógica ganha relevo e o papel do professor, bem como sua formação passa a se tornar central na compreensão do fenômeno educativo. Assim, a própria formação emerge como objeto de estudo relevante. Como nos confirmam Estrela e Freire (2009)

A formação de professores continua a ser, justificadamente, uma área importante de investigação educacional. É indubitável que muito se tem publicado neste domínio e que vamos conhecendo um pouco melhor o modo como os professores constroem seu conhecimento profissional. (ESTRELA, FREIRE, p.3, 2009)

Nessa perspectiva, nas últimas décadas, importantes investigações se voltam para a formação de professores: sua natureza de prática sociocultural, seus conteúdos saberes diversos que envolvem fontes conteúdos/saberes, os processos mediante os quais são apropriados pelos professores(as), bem como as instâncias ou contextos em que ocorrem tal apropriação. Dentre estes estudos, ressaltamos as investigações de Alarcão (2003), Marcelo (1995, 2009), Tardif (2002, 2007), Nóvoa (1995), Oliveira-Formosinho (2002, 2009), Kramer (2005), os quais apontam, em uníssono, a importância da formação docente, inicial e continuada, e ainda perspectivada/refletida no contexto da escola, como forma de empreender melhorias permanentes na qualidade da educação ofertada à sociedade.

Tardif (2002) aborda a formação profissional docente buscando compreender

Quais os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? [...] Como esses saberes são adquiridos? (TARDIF, 2002, p. 9).

Essas questões, consideradas centrais na compreensão da formação docente – o que inclui o professor da Educação Infantil – são tematizadas pelo referido autor, que considera que "esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados em uma prática" (TARDIF, 2002, p. 11). O autor enfatiza que o saber dos(as) professores(as) é social "porque é partilhado por todo um grupo de agentes" (idem, p. 12) por ser "produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos" (p. 13) e ainda por que "seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais" (p. 13).

O autor, ao afirmar a natureza social dos saberes do(a) professor(a), afirma, por outro lado, que é

[...] impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional (TARDIF, 2002, p. 15).

Desse modo, o autor chama a atenção para a singularidade dos processos de apropriação, ainda que reconheça sua indissociável natureza social. Nesse sentido, compreendemos que suas ideias podem ser aproximadas às de L. S. Vygotsky (1998) acerca dos processos de apropriação das práticas culturais como modos de funcionamento intermental, partilhados pelos sujeitos nas interações cotidianas em seu meio social. Para esse autor, a constituição das funções mentais de cada um de nós, nossos modos próprios de ser, fazer, sentir, pensar e dizer são constituídos

mediante o compartilhamento com os outros nas situações de interações que, por sua vez, são mediadas pelos outros, que dominam já tais práticas, e pela linguagem. Assim, a transformação de processos intermentais em processos intramentais, próprios de cada indivíduo, não se faz como reprodução passiva e mecânica, mas como conversão, significação única, marcada pelas condições da interação, pelos modos como cada sujeito participa, de como é significado/valorizado e de como significa/valoriza os outros, a situação.

Assim, para Vygotsky (1998) o processo de apropriação está intrinsecamente marcado pelas condições objetivas de vida e permeado de processos cognitivos e afetivos, volitivos, construídos na história de interações – de vida – de cada um.

Acreditamos que essas concepções podem e precisam ser trazidas para o contexto da discussão sobre a formação docente, visto que é de (trans)formação, de aprendizagem e desenvolvimento, envolve apropriações, internalizações de modos próprios de pensar, agir, sentir, significar.

Quanto aos tipos de saberes necessários à formação docente, Tardif (2002) considera que são diversos/plurais e temporais, pois são produzidos e apreendidos em relação ao tempo, ao contexto histórico e, portanto, mudam. Em relação às fontes de tais saberes, o autor considera que são diversas, envolvendo toda a vida dos professores, suas experiências na família, na escola onde estudou e se formou, de suas interações socioculturais pessoais, da Universidade e Escolas Normais, das práticas e rotinas vividas nas instituições onde trabalha, de cursos/programas promovidos ou possibilitados por elas, da interação com seus pares etc. Nesse sentido, para o autor, "o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc" (TARDIF, 2002, p, 18).

A partir dessas proposições, é possível compreender que, na formação dos professores, inclusive os da Educação Infantil, mesmo considerando que sua formação abrange todas a interações de sua história de vida, em especial aquelas que dão sentido às suas escolhas, às suas práticas, é preciso garantir, tanto a formação inicial, quanto a continuada, de modo a garantir-lhe um lastro de conhecimentos que envolvem conceitos, procedimentos, habilidades, valores, que lhe possibilitem ampliar, consolidar, como também rever, criticar, ressignificar modos de compreender, de sentir e agir em relação às situações da prática docente.

Atualmente, em face às exigências legais – LDB 9.394/96, do Plano Nacional de Educação (2001) e, mais recentemente, da Portaria normativa nº 9 (2009)³⁷ – temos uma nova configuração no quadro da formação docente no país, a qual deslocou o lócus de formação para o Ensino Superior, a realizar-se em Universidade e/ou Instituto de Educação Superior (IES), de forma presencial ou na modalidade à distância (EAD). Em decorrência disso, houve uma expansão dos cursos de Pedagogia, com uma elevação da oferta em cerca de 97% de vagas, segundo dados do Relatório da UNESCO publicado no ano de 2009, o qual expõe a situação dos professores no Brasil (GATTI e BARRETO, 2009)³⁸

Entretanto, apesar dos avanços das políticas de formação docente, ainda convivemos com um quadro – pequeno em termos percentuais, mas gigante se levarmos em consideração a amplitude territorial de nosso país – de professores leigos, cerca de 6% dos professores em sala ainda não possuem a formação inicial³⁹, porém, com menos ocorrência do que antes, em virtude das exigências legais.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL/ MEC, 2001) que tem, entre outros objetivos, o de possibilitar a elevação global do nível de escolaridade da população e, ainda, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, definindo diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, para os próximos dez anos, institui que a valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:

O referido Plano aponta, ainda, que se faz necessária uma *formação inicial,* para "superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a

³⁷ Portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, que Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

_

³⁸ Acerca do relatório da UNESCO, intitulado *Professores no Brasíl: impasses e desafios*. As autoras GATTI e BARRETTO (2009), apontam ainda alguns aspectos interessantes de serem lembrados: a) os professores constituem o 3º grupo ocupacional mais numeroso do país; b) o poder público é responsável por 83% dos empregos do magistério; c) as mulheres ocupam 77% dos postos de trabalho.

³⁹ Como forma de elevar a formação docente dos professores em exercício, foram criados dois programas de formação, um em nível médio, denominado de Proinfantil, que tem por objetivo proporcionar a habilitação em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não. E ainda, temos a Universidade Aberta do Brasil, criada no ano de 2006, que visa promover a formação inicial e continuada a distância de professores de Educação Básica.

formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula" (Brasil, PNE, 2001).

Contudo, temos visto na vasta literatura acerca da formação docente – em especial sobre a EI – que os cursos de formação inicial têm sido apontados como ineficientes e distantes da realidade da prática docente, palco da dicotomia teoria-prática.

Entendemos, juntamente com os autores estudados, dentre os quais citamos Cruz (1996), Campos (1999), Lopes (1999), Ostetto (2000), Silva e Rossetti-Ferreira (2000), Arce (2001), Kramer (2002), Leite (2002), Micarello (2003), Salles e Russeff (2004), Garanhani (2005; 2010), Barreto (2006), Bonetti (2006), Ambrosetti e Almeida (2007), Costa (2007), Bujes (2008), Côco (2009, 2010), Gomes (2009), dentre outros, que as especificidades do trabalho educativo na El não têm sido efetivamente contempladas nos cursos de formação de professores, em especial, nos cursos de Pedagogia⁴⁰.

É nesse contexto que a *formação continuada* surge como uma necessidade intrínseca à natureza do trabalho docente, por suas demandas diversas, complexas e dinâmicas – que sempre mudam – originadas no cotidiano, na rotinização da ação docente, na perspectiva de avançar nos estudos, em busca de um constante desenvolvimento profissional. Portanto, configuram-se como espaços de formação continuada os programas de pós-graduação, cursos de aperfeiçoamento e especialização, bem como a própria escola que, dependendo das condições em que se organizam suas práticas, pode constituir-se como *lócus privilegiado* de pesquisa e reflexão, portanto, de formação.

Sobre essa modalidade formativa, o Referencial para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) aponta que esse tipo de formação está inerente ao profissional atuante no contexto educativo, ou seja, faz "parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos" (BRASIL, 1999, p.70) e ainda aponta alguns objetivos essenciais:

_

⁴⁰ O exemplo dessa assertiva tomou como base o currículo 004 do curso de Pedagogia da UFRN, que até bem pouco tempo atrás não ofertava em sua grade curricular obrigatória disciplinas que abrangesse as especificidades do trabalho docente na Educação Infantil, e sim, haviam disciplinas que eram ministradas apenas em caráter complementar, como as disciplinas EDU – 0662 Fundamentos da Educação Infantil I e EDU 0664 – Prática pedagógica em Educação Infantil.

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999, p.70).

Nesse âmbito, a formação continuada assume uma particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade contemporânea, assumindo ainda, uma perspectiva de aprendizagem permanente articulada no e a partir do contexto escolar, vindo a suprir parte das necessidades formativas de seus sujeitos.

De acordo com Montero, citado por Marcelo Garcia (1995), as necessidades formativas serão aquelas que se configuram como um "conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenvolver do seu ensino" (MONTERO apud MARCELO GARCIA, 1995, p.67).

Desse modo, a formação continuada em serviço parte de uma necessidade prática do professor, tendo em vista que a sua ação já não atende à complexidade da sala de aula. Nessa perspectiva, Marcelo (1995) adverte que convém prestar atenção ao novo conceito que emerge atualmente: o desenvolvimento profissional, como sendo um processo que engloba a formação permanente e formação em serviço, explicitando que: "conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõem uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para uma mudança" (MARCELO GARCÍA, 1995, p.55).

3.2.1 Aspectos específicos da docência na El: funções derivadas das características do "ser" criança.

O exercício da docência na Educação Infantil apresenta requisitos específicos advindas, tanto das características específicas da criança pequena - globalidade,

vulnerabilidade/dependência, capacidade/produtividade – quanto da própria organização da prática pedagógica com objetivos e funções importantes a serem assumidos/desempenhados no trabalho educativo com crianças em tenra idade.

Oliveira-Formosinho (2002) delimita que o exercício docente de professores de crianças pequenas não só sofre um "alargamento", uma abrangência nas atividades e atribuições a serem desenvolvidas pelos professores, como também sofre uma "indefinição de fronteiras" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.45).

Essa "indefinição de fronteiras" do papel dos professores da infância referemse às <u>interações</u> – com a família, com as auxiliares da ação educativa, com outros profissionais de diferentes áreas – e <u>integrações</u> de serviços – saúde, assistência, o que requer dos(as) professores(as) um misto de saberes para coordenar todas essas ações decorrentes das especificidades de sua docência, o que não se observa, de modo tão contundentemente necessário em outro nível educativo, com outras crianças mais velhas.

Nessa perspectiva, Oliveira-Formosinho (2002) propõe que:

- A centralização na criança e na globalidade da sua educação requer integração de saberes;
- A centralização na educação e nos cuidados requer integração de funções (educar/cuidar);
- A relação com os pais, com outros profissionais, com agentes voluntários requer interações e interfaces;
- A relação com a comunidade requer interações e interfaces.

A autora sintetiza suas idéias em "sete elementos" que se configuram como diferenciadores da ação docente dos outros professores. São eles: o âmbito alargado do papel de professor(a) da Educação Infantil — que assume responsabilidade pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentistas das mesmas, a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidades da criança, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança e o currículo integrado (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.46).

Acerca do "âmbito alargado", ou abrangência do papel do professor Oliveira-Formosinho (2002) expõem que:

Há, assim, na educação de infância uma interligação profunda entre educação e 'cuidados', entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com o dos professores de outros níveis educativos (2002, p.47).

Essas funções – educar e cuidar – que hoje compreendemos serem inerentes ao papel do(a) professor(a) da Educação Infantil dada, as características do "ser" criança precisam, em suas (in)distinções, inter-relações e desdobramentos práticos, tornar-se objeto central dos programas de formação inicial e continuada, tal como está proposto no RCNEI (1998) quanto à função do(a) professor(a):

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integradas e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, v 1, p. 23).

Daí a necessidade de formação rigorosa, consistente e contínua para o(a) professor(a) de crianças pequenas. Mas qual o caminho a percorrer diante de tantos anos de negação das funções específicas da função docente e de um quadro de déficit/defasagem na própria formação?

Acreditamos que a investigação acerca do que, com quem e quando se aprende na própria escola – desde que esta crie condições para isso – pode contribuir para a reflexão acerca dessa questão. É o que buscamos sistematizar em nosso próximo capítulo, em que trazemos uma discussão dos dados de nossa pesquisa intitulado: Formando-se professora no contexto da escola.

4. FORMANDO-SE PROFESSORA NO CONTEXTO DA ESCOLA: instâncias interativas-formativas		

ORMANDO-SE PROFESSOR (A) NO CONTEXTO DA ESCOLA: instâncias

interativas-formativas

Quem viveu boa parte de sua vida em uma escola como professor/professora, por certo, se lembra de como aprendeu e ensinou na troca com seus companheiros/companheiras e de como a prática pedagógica diária se constitui um importante espaço de sua formação (Genir Vasconcelos).

Como aponta Vasconcelos (2000) a escola consiste em um importante espaço de formação docente, pois é na trama coletiva, na prática diária, na interação com os demais membros da comunidade escolar (crianças, pais e demais profissionais) que o professor vai se apropriando de modos de pensar e proceder que integram sua constituição enquanto profissional.

Consideramos que concepção aproxima-se e apóia-se na perspectiva de que os processos mentais humanos, nossos modos de pensar, sentir, agir constituem-se tendo origem nas interações sociais, tal como propõe a abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky. Para o autor (1998) é mediante um processo de internalização, de transformação de modos de funcionamento intermentais, experimentados entre pessoas no jogo das relações sociais vividas, em funções intramentais, em modos individuais de funcionamento. Esse processo, não consiste em cópia ou reprodução especular, mas em conversão, transformação, mediante relações históricas e simbólicas entre o sujeito e seu meio social, o que lhe confere singularidade, individualidade.

Ainda é imprescindível realçar que, na perspectiva vygotskyana (VYGOTSKY, 1988), as interações que se desenvolvem entre os sujeitos, mediadoras de apropriação são, por sua vez, mediadas pelo signo, pela linguagem. Desse modo, as apropriações, as conversões, as transformações do que é experimentado socialmente em modos individuais de pensar, perceber, compreender, sentir, proceder, são elaboradas gradativamente, pois envolvem tempo de reiteração de experiências; não linearmente, idas e vindas; e simbolicamente, como significação única, singular, possibilitada por um conjunto de fatores que envolvem elementos

cognitivos e volitivos, emocionais – também constituídos mediante os modos como os objetos são significados no contexto social, os valores que assumem, além do modo como são compreendidos – que se constituem em sentidos próprios de cada sujeito em relação a cada objeto do real.

Dessa perspectiva, ao mesmo tempo em que corroboramos a ideia de que, como propõe também Nóvoa (2002, p. 15) "é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor", não deixamos de considerar, sob o risco de incorrermos em reducionismos, que outras vivências em instâncias educativas também compõem esse processo.

Assim, não podemos negar, como apontam Salles e Russeff (2004) a contribuição essencial da formação inicial construída nos espaços acadêmicos, de cuja qualidade depende as consequentes contribuições, assim como não podemos negar que a formação continuada não é exclusiva da escola onde o professor exerce sua prática, ainda que seja assertivo compreender que é nesse espaço onde o que é experimentado em outros contextos ganha materialidade e legitimidade compondo a formação do(a) professor(a). A escola se configura assim como importante contexto de formação – ainda que não o único – porque a construção de conhecimentos, saberes e fazeres do(a) professor(a) estão intrinsecamente ligados à prática profissional que é também contingenciada pela dinâmica cotidiana da instituição educacional em que esta é exercida, vivida em meio a relações e práticas sociais.

Imbernón (2010) reforça que:

Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático (IMBERNÓN, 2010, P.17).

Para Oliveira-Formosinho (2002) as resoluções dessas situações problema encontram alternativas no contexto da própria escola, mas, alerta que essa

formação não deve se esvaziar numa situação idealizada e sim, em possibilidades concretas de superação das dificuldades e necessidades docentes. Por isso, a referida autora alerta para os diferentes vertentes de formação que encontramos "centrada" na escola, na qual podemos resumir da seguinte forma:

1ª vertente: dimensão física da escola – nessa vertente está muito focada a dimensão do espaço de formação, ou seja, é localizada na própria escola de atuação do professor;

2ª vertente: dimensão organizacional – a escola assume a responsabilidade enquanto unidade organizacional de definir (através de órgãos aos quais é vinculada a formação necessária para quem e com que formato;

3ª vertente: dimensão psicossocial – o(a) professor(a) é sujeito de sua formação, se envolve no processo desde a fase de levantamento de necessidades; participam do planejamento, execução e avaliação de sua formação. Cabe ressaltar, que o(a) professor(a) não é visto individualmente, mas integrado em seus grupos profissionais;

4ª vertente: dimensão pedagógica – a formação é centrada nas práticas, ou melhor, parte das necessidades decorrentes das práticas pedagógicas cotidianas com as crianças, com o objetivo de elaboração de um projeto de formação que conduza a revisão e melhoria de suas práticas;

5ª vertente: dimensão político-corporativa – reside numa perspectiva mais institucional, apela para a auto-organização dos(as) professores(as) para promover a sua própria formação, ou como exemplifica Oliveira-Formosinho (2002, p.9), "será um formação promovida por pares que sentem as mesmas preocupações."

Podemos pensar, a partir desse delineamento proposto por Oliveira-Formosinho (2002), que as vertentes são formas de configuração identificadas nas dinâmicas formativas das escolas, como modos que se explicitam mais em determinados momentos e espaços, mas que não são mutuamente exclusivas na dinâmica real dessas instituições e de seus processos cotidianos, sendo possível observar coexistências entre esses modos e dimensões.

No CMEI Prof^a Stella Lopes, verificamos o entrelaçamento dessas diferentes dimensões, desde a formação organizada no ambiente físico da escola, planejada, executada e avaliada pelos próprios profissionais e que partem de suas próprias necessidades, mas que envolvem também outras iniciativas e experiências vividas e percebidas/significadas pelas professoras como relevantes. Assim, consideramos que as professoras são, mais que ativas, inter-ativas no desenvolvimento da escola enquanto um contexto de formação, embora, na maioria das vezes, nem todas tenham consciência disso, o que as leva a privilegiar, em suas significações acerca dos contextos de sua formação, outros espaços e instituições de formação continuada. Como podemos observar na Fala da Professora Melpômene, quando questionada no decorrer da entrevista acerca de como construiu os saberes necessários à sua atuação como Professora da Educação Infantil e, na ocasião, embora aponte que os planejamentos na escola e com outras professoras tenham contribuído, ela exalta outros momentos formativos/cursos realizados em outros contextos. Indagada acerca de em que contextos considera que construiu os saberes que detém necessários à sua atuação como professora da Educação Infantil, responde:

Bom, começou com os planejamentos aqui, as outras professoras me ajudaram muito. E aí, vieram os cursos pela Secretaria (SME) e pelo NEI⁴¹ com algumas parcerias; tinha muito estudos sobre leitura, sobre escrita, sobre afetividade. Eu acho que acabei tendo uma base de ser professora na educação infantil assim (Prof^a Melpômene).

A professora corrobora com as proposições de Oliveira-Formosinho de que a interação com outros contextos, com outros lugares e profissionais é de extrema importância para a formação docente, juntamente com a escola. Contudo, chamamos atenção para o olhar de valorização que demonstra ter para as práticas formativas constituídas no interior da escola e mesmo da significação dessas práticas como **formativas**: o planejamento, os estudos, considerados – e vividos –, muitas vezes, nos próprios contextos de muitas escolas, como tarefas meramente burocráticas. É no contexto da escola, do modo como essa prática é significada

_

⁴¹ A professora refere-se ao Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, instituição reconhecida nacionalmente como referência no trabalho com Educação Infantil e de formação de professores para essa etapa educativa.

entre seus pares, que a professora revela considerá-la como possibilitadora de aprendizagens. Ainda no âmbito das discussões da importância dada aos outros contextos e lugares, Oliveira-Formosinho (2002) aponta que, a passo que o professor deve valorizar a formação que ocorre no contexto da escola, deve atribuir igual importância às contribuições de experiências vivenciadas em outras entidades e instituições, com outros grupos, com significações diversas, com as quais os seus sentidos poderão, ou não, ir sendo modificados.

Nesse sentido, ao fazer referência aos cursos promovidos pela equipe do NEI, a professora revela a valorização que faz desses – e não outros – demonstrando incorporar as significações que circulam no meio social em relação a essa instituição, extremamente valorizada e reconhecida como de referência.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p.15), pontua que se faz necessário pensar "[...] a formação de professores(as) com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do(a) professor(a)), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)". Desse modo, a formação docente se constitui em um *constructo* tridimensional que envolve a pessoa, a profissão e a organização (escola). Acrescentamos que esse constructo envolve ainda a imersão de todos os vértices no contexto social e histórico mais amplo, pois os modos de compreender e valorizar cada elemento da prática — a importância da escola, do(a) professor(a), do(a) aluno(a), da aprendizagem, do ensino, dos conteúdos, das metodologias — são próprios de cada tempo e lugar e são apropriados pelos sujeitos que deles participam dependendo das condições que têm de ter acesso e de construírem seus sentidos próprios em relação a cada um deles, o que implica a situação de todo o processo como construção histórica da pessoa e do profissional.

Como nos propõe Nóvoa, esse processo envolve a dimensão pessoal por considerar que "o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991apud Nóvoa, 1995). Pensar num "professor-pessoa" é considerar sua história/percurso de vida, é compreender, principalmente, que em sua formação e, portanto, suas formas de ação, de atuação na prática pedagógica estão carregadas, entrelaçadas por saberes, estes oriundos, construídos, refletidos

"tomados para si" em diversos momentos de sua trajetória de vida e em múltiplos espaços de atuação e de interação com outros diversos.

Para Tardif (2002, p.54) o saber docente é um "Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo". O referido autor ainda complementa que essa heterogeneidade decorre também da situação do professor face aos grupos produtores e portadores de saberes, e esse grupo não está apenas em instituições formativas formais (escolas, universidades e organizações de estudos e pesquisas), como também tem sua carga de responsabilidade às instituições sociais (família, igrejas, associações entre outros) que estão imbricados nas ações e pensamentos, e, por conseqüência, deixam marcas na formação docente, como bem exemplifica o autor.

Pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo "exteriores" ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades, outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc (TARDIF, 2002, p.64).

Essas considerações de Tardif se aproximam, em nosso entendimento, das proposições vygotskyanas, pois reafirmam que os saberes – sentidos construídos pelos(as) professores(as) em relação a cada elemento, cada dimensão da prática, se constituem nas interações de que participa ao longo de sua história de vida. Assim, podemos dizer que o(a) professor(a) pode ser considerado(a) como sujeito de sua própria história, mas que esta é mediada socialmente. Ele(a) constitui saberes mediante sua história de vida, da qual fazem parte seus processos formativos e, portanto, penetra sua história profissional, que tem sua fonte em outros saberes – científicos e pedagógicos – incorporados à prática; ou seja, saberes de

outras vias, que se configuram como seus a partir das aprendizagens formativas desenvolvidas nas instituições de formação de professores, validados na organização da escola, o que para Nóvoa (1995), vem a se constituir a terceira dimensão e que diz respeito ao ambiente organizacional em que os indivíduos validam os saberes da experiência de vida, bem como os saberes da formação profissional.

Assim, considerando que nosso foco de estudo encontra-se **na formação docente no contexto da escola**, atribuímos que a escola é espaço constituinte da terceira dimensão, pois é nesse espaço em que os(as) professores(as), quando mediados(as) por outros, colocam em jogo suas hipóteses sobre o ensino e aprendizagem, testam a validação de seus saberes plurais, elaboram estratégias, reformulam as hipóteses, em uma constante relação de avanços — recuos — avanços, caracterizando, assim, a formação docente como um contínuo movimento de construção de saberes.

Tardif e Lessard (2007) afirmam que:

A escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros (2007, p.55).

Assim, partindo da assertiva de Tardif e Lessard (2007) acreditamos que existem aspectos inerentes ao contexto da escola que podem contribuir qualitativa e incisivamente com a formação docente e, consequentemente, com o desenvolvimento profissional desse(a) professor(a).

Entretanto, ancoradas nas proposições vygotskyanas, é preciso considerar que a "qualidade" do que é aprendido e desenvolvido pelos(as) professores(as) mediante as práticas escolares não é, necessariamente, o que é significado, social e historicamente, como adequado, relevante, pois tanto as dinâmicas escolares são diversas e suas práticas podem configurar-se de modo diverso, até mesmo adverso

em relação ao que é considerado como "de qualidade socialmente aceita", mas também os processos de aprendizagem de cada professor(a), porque configurados como apropriações/internalizações, são sempre singulares e não lineares, por vezes contraditórios em relação ao que é experimentado na escola.

É considerando, portanto, a pluralidade de fontes de saberes docentes, mas considerando que a escola constitui um espaço primordial de apropriação de saberes e de formação e que, no caso desta escola em particular, o contexto se apresenta como propício a apropriações significadas na atualidade como pertinentes e adequadas à uma educação com qualidade e equidade para as crianças, que o nosso tema central que orientou a construção e mediante o qual organizamos os dados foi a Formação docente no contexto da escola.

Orientadas por esse tema, nossos olhos de pesquisadora nos levaram a apreender nas vozes das professoras, elementos/indícios que nos conduziram a inferir dois âmbitos de análise: *situações assistemáticas* e *situações sistemáticas* inerentes ao contexto escolar, que são propiciadoras de aprendizagem de saberes pertinentes à prática, concorrendo, assim, mediante sua reiteração cotidiana, bem como sua reflexão ancorada em teorizações, para a formação profissional docente, corroborando a proposição de Vygotsky (1998) de que são as aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento.

Por situações assistemáticas entendemos que são aquelas que, embora não desenvolvidas intencional e sistematicamente com essa finalidade e ainda não reconhecidas como propiciadoras do processo de formação docente acontecem, sim, de forma não planejada, ocasionalmente, na informalidade das relações no cotidiano da escola e que se revelaram nas vozes das professoras pesquisadas como originárias de saberes do ofício de ser professor.

Em sentido inverso, no que se refere às suas características, estão as situações sistemáticas, que foram intencionalmente planejadas pelos próprios profissionais da escola e/ou por agentes/órgãos/instituições formadoras, nas quais a formação foi pensada levando em consideração as necessidades formativas daquele grupo, ou de um determinado contexto histórico, as quais foram apontadas como sendo propiciadoras de saberes docentes.

Representamos, no quadro abaixo, uma síntese da "resposta" que construímos, mediante a construção e análise dos dados – para nossa questão: quais as situações que se convertem em contextos de formação de profissionais em uma instituição de educação infantil? A temática e os eixos dela decorrentes constituem a nossa "resposta possível":

Quadro 04
Situações do cotidiano escolar que se convertem em contextos de formação específica para professores de Educação Infantil

4. Situações do cotidiano escolar que se convertem em contextos de formação específica para professores de Educação Infantil	4.1 Situações de formação assistemáticas	4.1.1 – com os pares4.1.2 – com as crianças4.1.3 – com outros segmentos da comunidade escolar
	4.2 Situações de formação sistemáticas	4.2.1 – com os pares4.2.1 – com outros segmentos da comunidade escolar

4.1 Situações de formação assistemáticas

4.1.1 Situações formativas assistemáticas com os pares

Fundamentadas nas concepções de Vygotsky (1998), compreendemos que todo processo formativo é educativo e envolve, portanto, apropriação de conhecimento, compreendidos como práticas culturais – saberes/fazeres próprios a cada contexto histórico e social, processo definido como internalização, ou seja,

conversão dos processos sociais, modos de funcionamento intermental em processos individuais, modos de funcionamento intramental.

Ao argumentar a gênese social das funções psicológicas individuais, Vygotsky (1998) postula que embora essencialmente situadas nas interações sociais, as apropriações/internalizações não se fazem direta ou imediatamente, mas mediadas – possibilitadas pela intervenção do outro mais experiente e do signo, da linguagem, enquanto significações. Além disso, essa concepção de internalização mediada põe em relevo as condições e ações de interação e mediação em que se envolvem os sujeitos. É nesse envolvimento, nessa interação propiciada pelo contato quase que diário entre as professoras e os vários segmentos (crianças, pais, funcionários) existentes na escola, que acreditamos residir nessa relação uma situação formadora.

Em nosso grupo de professoras, pesquisadas encontramos profissionais que começaram a construir a sua identidade profissional e pedagógica ali, no CMEI Stella Lopes, visto que até então não haviam atuado em outra escola.

Como eu só trabalhei praticamente no Stella, **eu me constituí como professora aqui.** Muitas pessoas já chegam aqui com suas identidades profissionais estabelecidas, mas no meu caso, eu acho que fui constituindo (Urânia).

Eu digo muito que o Stella Lopes é um grande centro de formação, principalmente para a minha pessoa, pois passei por lá mais ou menos 15 anos e vi acontecer todas as mudanças, ou a maioria. A Escola foi fundada em 90, e só sai em 2008. Nesse percurso eu fui professora de sala de por volta de 3 anos, fui supervisora por volta de 1 ano. E passei 11 anos na gestão da Escola. E digo muito que hoje eu sei de cada tijolinho que foi construído e de cada tijolinho que foi colocado, tanto nas questões físicas, estruturais, organizacionais, pedagógicas da escola, e isso pra mim é o meu centro de formação, eu me fiz profissional dentro de Stella Lopes. Então hoje, o Stella Lopes tem uma forma de planejamento muito mais aberta, muito mais flexível, onde as coordenadoras apresentam, levam, sugerem temáticas para toda a equipe e todas elas têm hoje a formação superior, que é um ponto positivo e isso favorece muito o trabalho. São pesquisadoras e buscam sempre a melhoria do trabalho em sala de aula (Tália).

O discurso dessas professoras revela que "estar" presente há tantos anos na escola, fazer parte de suas dinâmicas, possibilita a construção de uma identidade não só pessoal, mas, também, da própria escola, que é feita de pessoas, e não de pedras. Por outro lado, essa dimensão de estabilidade que caracteriza parte de seus professores, possibilita acolher o novo que chega com novos olhares e saberes, e ainda torna visível que essa escola já tem uma história construída, seus modos próprios de funcionar que têm íntima relação com aquela comunidade que a constitui e onde ela está inserida.

Mas, também, temos professoras que passaram por tantos lugares e funções, e tiveram contato com diversas pessoas, materiais e recursos que possibilitaram ampliar a diversidade de saberes e fazeres, aspectos necessários para a formação docente, como bem podemos observar na fala de algumas delas.

Na minha primeira escola, foi naquele momento, a partir daquele momento, não digo nem que foi por pessoa, Maria ou Joaquina, mas com aquelas possibilidades, com aqueles recursos que eu utilizava, naquele contexto, que me fizeram dizer: - É isso que eu quero! É Isso que eu quero pra mim (Professora Calíope).

Eu acho que todo o percurso foi uma soma de aprendizados e a minha formação superior eu acredito, consolidou toda essa trajetória de aprendizado. Assim, eu pude ver que eu estava trilhando o caminho certo; então eu tinha uma vasta prática, e a teoria me deu segurança. Eu acredito que todas essas experiências foram significativas, a minha docência no Stella, a minha experiência na creche como monitora, onde eu pude vivenciar uma prática efetiva de cuidados e educação, aonde a relação educador e criança é permeada por laços afetivos muito mais estreitos e fortes. A criança que passa o dia numa creche, ela cria um vínculo afetivo muito forte. Então, para você ser um educador infantil, acredito que a experiência de creche, ela é muito importante. Por isso, em alguns momentos eu coloquei determinado lugar como sendo o local de mais importância, mais eu agora vou falar que todos os lugares em que eu passei, todos eles foram significativa a experiência, de uma forma ou de outra, se eu atuei em sala de aula, se eu atuei como coordenadora, as experiência foram importante para a prática e para minha formação (Professora Euterpe).

A fala da professora Euterpe demonstra claramente o quanto aprendeu com múltiplos lugares e com diversas pessoas, o que nos possibilita reafirmar que parte do saber docente é construído/apropriado pelo professor dessa forma, nas múltiplas relações que mantém com os "outros" e os ambientes em que circula. Para isso, Tardif (2002) diz que os saberes da experiência docente,

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p.54).

Parte dessa afirmação é ratificada pela professora Terpsícore, quando está coloca que "[...] a minha experiência no Stella foi muito rica, eu aprendi muito, muito aqui. Eu acho que o maior aprendizado foi o da convivência, foi um exercício de convivência muito intenso, me identifiquei com muitos pares, me vi no início de carreira, me vejo no futuro".

Na fala da professora *Euterpe* ressalta o valor que revela dar à formação na Universidade, possibilitando-lhe teorizações que, segundo ela, consolidou e deu segurança à "vasta prática" que já tinha, mas, ao que parece, sua profissionalidade não estava consolidada, o que se torna possível mediante a instrumentalização teórica que potencializa e ancora a reflexão, pois possibilita-lhe estabelecer relações para além do contexto da prática. Como afirmam Salles e Russef (2004, p. 83) "A dimensão teórica é indispensável, tanto para qualificar o sentido das alterações práticas das mudanças pedagógicas, quanto para potencializar as interações que ocorrem na sala de aula".

Essas considerações ganham relevância em um contexto de discussões e teorizações em que ganha importância uma visão exclusivista de que a simples imersão na prática pode, por si só, gerar reflexões e saberes necessários à atuação profissional na docência, o que contribui para uma compreensão reducionista da natureza da docência, atribuindo-lhe apenas um caráter prático, principalmente no âmbito da Educação Infantil, historicamente marcado por concepções restritas em relação aos requisitos para seus profissionais, a quem, por séculos, foi requerido

apenas "jeitinho" com crianças. Essas concepções, ainda não completamente superadas desqualificam, tanto a educação de crianças, sobretudo das oriundas de camadas populares, como dos profissionais que dela se responsabilizam. Ao explicitar o sentido que a formação na Universidade tem para sua formação a professora *Euterpe* dá relevo a uma dimensão indissociável da formação de todo docente e revela, ao mesmo tempo, que essa é uma significação compartilhada nas interações que vivencia.

No percurso de nossas entrevistas, destacamos outros relatos que expõem claramente esse aprender com os "pares" em situações cotidianas assistemáticas, ou seja, situa como as professoras aprenderam parte do seu "saber-fazer" docente a partir da observação do que o outro fazia, ou seja, situações observadas que vão sendo incorporadas à ação e, gradativamente, apropriadas, internalizadas.

Quando fui chamada no município, pedi encaminhamento para a Educação Infantil, em especial o Centro Infantil Stella Lopes. Chegando lá, as minhas dificuldades aumentaram, pois a minha experiência era com crianças maiores, ou seja, adolescentes, e agora estava enfrentando o inverso, crianças pequenas que, na época, tinham cerca de 5 e 6 anos de idade, e eu não sabia como conduzir da melhor forma o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Então, conversando com as professoras de lá, eu perguntei o que eu deveria fazer em sala de aula. Então, uma das professoras me disse: 'no início você canta, depois faz a rotina, depois faz uma atividade, tem o recreio: depois, conta história, canta de novo e vai embora para casa'. Então, essa foi a rotina estabelecida, mostrada, oferecida pelas professoras à minha pessoa. Ainda assim, fiquei com muitas dificuldades, pois eu não sabia como conduzir as atividades que deveriam ser desenvolvidas em sala de aula. Principalmente porque eu tive muitas dificuldades em relação à indisciplina; eram crianças inquietas, crianças que brigavam e eu não sabia como conduzir isso. No mesmo período que assumi essa sala de aula, assumiu também uma professora que veio de Currais Novos, que passou no concurso e ela foi uma das maiores pessoas que **ajudou** na minha trajetória profissional; eu comecei a observar o que ela fazia em sala de aula, a porta da sala ficava sempre aberta em frente à minha, que hoje no Stella Lopes se refere à sala 1, em frente à sala dos professores; então, eu sempre ficava observando o que ela fazia, eu observava que ela sentava com a crianças na rodinha, observava que ela fazia diferentes atividades, tinha atividade de artes, de música, atividade de matemática e fiz uma parceria com ela muito grande, como ela percebeu as minha

dificuldades, foi umas pessoas que mais me ajudou nessa trajetória, então, sempre planejávamos juntas todas as atividades que iríamos desenvolver (Tália).

Bom, quando eu cheguei à Educação Infantil já foi outra realidade, já tinha feito o curso de Pedagogia, já tinha visto a criança e a préescola, já tinha visto o desenvolvimento da linguagem e da escrita. Já tinha mais ou menos uma noção, é como eu digo já estava preparada para ensinar qualquer nível. Mas, existe a experiência. Eu sabia que a criança é um ser muito afetivo, mas eu não sabia das atividades, dessa rotina, do escovar dente, da rodinha, da hora da novidade. E isso realmente eu não tinha noção de que isso se aprende aqui na escola, e Marli foi fundamental no meu processo de me transformar em uma professora da Educação Infantil, ela ensinou a gente como era que fazia da hora em que a criança chegava até a hora da criança sair. Então, era tudo muito bem estudado, havia planejamentos coletivos, e ela ia dando dicas sobre a prática. Então, ela me deu todo um roteiro do que deveria ser desenvolvido a cada ano com as crianças. Ela me deu uma visão geral que eu não tinha quando chegou aqui no Stella (Melpômene).

Existem coisas que eu aprendi aqui no Stella, que eu faço depois que eu cheguei no Stella, como por exemplo: dar ênfase à rotina. Eu fazia a rotina, eu tinha a rotina na minha cabeça, mas, muitas vezes eu não passava a rotina para os meus alunos: hoje passo prá eles: nós vamos fazer isso, isso e isso. Então, a partir daqui e a partir dessa prática, que fizemos aqui, que eu fui observando, fui vendo que outras professoras faziam, e também trouxe isso para mim. Claro que assim... Foram muitas contribuições, mas essa eu achei que foi uma das mais relevantes porque eu tinha a rotina dentro de mim, mas muitas vezes eu não colocava para o meu aluno. Antes eles perguntavam: professora, nós vamos fazer o que hoje? Então, hoje eles já não perguntam mais, pois eles já sabem que estabelecemos uma rotina desde o início do ano (Érato).

Nas vozes das professoras, ressaltam-se algumas palavras que nos dizem muito: eu comecei a observar o que ela fazia em sala de aula, [...]; ela ensinou a gente como era que fazia da hora em que a criança chegava até a hora da criança sair [...]; eu fui vendo que outras professoras faziam, eu também trouxe isso para

mim [...]. Esses fragmentos nos remetem às postulações de Vygotsky (1998) no que se refere ao papel do outro mais experiente e da imitação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, em nosso caso, da formação do(a) professor(a) para atuar na Educação Infantil.

Fazemos essa relação, quando apontamos que a atividade imitativa é geralmente associada a um processo de pura repetição, que como ato mecânico, não repercute em desenvolvimento de novas e mais importantes funções. Porém, para Vygotsky (1998), esse processo de imitar "o outro" mais experiente encerra um potencial de aprendizagem e, a partir desta, de desenvolvimento. Não apenas pela reiteração da experiência e sua apropriação gradativa, mas, sobretudo, pela possibilidade de, ao realizar, de forma mediada por outro mais experiente, algo que é significado como relevante, o indivíduo pode "funcionar" em um nível mais elevado, realizando operações que não lhe seriam possíveis se deixado sozinho, o que cria a oportunidade de reconstrução gradativa (interna) daquilo que experimenta externamente. Mediado pela situação de interação, pela possibilidade de agir com/entre as ações do outro, o indivíduo vai se apropriando dessas operações antes não possíveis e, mediante seu domínio, vai desenvolvendo funções mais complexas. Essa ideia é considerada central no pensamento vygotskyano e é descrita pelo autor como zona de desenvolvimento proximal, e vinculada ao modo como o autor concebe a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, de que são os processos de aprendizagem que impulsionam o desenvolvimento.

A observação e imitação de modos de ação de outros "julgados mais experientes", em situações valorizadas como positivas, corretas, converte-se, assim, em um dos possíveis caminhos para o aprendizado dos fazeres específicos para atuar na educação infantil. Ressalta-se como estratégia formativa o fornecimento de sugestões, exemplos e demonstrações no contexto escolar pelo(a) professor(a) mais experiente para o iniciante. Essas situações de contato com o "outro", ainda que não planejadas, mas presentes no contexto da escola, cotidianamente, reiteradamente, se convertem em situações formadoras.

Vimos que embora algumas das professoras já tivessem a formação inicial e destacassem os conhecimentos por ela propiciados em relação à criança e seu desenvolvimento, reconheciam que eram insuficientes para lhe habilitarem ao fazer

pedagógico específico com crianças, tais como o cuidado com práticas de higiene, com a saúde, a rotina diária como elemento imprescindível da constituição das relações de tempo e da autonomia da criança. Esses aspectos, destacados pelas professoras pesquisadas, são alguns dos que se convertem em particularidades da atuação junto às crianças pequenas.

A natureza específica do fazer pedagógico nessa etapa educativa tem sido destacada por diversos autores, conforme já discutimos anteriormente. Para Oliveira-Formosinho, essa especificidade, advinda das especificidades das crianças pequenas – sua globalidade, sua vulnerabilidade e dependência inicial dos adultos, sua capacidade de aprender e produzir cultura – implica características diferenciadas da atuação nesse nível em relação a outros níveis de educação, o que se evidenciou claramente nas vozes das Professoras *Melpômene e Érato*, ao se referirem a práticas próprias dessa etapa relativas ao educar-cuidar aprendidas no exercício da prática docente no contexto da escola junto com seus pares em situações não sistemáticas.

4.1.2 Situações formativas assistemáticas com as crianças e suas famílias

Quando relatamos situações formativas assistemáticas com as crianças, consideramos a relação com a criança e seu contexto familiar, pois foi um dos aspectos suscitado pelas pesquisadas: a relação com a criança. De acordo com a nossa análise, as interações entre adultos e crianças também podem consistir em situações formativas, pois nessas relações de convivência, ainda que a professora esteja em uma posição diferenciada, de organizadora, de mediadora, de "outro mais experiente", emergem demandas, desafios, questões que, no exercício da docência, desde que refletidos e significados/interpretados com um fundamento consistente e coerente, podem converter-se em situações de aprendizagem. Essas situações foram identificadas pelas professoras como sendo o respeito à afetividade na relação adulto/criança e entre as próprias crianças, bem como a importância dada ao contexto da criança e sua família.

A afetividade, capacidade de "afetar" e "ser afetado" pelo(s) outro(s) emerge no prelúdio do nascimento da criança, marcada por ações motoras e, mais tarde, gestos e expressões que, no princípio, não passam de expressões das necessidades alimentares e de humor. Para Wallon (1995):

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma acção determinante na sua evolução mental. Não porque criem inteiramente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, a reacções de ordem íntima e fundamental. Assim, se mistura o social com o orgânico (WALLON, 1995, p.141).

Α teoria walloniana aponta, ainda. constituição da que а personalidade/pessoalidade está intimamente ligada à afetividade, à inteligência e ainda à motricidade, que, por sua vez, constituem-se, tanto de material orgânico, quanto de relações com o meio social. Ou seja, a constituição de sua pessoa, seu eu, faz-se gradativamente como relações entre seus movimentos, sua afetividade e sua inteligência que se desenvolvem em um meio cultural, em relações entre pessoas, mobilizadoras e mobilizadas por conflitos eu-outro. Podemos assim inferir que, para Wallon, os conflitos são necessários para o desenvolvimento infantil, considerando seu papel desencadeador de integração de novas funções e transformação de funções pré-existentes, modo fundamental de avanços no desenvolvimento.

O papel mais importante da afetividade está na sua relação com a inteligência, pois ambas dimensões estão e precisam estar mais integradas do que pensamos, visto que uma dependerá da outra para que ocorra um desenvolvimento mútuo. Uma vez que ocorre essa integração, será permitida à criança atingir níveis cada vez mais elevados da sua evolução. As relações afetivo-cognitivas não nascem prontas e nem permanecem imutáveis, interpenetram-se e interconstituem-se.

Destaca-se, desse modo, nas proposições wallonianas, a concepção de criança como ser global, constituída por dimensões indissociáveis e interdependentes: motricidade, afetividade, inteligência, que se integram em seu "eu" de modo indivisível.

Assim, compreendemos, a partir de Wallon (1995) que para que cada criança possa ser a pessoa que é, em quem está se constituindo, ela precisa diferenciar-se do outro – as outras crianças, a professora, precisam vivenciar situações em que possam se descobrir diferente de outras crianças e do adulto que, representante da cultura, dos modos de ser, sentir, pensar, agir, simbolizar, próprios do contexto sociocultural em que se encontram, impõe limites à criança, ao mesmo tempo em que fornece modelos em relação aos quais ela resiste, nega, assume. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem precisa oferecer atividades diferenciadas, possibilidades de escolhas, acolhimento, desafios.

Em relação a essas proposições encontram-se as vozes das professoras Políminia e Euterpe que nos dão indícios do que consideram como saberes necessários à prática pedagógica. Dentre estes, um conhecimento acerca da afetividade da criança, entre outros aspectos de seu desenvolvimento.

Outra coisa, você tem que tratar seus alunos como criança mesmo, você tem que entender que. às vezes, ele vai chegar chateado, você tem que valorizar aquela criança, respeitar e trabalhar em cima do que ela é, pois você não pode trabalhar em cima de uma criança ideal. Então, você tem que conhecer muito bem seus alunos (Professora Polímnia).

Eu acredito que também você tenha que conhecer um pouco sobre o processo de desenvolvimento da criança, você tem que ter conhecimento sobre a importância da afetividade na infância, porque uma criança que é amada, que é segura, ela tem toda uma facilidade desse universo, dessa funcionalidade, desse mundo letrado e de todo um conhecimento que está exposto aí no mundo. E na criança tem que trabalhar os sentidos, pois ela tem isso muito aguçado, quando a criança não está em equilíbrio com o seu lado afetivo, que a base seja a família, a escola é um complemento, quem dá um suporte, mas a escola tem que trabalhar a família, eu acredito que seja um ponto primordial da escola, porque enquanto não se trabalhar a família ainda fica fragmentos, a criança ainda no seu processo de desenvolvimento fica um pouco fragmentada, porque muitas crianças de lares comprometidos trazem consigo diversas situações que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem (Euterpe).

O profissional da educação infantil é um profissional muito peculiar, primeiro ele tem que entender que ele está trabalhando com criança pequena, criança em que a afetividade é a primeira coisa que ele vai precisar trabalhar. Então, ele próprio tem que trabalhar a afetividade dele. Porque o vínculo com a criança é muito forte, então essa criança ela precisa disso, ela precisa se sentir amada protegida para que ela ganhe essa autonomia dentro da escola, e que ela consiga crescer como aluno e como pessoa (Profa Clio).

Eu acho que a gente precisa estudar mais alguns pontos como: o egocentrismo, **a afetividade**, **os limites das crianças**. (Prof^a Urânia).

Nas vozes das professoras, além da ênfase em relação à afetividade, ressalta-se, novamente, os elementos que conferem especificidade à atuação da professora de crianças pequenas e, consequentemente, se tornam requisitos à sua formação, como propõem Oliveira-Formosinho (2002), Bonetti (2006), assim como preconizam os documentos oficiais voltados para essa etapa educativa. Enquanto Polímnia faz referência à necessidade de tratar seus "alunos" como **crianças**, pondo em relevo à concepção contemporânea de criança como pessoa, sujeito concreto com singularidades que precisam ser conhecidas e respeitadas, como propõe Kramer (2000, p. 12) ao afirmar que as crianças são "[...] sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos. [...] cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas. Assim, quando afirma que no trabalho pedagógico, é preciso ver os "alunos" "como crianças" a Professora Polímnia revela um sentido de criança que circula na atualidade nos meios acadêmicos, científicos e educacionais, mas, nem sempre apropriado pelos(as) professores(as), o que nos dá indícios de atualização de conhecimentos que circulam no contexto da escola.

Esta professora faz, ainda, alusão à característica, reconhecida na atualidade, como constitutiva da criança: a globalidade ou integralidade das múltiplas dimensões que formam sua pessoa, como nos fala Oliveira-Formosinho (2002) e nos aponta Wallon (1995), ao afirmar que a criança é, a todo tempo, uma pessoa completa, cuja inteireza se manifesta em todas as situações, não sendo possível, pois,

compartimentá-la, como a escola faz ao considerá-la como "aluno" e tratar de seu desenvolvimento em "partes": "psicomotricidade, afetividade, cognição, socialização". Todas se presentificam nas ações da criança e precisam ser reconhecidas e mesmo suscitadas.

Considerando essa inteireza, concebe-se que a escola não é um lugar de interações mecânicas ou de relações apenas intelectuais entre os diversos atores sociais, pelo contrário, este espaço é constituído por interações entre pessoas completas, com sua cognição, sua afetividade corporeidade e, portanto, por tensões e conflitos, o que a faz ser um espaço-tempo rico de possibilidades de aprendizagens e crescimento. A afetividade é dimensão crucial nesses processos, como afirma Zabalza:

Não apenas porque nesta etapa do desenvolvimento os aspectos emocionais desempenham um papel fundamental, mas porque, além disso, constituem a base ou a condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil. Tudo na Educação Infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural (1998, 51).

Freire também nos chama atenção para esse aspecto quando afirma:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade (1996, p.141).

Desse modo, vemos que as vozes das professoras, ao destacarem como aspecto que aprendem, nas interações com as crianças, a relevância da afetividade nas relações de ensino-aprendizagem, se aproximam das teorizações

contemporâneas acerca do desenvolvimento humano, considerando-o, tanto numa perspectiva psicológica, mas sociológica, ou pedagógica.

Ainda foi destacado, de modo articulado com a afetividade, como aspecto aprendido nas interações com as crianças no contexto do cotidiano escolar e também marcante como especificidade do trabalho na Educação Infantil, as relações próximas com as famílias das crianças.

Considerando novamente, como propõe Oliveira-Formosinho (2002) as especificidades da criança pequena, as relações entre escola/professores e famílias/pais e responsáveis são um elemento indissociável, visto que a criança, em sua globalidade, sua dependência e, ao mesmo tempo, capacidade para aprender/produzir cultura, necessita, de modo imperioso, para seu desenvolvimento, de adultos que lhe assegurem condições em que possa sentir-se segura, assistida, acolhida, acarinhada, amada, desafiada, ajudada, ensinada. Essas condições não podem ser propiciadas somente pelas famílias na atualidade, nem tampouco pelas creches ou pré-escolas. Daí necessidade instituições, seiam а intercomplementaridade de ações dessas duas instituições que compartilham o educar-cuidar da criança, o que implica o direito de participação das famílias nas ações da creche/pré-escola. Essa relação tem sido preconizada como indicador de qualidade do trabalho na Educação Infantil em âmbito internacional (MOSS, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) e encontra-se em destaque nos documentos oficiais nacionais mais recentes, relativos à educação de crianças, sendo, portanto, um aspecto de suma relevância na formação do(a) professor(a) de crianças pequenas.

4.1.3 Situações formativas assistemáticas a partir do planejamento e avaliação e documentação do trabalho pedagógico com outros segmentos da comunidade escolar

No cotidiano do CMEI Estela Lopes, observamos diversas situações em que outros segmentos da comunidade escolar – funcionários e/ou familiares – ajudam no trabalho com as crianças. Observamos que não é uma constante, mas que há

momentos na ação pedagógica em que o professor recorre a essas pessoas, cuja participação pode propiciar para a professora, uma possibilidade de formação.

Eu assumi sala de alunos com três anos e meio e que tinha trinta e dois alunos, sem auxiliar! A escola percebeu que tinha essa demanda e acolheu. Durante uns três anos recebemos alunos com essa idade. E assim, formalmente na sala de aula não havia uma auxiliar; acontecia, assim, de pessoas como Maria, que é da cozinha, vir dar um apoio para levar ao banheiro. (Profª Urânia)

A professora *Calíope* aponta em um trecho da entrevista o que utiliza como estratégia para "trabalhar a família", fazer com que ela (a família) participe das ações e aprendizagens desenvolvidas na escola.

[...] uma das coisas que eu digo assim, que foi muito forte para eu aprender, foi a questão da valorização da imagem no registro. Eu já tinha iniciado essa cultura de registrar, de arquivar, de guardar, de valorizar as fotos e produções das crianças, os murais, as chamadas, que eu pontuo que seja importante sempre criar as chamadas, interagir com as famílias e trazer mais para participar junto comigo, com as crianças e com o grupo. Então, foi essa questão do registro, dos documentos, tudo aqui (no CMEI) é documentado.

A professora relata que foi um aprendizado para a sua formação docente a "valorização da imagem e do registro" da criança e da própria prática como um todo. É por meio desse registro que ela busca interagir com as crianças e suas famílias, como forma delas participarem das ações que acontecem na escola. Ressalta ainda, que essa é uma prática aprendida no CMEI Stella Lopes onde, destaca, "tudo é documentado".

É através das vozes de outras professoras com mais tempo na escola, bem como da análise de documentos da prática da escola de anos anteriores, que ficamos sabendo que nem sempre foi assim. Até o ano 2000 havia uma ficha para

chamada de "Relatório individual do aluno" para anotação, pelo(a) professor(a), dos aspectos observados nos(as) alunos(as). Posteriormente, houve um período em que a escola não desenvolveu a prática de fazer registros, conforme narrado pelas professoras. Em seguida, após estudos e discussões desenvolvidos no contexto da própria escola, elas passaram a realizar o registro e socializar com os pais, conforme apontam as professoras Terpsícore e Clio:

A gente não fazia relatório. E como registravam a avaliação dos alunos? (pesquisadora). Não avaliava. Na caderneta, colocávamos só os conteúdos e fazíamos a chamada. Não tinha relatório, não tinha nada. E quando começaram a fazer relatórios aqui no Stella? A gente mudou depois que começou a sistemática de planejamento. Porque fomos fazer curso, estudar e aí a gente começou a fazer. Eu já fazia, mas era meu, particular, nunca apresentei a pai, nunca apresentei à coordenação/supervisão. Tinha uma supervisora que era dos dois turnos, aí ela revezava dias que vinha pela manhã e dias que vinha à tarde. E aí a gente dizia muito rapidamente o que estava trabalhando em sala. Mas, assim, não era obrigatório apresentar nada nem de planejamento e nem de projeto, nem nada. A gente sentava, discutia o que ia trabalhar, anotava e cada uma ia para o seu canto e fazia (Profa Terpsícore).

Quando eu cheguei aqui, a avaliação do aluno era feita num relatório bem sucinto que era colocado na caderneta e que tinha um espaço bem pequenininho. Na verdade, a gente falava pouco do desenvolvimento da criança. Eu lembro que eram bem primários, coisas de você dizer mais sobre a adaptação do aluno; tipo: "o aluno iniciou o ano, chorou, não chorou, mantém um bom relacionamento com a turma, com a professora etc...". Mas, falava muito pouco do desenvolvimento cognitivo da criança; a gente não tinha essa noção da importância. Então, houve um período de transição porque muita gente achava que era cansativo e desnecessário fazer esse relato escrito. Então, foi sugerido fazer de marcar. A gente usou durante um ano esse de marcar; então, tinha lá os pontos; aí, sim, a coordenação da escola começou a pensar nesse cognitivo da criança e elaborou alguns itens e a gente marcava: sim, não, ou, às vezes. Aí tiveram novas polêmicas que a gente começou a ver que não era realmente o ideal porque a gente ficava muito sugestionada de fazer só aquilo da criança. Então, começamos a estudar sobre isso, e aí a gente fez uma votação na época e se optou por esse relatório descritivo. Mas, já houve muitos avanços desse descritivo, a gente já estudou muito, teve estudo até na parte de língua

_

 $^{^{\}rm 42}$ Cf. Anexo no 01, gentilmente cedido pela professora Euterpe.

portuguesa que eu organizei junto com outra professora. Teve um estudo nesse sentido de avaliação e do relatório (Prof^a Clio).

As vozes das professoras trazidas acima, falam de aspectos reconhecidos, atualmente, como fundamentais à prática pedagógica com crianças pequenas, cujas mudanças no desenvolvimento se fazem velozmente e para cujas mudanças o trabalho precisa orientar-se, no sentido de criar situações desafiadoras e propiciadoras. Ao contrário do que se pensou historicamente com relação às crianças pequenas, propiciar mudanças significativas em seu desenvolvimento de modo a contribuir efetivamente para seu crescimento pessoal e social, sua aprendizagem e autonomia, faz-se necessário uma intencionalidade, uma sistematicidade de ações cotidianas. Para isso, as ações precisam ser planejadas, refletidas, fundamentadas para que resultem em aprendizagem e avanço.

Nesse sentido, tanto o planejamento das ações, como a avaliação de seu desdobramentos nas aprendizagens das crianças, são procedimentos essenciais. E para que a reflexão possa ter o fundamento da prática, junto com o da teoria, a documentação transforma-se em poderoso instrumento. Essa compreensão tem sido difundida por educadores da infância, tal como os do Programa de Reggio Emilia, na Itália, reconhecido mundialmente como uma das mais importantes experiências de educação da infância em nível mundial (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). No Brasil, incorporando discussões de teóricos da área, os documentos oficiais nacionais também têm preconizado a importância da avaliação, não com efeito classificatório nem de reprovação, mas de acompanhamento e ressignificação das ações pedagógicas, assim como do registro/documentação como instrumento de reflexão, avaliação a ser compartilhado com as famílias respeitando seu direito de participar e acompanhar a educação de seus filhos. Como está afirmado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) documento com caráter de obrigatoriedade, em seu Art. 10:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: [...] II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, álbuns etc.);

[...] IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Como vemos, as vozes das professoras revelam o quão encontram-se afinadas com as proposições teóricas e legais mais atuais e comprometidas com a melhoria da qualidade do atendimento à criança pequena em suas especificidades.

Ainda é preciso realçar que a sistematização, mediante planejamento, avaliação e documentação do desenvolvimento de suas ações e das crianças possibilita a reflexão sobre a prática, a socialização de experiências com os seus pares e demais membros da comunidade escolar (família, coordenação, gestão e demais profissionais) o que, por conseguinte, constitui-se se como situações de formação, sobretudo quando, de acordo com o relato das professoras, tais procedimentos são produções coletivas, elaboradas mediante processos de discussões, negociações, experimentações e avaliações, atestando o contexto da escola como instância de formação e profissionalização docente, explicitando-se o que se aprende, com quem se aprende, como se aprende nesse contexto.

4.2 Situações de formações sistemáticas

4.2.1 Situações formativas sistemáticas com os pares

Em conformidade com os documentos, bem como com os relatos construídos mediante as entrevistas, na história do CMEI Stella Lopes, a formação docente sempre assumiu um espaço privilegiado. De acordo com as professoras, não se sabe ao certo como e quando começaram os planejamentos, estudos e/ou discussões. Segundo relato da professora Clio, as lembranças mais recentes são de cerca de 10 anos atrás, quando esse espaço coletivo de planejamento e estudo aconteciam da seguinte forma:

O planejamento era feito nas sextas-feiras, a gente tinha uma hora; toda sexta, a gente liberava às dez horas, e eram os professores junto com a coordenação pedagógica. Então, tinha muito assim, de

que todas as turmas trabalhassem com temas geradores, por exemplo, a gente trabalhava o corpo, então, todas as turmas trabalhavam o corpo e a gente compartilhava aquilo que a gente estava trabalhando em sala, trocava idéias, sugestões, textos, leituras e tudo que a gente pudesse trocar; a coordenação fazia sugestões e também trocávamos entre nós. Aí, ficou assim durante muito tempo. Depois, veio o plano de carreira que assegurou o dia do planejamento até hoje. E aí, com o tempo, fomos percebendo que trabalhar com tema gerador ficava repetitivo, por exemplo, a criança passava 3 anos na escola e a gente tinha aqueles temas fixos. Então, no primeiro ano com a criança trabalhou o "eu criança", aí, quando ela estava no segundo ano, ela ia ver aquele tema de novo, claro que com outras coisas, só que começamos a perceber que havia um desinteresse por parte da criança porque muitas coisas ela já havia vivenciado. E foi aí, quando começou a idéia de se trabalhar com projetos, algumas professoras foram dando o "pontapé" inicial, começamos a comprar livros para estudar sobre projetos. Na época, quando começamos os estudos, nós nos preocupávamos mesmo com essa questão dos temas geradores, e começou muito a partir disso. Com o passar do tempo, a gente começou a trabalhar com projetos e começamos a estudar outras coisas da educação infantil, não só aquilo que estava trabalhando em sala. E a gente começou a aprofundar esses estudos, e aí veio um grupo de estudos que a gente formou na época em que Rose Alves era coordenadora da escola, e ela coordenou esse grupo, e aí a gente começou a fazer esse estudo diferenciado do planejamento, a gente queria só estudar, aí a gente vinha à noite quando terminava o horário a partir das dezoito horas, a gente vinha. Eu lembro que eu trabalhava aqui pela manhã, eu ia para casa, dava aula em Extremoz à tarde e voltava de dezessete horas, e, a partir das dezoito horas a gente estudava até as vinte e duas horas! Acho que foi um marco inicial desse estudo fora do contexto de sala de aula; não fora, porque nunca é fora, não voltado para as temáticas de sala de aula, e sim voltado para o contexto geral da educação infantil (Professora Clio).

Observamos, a partir da voz da professora, os sentidos que a prática de estudar, de discutir, de refletir foram assumindo para ela, mediante a participação no grupo, assim como as significações que o "objeto" de estudo e discussão – a metodologia de trabalho foram sendo revistas, criticadas, alargadas. Esse grupo de estudo formado pelas próprias professoras, fora do horário de trabalho com as crianças da escola, como iniciativa que partiu das necessidades originadas no contexto do trabalho docente, denota a busca, dentro do próprio grupo, a partir da

mediação dos textos estudados, de alternativas de superação das próprias dificuldades teóricas, conceituais e práticas, revelando a construção coletiva da autonomia de cada uma enquanto profissional, em relação a uma das dimensões mais importantes da prática docente: a pesquisa, o estudo, a reflexão crítica. Como afirma Freire (1997, p. 23): "Não há docência sem discência. [...] Ensinar inexiste sem aprender".

Atualmente, ainda acontecem os estudos e planejamentos coletivos, bem como, há na rotina da escola, um tempo (dia) assegurado pelo plano de cargos, salários e carreiras do magistério, destinado a essa finalidade. Então, o planejamento na escola ocorre da seguinte forma: durante a semana – nas terças e quintas-feiras – o professor tem assegurado o seu horário de planejamento, que ainda assim, não acontece solitariamente, as professoras se organizam por turma. Nesse dia, as crianças têm aulas com professoras de Educação Física e Artes. Esse "arranjo", presente em muitas outras escolas, embora represente a possibilidade encontrada frente aos limites de tempo dos profissionais que compõem as equipes docentes, não deixa de explicitar uma visão pré-conceituosa e mesmo equivocada, já há muito criticada, em relação às áreas de Educação Física e Artes, historicamente relegadas a um segundo plano nas escolas, numa visão de que tratam de conhecimentos não essenciais, mas apenas acessórios, tanto que suas aulas acontecem enquanto as professoras efetivas "planejam" o trabalho. E o trabalho com essas áreas, não precisa ser planejado? Não se articula com as atividades das outras áreas? Como se separam na Educação Infantil? São questões, contradições ainda por serem respondidas, refletidas, superadas.

Na contramão dessa perspectiva, os estudos contemporâneos apontam que, tanto as atividades que envolvem o corpo, o movimento, a cultura corporal a arte – em todas as suas manifestações – se configuram, na Educação Infantil, como linguagens importantíssimas mediante as quais as crianças, não apenas se expressam, mas, sobretudo, experimentam, se relacionam com o mundo que as cerca e o internalizam e produzem cultura. É o que nos ensina Malaguzzi, quando propõe que os professores devem possibilitar que as crianças desenvolvam suas cem linguagens (MALAGUZZI, 1999, p. 83). É também o que nos ensina Wallon (apud GALVÃO, 2005) ao apontar que a criança é uma pessoa completa e assim

deve ser propiciada sua educação, sem compartimentá-la. E nessa "completude", a dimensão do movimento pode ser considerada como uma de suas linguagens.

Em que pese esse paradoxo, comum a outras muitas escolas, o grupo, ao avaliar que o tempo destinado aos estudos e planejamentos por turmas dentro do próprio horário de trabalho não era suficiente, visto que, embora necessário para sistematização do trabalho de cada turma, fragmentava as discussões e reflexões de todo o coletivo, instituiu um dia por semana, no turno noturno, quando se reúne todo o grupo de professoras e, em alguns momentos, funcionários da escola, para realizar estudos ou planejamentos coletivos de acordo com as necessidades formativas da instituição. Essa iniciativa é também indicadora de uma dinâmica escolar que propicia aprendizagens de saberes docentes de diversas ordens, não apenas relativos aos conteúdos estudados, mas também aos princípios que norteiam a prática pedagógica e ao compromisso ético com a prática — a reunião realiza-se fora do horário de trabalho em decisão compartilhada e assumida pelo grupo.

As professoras entrevistadas não recordam como se originou esse contexto sistemático de formação, nem de como uma iniciativa particular de um grupo de professoras institucionalizou-se e tornou-se parte de uma prática coletiva da escola.

Nos últimos três anos, esses encontros vêm sendo documentados em forma de ata. Por isso, conseguimos resgatar parte das temáticas já estudadas/compartilhadas pelo grupo, como podemos observar no quadro abaixo:

Ano	Temática dos estudos coletivos
2007	Tipologia dos conteúdos; observação e registro do professor; reflexões sobre a avaliação; ambiente alfabetizador; níveis de escrita; Projeto Político Pedagógico;
2008	Leitura e escrita na educação infantil; processos de alfabetização e letramento no ambiente escolar; a rotina na sala de aula; Projeto Político Pedagógico: importância e necessidade; Professor leitor: mediador da leitura; realidade e responsabilidade social (temática

	estudada durante o processo de sistematização do P.P.P; conceito de infância / criança; o currículo;
	Funções da Educação Infantil; função social da escola, concepções de homem, educação e sociedade.
2009	Projeto didático; lixo urbano; temáticas para sistematização do P.P.P.

Como podemos perceber, as temáticas estudadas voltam-se para as necessidades originadas no trabalho docente, consistindo esses grupos em uma autêntica instância de formação continuada no exercício da profissão que, como propõem Salles e Russeff (2004) difere de modelos comuns de formação continuada, marcados pelo aligeiramento, pela fragmentação, pela desarticulação com a prática. Esses autores destacam a formação continuada, que, fundada em uma formação inicial que se requer rigorosa, sistemática e densa, propicia ampliações e atualizações constantes, para o que se faz necessária uma íntima vinculação com a prática, cuja importância, segundo Rui Canário (apud SALLES; RUSSEFF, 2004, p. 81) pode ser sintetizada baseando-se "em três princípios conceituais":

- 1º) O saber (nomeadamente o saber profissional) só pode ser construído a partir da experiência, que desempenha um papel de âncora na realização de novas aprendizagens;
- 2º) A experiência, para se tornar plenamente formadora, deverá passar pelo crivo da reflexão crítica, o que implica aceitar a ideia de que a aprendizagem se faz, simultaneamente, contra a experiência;
- 3º) A experiência corresponde a uma construção feita em contexto pelo próprio sujeito que articula e mobiliza lógicas de ação distintas.

As práticas instituídas e compartilhadas pelo grupo na escola corroboram essas premissas ao revelarem a preocupação com a própria prática, ao se abrirem à crítica e ao reconhecimento de suas lacunas e para a experimentação do novo, não apenas como mero ativismo, mas refletida e fundamentada, como podemos observar nas temáticas estudadas, que refletem as mudanças conceituais e discussões que permeiam o debate contemporâneo da área, como se pode perceber a cada ano, o que foi se tornando objeto de estudo. Da preocupação em estudar aspectos concernentes à alfabetização das crianças, ambiente alfabetizador, níveis de escrita, muda-se o foco para estudos sobre concepções de infância, criança, currículo, Projeto Político Pedagógico, denotando a necessidade do grupo de se instrumentalizar para uma participação efetiva na construção do mesmo, processo vivenciado pela escola atualmente, explicitando que o movimento da busca de conhecimento acompanha o movimento da prática.

Esse aspecto é também realçado por Canário, segundo Salles e Russeff (2004, p. 81) quando destacam que

[...] a âncora referida pelo autor para designar a experiência não impede que se renovem os conhecimentos, na constituição do saber profissional. Ao invés de uma acepção estática e imobilizadora da formação docente, Canário sugere o movimento dinâmico de novas aprendizagens, só realizáveis, concretamente, na interação com a experiência [...].

As professoras entrevistadas revelam reconhecer esses momentos de partilha de estudos e reflexões "ancorados" na experiência prática como de suma importância em suas aprendizagens formativas e, consequentemente, de seu desenvolvimento profissional, como bem caracteriza a fala da professora Terpsícore:

Em linha geral, o Stella **evoluiu muito em termos de estudos.** Hoje, os(as) nossos(as) **professores(as) são todos(as) graduados(as) e pós-graduados(as)**, e vejo uma preocupação muito grande de conhecimento, de melhorar a prática. Não sei... Às vezes, eu acho que alguns momentos a gente trilha de maneira diferente, mas acho que isso faz parte do aprendizado, e que as pessoas não aprendem igual, uns levam mais tempo, outros menos. Mas, em linhas gerais,

acho que a gente comunga do mesmo desejo de uma escola pública melhor. Precisamos avançar, alguns precisam avançar, outros precisam diminuir o passo (Prof^a Terpsícore).

A Professora aponta, novamente, o entrelaçamento entre a formação inicial — em nivel de graduação — e a continuada, seja a que acontece em espaços formais e acadêmicos, em nivel de pós-graduação, seja a que acontece no exercício da profissão, no contexto da escola, modalidades que têm sido defendidas pelos autores, como necessárias ao desenvolvimento profissional de todos os docentes, incluindo-se os que atuam na Educação Infantil. A voz da professora, também deixa entrever que os processos de formação partilhados não se fazem e não são percebidos, sentidos, de forma harmônica, sem conflitos. Ainda que considere que, apesar dos diferentes modos de "trilhar" os caminhos formativos de cada um, todos "comungam de um mesmo desejo — de uma escola melhor", a professora revela que no grupo, há "descompassos" e que, enquanto alguns precisam avançar, outros precisam "diminuir o passo", como se estivessem avançando demais em relação ao grupo.

Mais uma vez, aqui, as proposições de Vygotsky (1998) a respeito de como os indivíduos vão se apropriando das vivências compartilhadas nas interações socioculturais de modo singular, mediante a construção de sentidos que são resultantes de cada contexto e de como este é significado por cada um, de sua situação, de seus modos de participação, o que faz com que, por vezes, o vivido socialmente, seja interpretado, não como cópia única e homogênea, mas convertido em visões individuais diversas, até mesmo contraditórias, o que é inerente ao processo de subjetivação, de formação individual, ainda que este se faça no entrelaçamento das relações sociais.

Formosinho (2009) corroborando as palavras de Paulo Freire, aponta que "a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência" (FORMOSINHO, 2009, p.95), ou seja, é na relação com a criança, bem como com seus pares, que o professor constitui parte de sua formação, visto que está presente todos os dias na escola, o que lhe exige pensar a sua ação com base naquelas crianças concretas. Para isso, uma primeira aprendizagem que se impõe é conhecê-

las como pessoas singulares, diferentes e re-conhecê-las como seres humanos infantis, com características próprias, das quais se destaca a capacidade de brincar, de se relacionar com o mundo mediante a linguagem lúdica e de, com ela, produzir cultura, se apropriando e recriando a cultura que a circunda (KRAMER, 2008; SARMENTO, 2007). Através desse re-conhecimento, lhe é possível repensar e refletir sua prática e transformar a sala de aula em um lócus privilegiado de estudo e formação.

Tendo como base esse reconhecimento, uma das professoras pesquisadas aponta que "o principal é ele (professor) saber, **estudar sobre a criança**, sobre essa fase que nós trabalhamos, buscar informações sobre como essa criança age (Professora Érato).

Essa afirmação ressalta a importância que parte das professoras atribui ao conhecimento das especificidades da criança, respeitando suas possibilidades e necessidades de desenvolvimento, seus limites e sua individualidade, bem como o reflexo dessa relação no adulto (professor).

4.2.2 Situações formativas sistemáticas com os outros segmentos da comunidade escolar.

Alguns teóricos, entre eles FULLAN E HARGREAVES (2000), enfatizam que as reformas educativas atuais colocam os professores em confronto com dois desafios: reinventar a escola como local de profissionalização e reinventar a si mesmo como pessoas e profissionais da educação. Isto é um indicativo de que os professores, em seu desenvolvimento profissional, precisam não apenas colocar em questão suas práticas educativas, no sentido de repensar suas atitudes, concepções, procedimentos relativos aos processos de ensino-aprendizagem das crianças, como também reinventar suas relações profissionais que envolvem, não somente seus pares professores, como outros profissionais da escola que, ao interagirem com as crianças, também atuam, por serem adultos, como educadores, mediadores de práticas da cultura, de modos de ação. As relações vivenciadas com esses outros integrantes da comunidade escolar gera expectativas, suscita julgamentos, demanda ações e atitudes por parte dos professores, o que provoca

aprendizagens. É o que se observa nas vozes de algumas professoras entrevistadas:

Eu acho que a gente tem uma dificuldade muito grande com os profissionais da escola, não os professores, os profissionais que ajudam; que deveriam ajudar. Eu acho que o comprometimento maior é sempre do professor e, quando a gente diz entender que todos na escola são educadores, isso não é uma verdade. E, às vezes acontece entre nós professoras, quando dizemos assim: é aluna de fulana. E os funcionários não percebem os alunos como sendo responsabilidades deles também, acham que é só dos professores (Prof^a Terpsícore).

Segundo Freire (1996) ensinar exige criticidade e ética, pesquisa, humildade, tolerância, segurança do que se fala, competência profissional, generosidade e compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade de autoridade, querer bem aos educandos e disponibilidade para o diálogo com o outro, bem como o reconhecimento da importância dos outros profissionais na organização do trabalho pedagógico e coletivo da escola. Essa realidade/dificuldade existente na escola vem mudando aos poucos, como cita a professora Clio:

A gente não consegue ter uma ação docente boa se a gente não tem uma estrutura organizada, tanto da "limpeza", de organização da escola mesmo, de funcionário. Se eu for comparar o ano que eu entrei em 2000 para hoje, eu percebo uma mudança grande nessa estrutura organizacional. Antes, quando eu entrei no Stella, eu acho que no segundo ou terceiro ano a gente já começou a perceber algumas coisas, a gente não sentia os funcionários integrados nesse trabalho, até hoje eles têm essa dificuldade de se sentir parte desse processo. Mas, eles já mudaram muito; as pessoas novas que chegam, a gente vai tentando tirar os vícios dos antigos. Vou citar um exemplo para você ter idéia disso que eu estou falando: a gente tem esse tanquinho de areia e os baldinhos para brincar no tanquinho de areia; então, o que é que acontecia? Toda vez que o professor pensava em brincar nesse tanque, não conseguia. Dificilmente conseguia, ou se estressava. Por quê? Porque estava sujo, cheio de folha, totalmente sem condição, não era nem uma sujeirinha besta que a gente tira e vai brincar. O tempo era determinado, nós tinhamos aquele tempo curto, então, quando a gente pensava que fosse organizar, limpar, pegar os baldinhos, terminou o tempo e a gente não usava. Eu lembro que eu e outros professores de sala de

aula nós tivemos muito estresse e reclamávamos com a direção em relação a isso, porque não havia essa organização; o funcionário, ele achava que só estava aqui para limpar a sala e limpar banheiro; essa outra estrutura da escola não precisava ser limpa. Então, com o passar do tempo, a gente foi vendo que precisava trabalhar isso no funcionário, precisava que ele se conscientizasse que ele precisa contribuir na prática do professor para que desse tempo da gente "fazer" as coisas (Professora Clio).

As vozes das professoras relativas a outros componentes da escola, ao revelarem suas reflexões sobre seus diferentes modos de assumir suas tarefas, relacionam-se à descrição feita por Tardif e Lessard (2007) de que a escola é um lugar privilegiado por oportunizar ao sujeito nela inserido uma complexa teia de relações que, de algum modo, incide em seu percurso de formação pessoal e/ou profissional.

Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 55).

Desse modo, a professora Polímnia expõe as contribuições da Escola para a formação do trabalho coletivo como um todo:

O CMEI Stella Lopes contribui no sentido das orientações, na própria organização do trabalho pedagógico com as professoras de lá. E o elemento essencial nessa orientação dentro do possível foi a questão do tratamento igual, das orientações que são dadas. E quando você colocou essa questão eu comecei a lembrar da outra escola e a me perguntar por que no Stella o trabalho acontece e lá, não? Porque eu acho que **as coisas acontecem para todos**, pontos negativos e positivos, as situações que são colocadas e, por isso, as pessoas são estimuladas, elas fazem. Vejo assim, como o professor, ele erra, ele não tem um bom trabalho, não é só ele que está errando, está errando todo mundo, todo mundo que faz parte da escola está

errando também, porque **o professor não está lá isoladamente**, então, o que faz o professor fazer a diferença? É ele se sentir estimulado, é ele querer fazer, e eu acho que tem a ver com o todo. E lá no Stella dentro do possível tem esse todo, tem um trabalho coletivo, não é 100% porque em canto nenhum é 100%, mas, tem essa direção para o coletivo (Prof^a Polímnia).

Essa "direção para o coletivo", como aponta a professora Polímnia, é que faz um diferencial na escola pública, pois os percursos de vida e formação docente estão entrelaçados de tal forma que se convertem em contextos de formação profissional, quando ganham vida, corpo, significado no espaço da escola. Acerca desse "coletivo", a Prof^a Urânia aponta a importância que tem não só o estudo, mas o trabalho coletivo como um todo, apontando necessidades formativas, como ela exemplifica:

Eu gostaria que a gente estudasse mais sobre os aspectos da Educação Infantil. Mais, especificadamente as questões do cotidiano, porque eu acho que às vezes a gente tem aqui dentro do mesmo espaço formas tão distantes de abordar determinados assuntos. E às vezes as "coisas" destoam tanto. Mas a gente falha também quando poderíamos está conversando, do tipo: - o que a gente poderia fazer quando o aluno está assim...? Até achar uma solução! Eu acho que algumas coisas da prática devem ser coletivas, deve haver mais unidade na escola, não no sentido de fazer tudo em "fileirinhas", mas devemos ter mais unidade em certas atitudes mesmo, no tratamento com a criança, do que deve ser feito por ela ali naquele momento independente de qual professora esteja à frente (Profa Urânia).

Outra professora ressalta, ainda, outros aspectos, também considerados importantes na coletividade da escola:

Como a instituição está organizada influencia, sim, na prática pedagógica como docente, o teu trabalho, o trabalho como docente depende muito da forma como é **organizado o ambiente**, de propor subsídio, de orientação, o **acesso ao material** o que você pode fazer para melhorar a sua prática. Olha, esse meu retorno ao Stella em 2008, eu retornei em outro contexto. No Stella do passado era outra

realidade, não é como os docentes de hoje que **todos têm formação, ensino Superior** e, mais do que isso, tem pessoas com especialização e mestrado. E antes era apenas com Magistério, então o Stella vem galgando, trilhando um caminho que tem procurado cada vez mais melhorar o seu trabalho como Centro de Educação Infantil, e eu só tenho que ressaltar a relevância do trabalho do Stella para a Educação Infantil desde o início (Profa Euterpe).

A fala da *professora Euterpe* demarca não só os avanços na formação do corpo docente como um todo, como também aponta elementos constituintes de um processo de desenvolvimento profissional, que segundo Marcelo (2009) configura-se como

Um processo que pode ser individual ou coletivo, mas que deve se contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p.10).

Ou, como aprofunda Oliveira-Formosinho (2002, p.6)

O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos.

Com base nessa perspectiva de formação em/no contexto da escola proposta pela autora que as professoras do CMEI Stella Lopes participaram de certo modo de

um processo formativo no âmbito da própria escola, tal assertiva é originada nas observações e vivências realizadas com elas e ratificadas por suas vozes, quando sintetizam as crescentes mudanças quem vêm permeando o CMEI e, consequentemente, seu desenvolvimento profissional.

Na parte pedagógica eu lembro que a exigência da época, era que todos tivessem o magistério, a diferença de hoje é a graduação. E a supervisão pedagógica tinha um trabalho, sim, um trabalho de estudo desde a época de 2000. Eu lembro de sábados pela manhã que vinha fazer estudos e planejamentos. Eu lembro dos estudos pedagógicos sobre Piaget e Vygotsky. Eu lembro que teve um período do Stella junto à família onde, de acordo com a necessidade do aluno ela (escola) procurava soluções junto à família. Passei por esse período no Stella onde se tinha um olhar específico da necessidade de se preparar esse profissional para se trabalhar com a Educação Infantil (Profª Euterpe).

Eu acho que os principais avanços foram nessa questão pedagógica mesmo, em que a gente saiu desse tema gerador e veio para projeto, a gente cresceu muito, estudou muito. Hoje a gente consegue fazer uma avaliação mais organizada, o professor tem mais essa consciência, e tem mais condição de escrever até porque ele está estudando mais (prof^a Clio).

Aponto como os principais avanços é a questão dos recursos financeiros destinados diretamente à escola, o trabalho que a escola desenvolve com os pais; é um avanço também hoje a questão dos estudos e planejamentos que é mais significativo hoje, com datas e dias previamente marcados, o interesse das professoras nesses estudos, a disposição delas para que possa estar enriquecendo os estudos, os estudos sobre a proposta pedagógica, as temáticas propostas, e principalmente a questão da avaliação do aluno. Hoje, a avaliação, ela é muito mais completa em relação ao que era apresentada anteriormente. A gente sabe que escrever é algo muito difícil e que é muito próprio de cada um, com os estudos, com a ajuda da coordenação pedagógica o professor terá muito menos dificuldade de escrever sobre o seu aluno. De um modo geral, o mais significativo do trabalho desenvolvido no Stella Lopes é o trabalho de qualidade que é oferecido pelas professoras. Hoje, nós temos professoras todas com Pedagogia, se não a maioria, mas tem nível superior, estudam, são pesquisadoras e

estão sempre oferecendo o melhor para o nosso aluno. A gente observa que quando você entra em sala de aula você vê todo o trabalho que é desenvolvido. Um outro ponto importante que é significativo, e também que é um avanço, é que hoje não se trabalha com temas, com eixos temáticos, mas se trabalha, sim, com projetos pedagógicos, e cada professor leva em consideração a sua sala de aula, leva em consideração os interesses dos seus alunos, e faz com que o seu trabalho, esses interesses, essas aprendizagens sejam mais significativas tanto para os seus alunos, como para as suas famílias (Profa Tália).

Os avanços referidos pelas professoras são marcas de um processo de desenvolvimento profissional originado pela formação docente e que, no caso delas, podemos dizer que ocorreu por intermédio de situações ocorridas no contexto da própria escola; para algumas professoras foi no CMEI Stella Lopes, por ter sido este até os dias atuais um espaço único de atuação, ou, no caso de outras professoras que tiveram diversas experiências em diferentes contextos, mas reconhecem a escola como um lugar diferenciado, como um espaço que fomenta trocas, que possibilita revisitar suas necessidades e dificuldades, buscando, por meio da formação - que tem em sua trama fios da informalidade e da formalidade — acertar o caminho a ser percorrido na garantia de uma Educação Infantil de qualidade.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação representa uma longa jornada de aprendizagem na reconstrução das dimensões da Pedagogia, agora não experiencial, mas sim no âmbito da pesquisa, que se tornou motivadora para pensar possibilidades de formação dos(as) professores(as), cujo centro seja a praxis.

No âmbito de nosso estudo ressaltam-se alguns pontos que remetem à construção de uma profissionalidade por/entre os(as) professores(as) possibilitados pelo contexto da escola, através de suas práticas. Destacamos, entre esses pontos, a prática de indagação, de questionamento do próprio fazer tão enfatizado pelas professoras pesquisadas. A indagação, o questionamento podem converter-se em estratégia para a tomada de consciência de problemas reais da prática.

Como nos ensina Freire (1996), um dos saberes necessários à atuação docente, à autonomia do professor é a criticidade, definida como uma função vital à criatividade humana: "a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta, verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta" é inerente à "superação do saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos" (FREIRE, 1996, p. 34).

Ao lado da postura crítica, curiosa, questionadora, emergiu das vozes das professoras, a abertura para o novo, a coragem de experimentar outros modos de fazer e pensar, aspecto igualmente destacado por Freire (1996) ao afirmar que "Ensinar exige risco, aceitação do novo" (p.39).

Por outro lado, como nos ensina Vygotsky (1998), enquanto procedimentos mentais, essas atitudes não podem ser originadas de forma isolada, individual, nem surgem naturalmente, sendo bastante a imersão do sujeito nas práticas. É preciso que sejam mediadas, possibilitadas, de modo intencional e sistemático, em uma prática de formação em contexto, podendo tornar-se, assim, um instrumento do pensamento e da ação docente, onde os(as) professores(as) se reconhecem como agentes de transformação na própria escola.

Essa mediação – em situações sistemáticas e não sistemáticas - presentificou-se nos relatos das professoras sobre os momentos em que consideram ter aprendido modos próprios de ser professora de crianças.

A partir de suas vozes é posta em relevo a importância da formação alicerçada na própria prática docente, bem como a importância de partilhar esse processo formativo com o "outro", como forma de minimizar as dificuldades sentidas em sua prática, assim como partilhar os avanços, as conquistas.

O papel da escola como instância política, de processo coletivo, o que envolve, de modo fundamental, os profissionais da gestão, na instituição de práticas que resultem em aprendizagens, tanto das crianças, como dos professores e demais funcionários. A gestão democrática é reafirmada nesse estudo no que toca aos modos de conduzir a tomada de decisões, à garantia de condições em que as decisões tomadas sejam respeitadas pelo coletivo. Nesse processo, ressalta que a escola, suas práticas e seus profissionais, são mobilizados na direção de sua função social: a promoção de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, por consequência, de seus profissionais. Essa função orienta, baliza todas as ações e decisões.

Outro ponto que ressalta de nosso estudo é a singularidade como se dá a apropriação dos saberes. Ainda que sejam partilhados no coletivo, sua internalização se faz em ritmos, formas e conteúdos que se diferenciam e que marcam a individualidade no jogo da socialização. Noutras palavras, embora haja articulação da escola no tocante à formação em serviço, nem todos os profissionais valorizam do mesmo modo, nem todos se engajam com a mesma intensidade, com o mesmo ritmo. Essa é a marca do processo de constituição humana, como nos ensina Vygotsky (1998): a singularização.

Outra linha de nossas conclusões aponta para a relação da formação com o desenvolvimento profissional das professoras e as aprendizagens das crianças. Os dados salientam que as professoras apoiadas numa perspectiva de formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) promovem contextos educacionais de qualidade que favorecem a ocorrência de aprendizagens significativas junto às crianças. No contexto do CMEI Prof^a Stella Lopes as crianças apresentam elevados níveis de envolvimento nas tarefas propostas, que é considerado um indicador da qualidade das aprendizagens. Parece poder-se dizer que, se a formação refere-se

às dimensões da práxis, existe uma alta possibilidade da aprendizagem do adulto ser simbiótica com a aprendizagem das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

De nossa investigação ressalta, finalmente, que para que a formação continuada possa ser de fato transformada numa estratégia de mudança, é necessário que seja ancorada em uma formação inicial sólida, consistente, pois o alimento da reflexão sobre a prática é o conhecimento que possibilita colocar a própria prática em perspectiva, criticá-la de outro(s) ponto(s) de vista.

Como afirma Freire (1996) "ensinar exige pesquisa; não há docência sem discência". Compreendemos que as instâncias de formação inicial, juntamente aos contextos de formação continuada no exercício da profissão precisam garantir situações de formação aos professores de educação infantil, considerando um duplo direito: dos próprios professores, de se desenvolverem profissionalmente, e das crianças, considerando, como nosso estudo possibilitou constatar, que uma formação de boa qualidade dos docentes, repercutirá em melhorias de sua educação.

Sabemos que desenvolver essa cultura formativa é o desafio da escola infantil, que, em grandes proporções, precisa superar, entre outros entraves, o caráter assistencial e, ainda, a problemática da desprofissionalização do professor e criar condições para que ele possa desenvolver-se continuamente em seu contexto.

Fullan e Hargreaves (2000, p.11) apontam que "o desafio para as escolas, para os professores e para os seus líderes, conforme nos aproximamos de um novo século, é o de desenvolver, nas escolas, o que chamamos de profissionalismo interativo", o que significa que:

- os professores, enquanto grupo, devem possuir maior poder de escolha na tomada de decisões em relação às crianças;
- os professores devem tomar decisões em contextos, culturas cooperadas de ajuda e apoio;
- as decisões conjuntas dos professores vão, além do partilhar de recursos, idéias e outras questões práticas imediatas, à reflexão crítica acerca do propósito e do valor daquilo que ensinam e de como ensinam;
- os professores devem estar comprometidos com possibilidades de aperfeiçoamento contínuo em sua escola;

 os professores estão mais fundamentalmente comprometidos com a prática educativa à medida que abrem as portas de suas salas de aula e envolvem-se em diálogo, ação e avaliação de seu trabalho com os outros adultos, dentro das escola e fora delas.

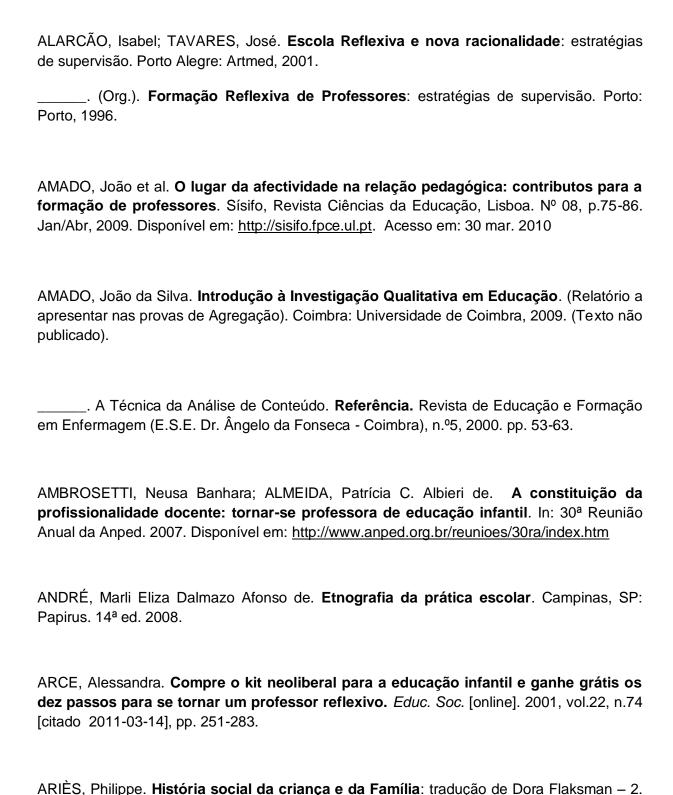
Considerando que essas premissas encontram-se de modo mais ou menos fortes, presentes nas dinâmicas práticas da escola observada, acreditamos, por fim, que a sistematização que alcançamos fazer com nosso estudo, pode servir para desencadear discussões, novas indagações, novas críticas, tanto na própria escola, por nós, professores(as) que a integramos, como por outras escolas, outros grupos.

Dessa forma, reforçamos junto à escola, que a mesma continue com a articulação de um trabalho em equipe voltado para a constante reflexão de suas ações concretas, como por exemplo, podemos citar/sugerir que estes continuem com os encontros para uma prática dialógica e para estudos sistematizados, onde o(a) professor(a) é protagonista de sua formação. Que, além disso, os(as) mesmos(as) não sejam encerrados na própria escola, mas que se abram ao diálogo e à troca de experiências com outros espaços de formação, tais como a Universidade, outras escolas participantes de sua realidade, partindo, ainda do reconhecimento e a valorização das diferenças como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem e elucidando, ainda, questões na relação teoria/prática, no tocante ao trabalho com as crianças pequenas.



REFERÊNCIAS

Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.



BARRETO, Angela Rabelo. Atualizando o quadro da educação infantil brasileira. In BRASIL, MEC/SEF. **Política de educação infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009. p. 243-260.

BARRETO, Eli Maria de Melo. Processo de construção curricular: um caminho possível para a formação continuada do professor. In RAUPP, Marilene Dandolini (Org.). **Reflexões sobre a infân**cia: conhecendo crianças de 0 a 6 anos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 157-170.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1994a.

_____. Assembléia Legislativa. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** Brasília: MEC/SEF/DEP/Coedi, 1997.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Educação.** Brasília: CNTE, ano 2,

n.3, p.39-71, mar.1997.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Fundamental.** — Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998a.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB 22/98, aprovado em 17/12/98 (Processo 23001.000196/98-32). Estabelece as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Revista Estadual de Educação. Coletânea da Legislação Educacional. Rio Grande do Norte.
Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil . Brasília: MEC/SEF, 1998.
Referenciais para formação de professores . Brasília: MEC/SEF, 2º ed. 2002.
Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação . Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006.
Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil. Brasília: MEC/SEB – 2006 (2v).
Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001. http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf acesso em: 21 Abr. 2006.
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília MEC/SEB, 2008.
Estudo exploratório Brasileiro com base nos resultados do Censo escolar da Educação Básica no ano de 2007. Brasília: MEC/INEP, 2009e.
BEZERRA, Edneide da Conceição. Práticas interformativas e desenvolvimento profissional de professores de jovens e adultos . Natal, 2005, 248p. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em Educação.

Portugal: Porto Editora, 1994.

BONETTI, Nilva. **O professor de Educação Infantil – um profissional da Educação Básica: e sua especificidade?** 2006. In: 29ª Reunião anual da Anped. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação de crianças, docência e processos de subjetivacao**. In: 32ª Reunião Anual da Anped. 2009. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: um olhar dirigido à literatura educacional**. In: SOUZA, Elizeu Clementino *et. al.* Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar crianças:** um ofício, múltiplos saberes. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001, 257 p.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. Revista Educação e Sociedade. N. 68, Dez/99. Campinas: CEDES, 1999. p.126-142.

CAMPOS, Maria M. Malta.; GROSBAUM, Marta W. Profissionais de creche. Cadernos CEDES, N. 9. Educação Pré-escolar: desafios e alternativas. Campinas: CEDES, 1987. p. 8-26.

CARVALHO, Denise Maria de; CARVALHO, Tânia Câmara A. **Educação Infantil:: história, contemporaneidade e formação de professores**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação. 2002, Natal: Anais: Editora Núcleo de arte e cultura da UFRN, - N&C, 2002 (CD-ROOM)

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. O Programa Nacional da Educação Pré-Escolar. In: 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE), 2007, São Paulo. **O Programa Nacional da Educação Pré-Escolar**. Net, São Paulo. Disponível em: < http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss11_01.pdf >. Acesso em: 28 nov, 2009.

CÔCO, Valdete. **Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação.** In: 32ª Reunião Anual da ANPED. 2009. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.

CÔCO, Valdete. **Formação continuada na Educação Infantil**. In: 33ª Reunião Anual da Anped. 2010. Disponível em: http://www.anped.org.br/33encontro/

COSTA, Francisca Freire da. **Patronos da Educação Municipal: resgate e preservação da memória**. Natal: SME, 2008. 292p.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras**? São Paulo: Cortez, 2003.

FORMOSINHO, João (coord.) Formação de Professores, aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. Colecção Currículo, políticas e práticas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Net, Campinas, set. 2002. Educação e Sociedade, vol. 23, n.80, p. 136-167. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br >. Acesso em: 17 de jun. 2003.

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARANHANI, Marynelma. Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. Anais da Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação-ANPED. Caxambu, 2005.

_____. A docência na educação infantil. In SOUZA, Gizele (Org.). Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 187-200.

GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar projetos de pesquisa, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, António. (org) Vida de Professores. Lisboa: Coleção Ciências da Educação. 2 ed, 1995.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Trad. Regina Garcez – 2. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNON, Francesc. **Aprender com histórias de vida.** Revista Pátio, São Paulo, ano XI, nº 43, p. 9-12, ago./out. 2007.

ISKANDAR, Ibrahim Jamil. **Normas da ABNT: comentadas para trabalhos científicos**. 2. ed. (ano 2003). Curitiba: Juruá, 2009. 96p.

JOSSO, Marie-Christine. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul/dez. 1999.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In MACHADO, Maria Lúcia de A. Encontros e desencontros em educação infantil. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In MACHADO, Maria Lúcia de A. Encontros e desencontros em educação infantil. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processo de formação/autoformação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.27, p. 25-39, dez. 2004,
LOPES, Denise Maria de Carvalho. Aprender – Ensinar a linguagem escrita : do movimento do fazer ao saber em movimento. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. CCSA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 1999. 150 p.
A formação de professores para a Educação Infantil: evolução histórica e proposições atuais. In: Anais do X Seminário de Pesquisa do CCSA: A universidade e os desafios contemporâneos. UFRN, 2004.
LOPES, Marceli Ribeiro Castanheira. Descompasso: da formação à prática. In KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. Infância e Educação Infantil. Campinas: Papirus, 1999. p. 101-130.
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. Pesquisa em Educação : abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
MALAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofia básica. In EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância . Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.
MARCELO, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. (coord). Os professores e sua formação . 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992, 158p.
Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. <i>Sísifo.</i> Revista de Ciências da Educação, 08, p.77-22. Consultado em [maio, 2010] em http://sisifo.fpce.ul.pt .
MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A formação de profissionais da educação infantil: em foco, a relação teoria e prática. In: 26ª Reunião Anual da Anped. 2006. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/.
MILLS C.W. Do artesanato intelectual . In: A imaginação sociológica. 6ª ed. Rio de janeiro: Zahar, 1982. p.2111-237.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de trans-formação. In: NOVOA, Antonio (coord). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995. NÓVOA, Antonio (coord). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. . Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995b. _____. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1999c. 2001d. Professor pesquisador е reflexivo. Disponível em: . > Acesso em: 23 set. 2005. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional dos educadores de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). Encontros e Desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p.133-168 OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko. Formação em contexto: uma estratégia de integração. (orgs). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 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 PIAGET, J. (1977). A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo: Moraes Editores. PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. Les histories de vie, Paris:PUF, 2e. ed. 1996. Tradução livre Maria da Conceição Passeggi. Material instrucional para a disciplina História de vida e formação do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd/UFRN.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. In Cadernos de Pesquisa. n. 115. Março 2002. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002. (p. 25-64).

RIZZO, Gilda. CRECHE: organização, currículo, montagem e funcionamento. 6ª ed. Rio

de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 400p.

Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Anais. – Brasília: UNESCO Brasil, 2003. (p. 33-82).
A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: Freitas, Marcos Cezar de (org); História social da infância no Brasil . 6º Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In SOUZA, Gizele. (Org.). Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-186.
RUSSEF, Ivan.; BITTAR, Mariluce (Orgs.). Educação Infantil: política, formação e prática docente. Campo Grande: UCDB, 2003.
SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org). Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade . 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção questões de nossa época; v. 42).

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO SHIGUNOV, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º Ciclo do ensino básico. In: TAVARES, José (org). **Conhecimento profissional de professores: a praxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2001. p.133-151.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários da Pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARMENTO, Teresa. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, João (coord.) Formação de Professores, aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. Colecção Currículo, políticas e práticas.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio(coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.77-91.

SILVA, Isabel de Oliveira. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In MACHADO, Maria Lúcia de A. Encontros e desencontros em educação infantil. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** In: 23ª Reunião Anual da Anped. 2000. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/23/>.

SMOLKA, Ana Luíza B. **Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança.** In FREITAS, Marcos Cezar de.; KUHLMANN JR., Moysés. Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

STAKE, Robert E. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicação/es/artigos/SS.pdf. acesso em: 30 mar. 2010.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 330p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3ª ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2007.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do Cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). Itinerários da Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org). **Como me fiz professora** Rio de Janeiro: DP&A, 2000 (coleção o sentido da escola).

VYGOTSKY, Lev. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves – porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, Nadir *et. al.* **Itinerários de pesquisa: perspectiva qualitativa em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHENER, Ken. Novos caminhos para a practicum: uma perspectiva para os anos **90.** In: NÓVOA, Antonio (coord.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa, 1995. p.115-137.

WALLON, Henri. A evolução Psicológica da Criança. Portugal/Lisboa.ed. 70, 1995.