



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

**DIÁLOGOS FORMATIVOS:**

**SINGULARIDADES NAS EXPERIÊNCIAS DE  
FORMADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

---

**Mônica Martins Samia**

**Salvador  
2016**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

**DIÁLOGOS FORMATIVOS: SINGULARIDADES NAS  
EXPERIÊNCIAS DE FORMADORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

---

**Mônica Martins Samia**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.

Linha de Pesquisa: L1 - CURRÍCULO E (IN)FORMAÇÃO

**Salvador  
2016**

S187

Samia, Mônica Martins

Diálogos formativos: singularidades nas experiências de formadores da educação infantil / Mônica Martins Samia. – 2016. 245 f.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mária Inez da S. de Souza Carvalho.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

1. Formação de formadores. 2. Diálogo. 3. Ciranda de experiências. 3. Escuta de crianças. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. II. Título.

Bibliotecária Responsável: Bartira Bastos – CRB5-1121

## TERMO DE APROVAÇÃO

Mônica Martins Samia

**Diálogos formativos:** singularidades nas experiências de formadores da Educação Infantil

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, na Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho (orientadora)  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Ramos Fortuna  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Maria Nigro de Souza Placco  
Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lícia Maria Freire Beltrão  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Roseli Gomes Brito de Sá  
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Dedico essa tese a cada formador/a,  
que se abre para escutar a si e aos outros,  
como forma de *tornar-se*.  
E às crianças pequenas,  
sentido maior da minha profissão.

## AGRADECIMENTOS À/AOS

família 🍅 orientadora 🍷 colaboradores/as da pesquisa  
🌊 meus professores/as 🍌 parceiros/as de trabalho 🍇  
profissionais que atuam na Educação Infantil  
🍅 colegas formadores/as 🌊 crianças

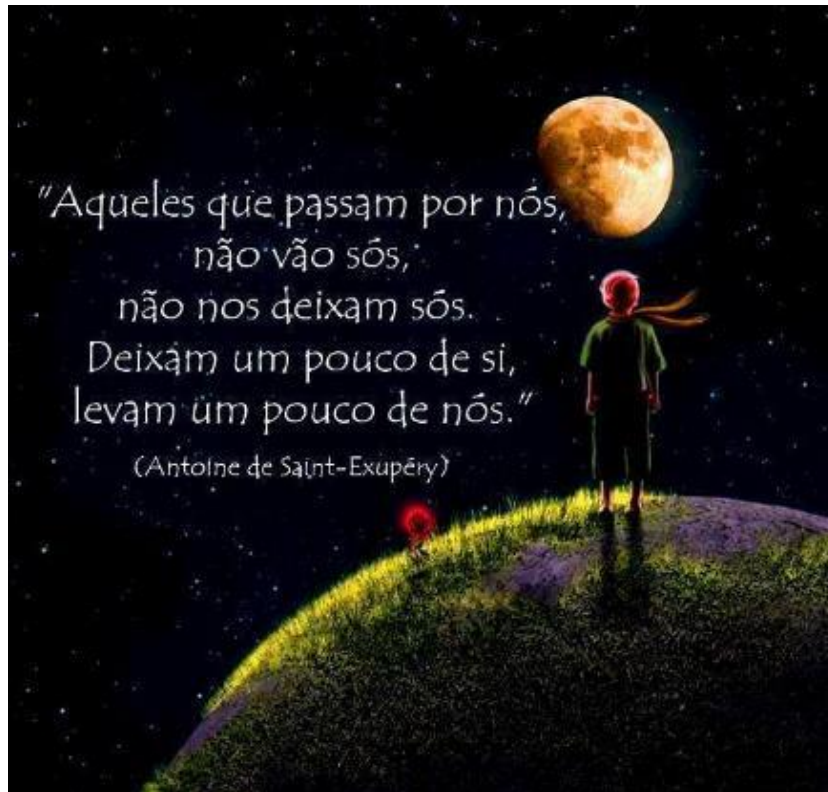


Benditos/as sejam todos/as  
os/as outros/as que entraram  
nessa roda!

Benditos sejam os encontros ao longo  
do percurso, que promoveram  
tantas aprendizagens!

Benditas sejam as experiências  
que me constituem e  
aquelas que ainda virão!

Sejam benditos/as!



Meu pai me ensinou a valorizar a simplicidade das coisas.

Minha tese nasce de uma pergunta muito simples, que me faço há muitos anos:

- O que realmente importa? O que realmente faz diferença na vida das pessoas?

Minha mãe me ensinou que profissão é compromisso de vida,

e que nossos propósitos de vida devem nortear nossa trajetória profissional.

A vida me ensinou que é a escuta que permite o diálogo,

e que escutar e dialogar são verbos ligados ao *aprender*.

Minha tese

é uma tese de *como* e *com quem* se aprende.

## RESUMO

Embora haja consenso sobre a relevância dos processos formativos para a melhoria da qualidade da educação e dos seus profissionais, pouco se tem investido, no campo das pesquisas, sobre a constituição da profissionalidade dos formadores - atores centrais nesse contexto -, tanto no que se refere à formação universitária, quanto a contínua. Na Educação Infantil, considerando o percurso histórico brasileiro, esse debate é fundamental, tendo em vista importância do reconhecimento das suas singularidades. Ao investigar o que dá contornos próprios à formação de formadores que atuam neste segmento, buscou-se, por meio das narrativas orais, compreender que experiências tiveram especial significado nos seus percursos formativos, ou seja, aquelas que contribuíram na constituição do ser formador e, dessa forma, colaborar tanto para os estudos sobre formação, quanto para o estatuto específico da profissão, relativo ao processo de profissionalização. Para tanto, colaboraram na configuração epistemológica e metodológica da pesquisa, os postulados de Bakhtin e de seu círculo, e seus intérpretes brasileiros, especialmente sobre a concepção dialógica; os estudos sobre experiência e sobre as histórias de vida, por meio das narrativas de formação. A pesquisa de campo envolveu a escuta de formadores, a partir de *Rodas de Conversa* - a roda de formadores e a roda de observação - e *Entrevistas com Especialistas*, que compuseram o quadro metodológico. Na grande roda de diálogo que foi o percurso investigativo, emergiram com força as ideias de formação, como um processo singular de tornar-se o que se é; do formador como um parceiro na aventura de conduzir alguém até si mesmo; da potência de uma formação pautada em experiências de naturezas diversas, representada pela ciranda de experiências; da emergência da escuta de crianças como dispositivo de formação, para a consolidação de uma relação alteritária entre adulto e criança. Emergiu ainda a força do diálogo, das experiências e das narrativas, como potentes condutoras de percursos investigativos e formativos. A experiência da tese consolidou uma concepção de formação comprometida com a compreensão da natureza das experiências que nos constituem e como elas operam em nós. A metáfora da ciranda ajudou a construir a ideia de que a vida e os processos formativos, como parte importante dela, devem equilibrar as múltiplas experiências, sem hierarquizações ou cisões, até porque não há fronteiras que as delimitam. Portanto, espera-se que o diálogo sobre a ciranda de experiências, colabore para que as pesquisas na área de formação fortaleçam os paradigmas do conhecimento subjetivo e do conhecimento experiencial, e que o desenvolvimento profissional – que envolve o processo de profissionalização – sustente-se na profissionalidade construída no interior da personalidade, porque ficou evidente que a formação precisa se pautar nesse substrato, nesse encarnado, que é cada sujeito, cada formador.

Palavras chave: formação de formadores, diálogo, ciranda de experiências, escuta de crianças.

## **ABSTRACT**

There is little research and few studies about the professional profile of the tutors who are the leading actors in this scenery not only about their college education but also about their continuous education. This happens in spite of a general understanding about the importance of on going educational processes to improve the quality of education and of the professionals who work in the field. This is a fundamental subject for Early Childhood Education, considering the Brazilian history of the field and given the importance of recognition of their singularities. Oral history was the basis for the research of the specificities of the educational contents needed in this profession aiming at understanding which experiences were relevant in shaping their professional identity. The epistemological and methodological premises for the research were taken from Bakhtin's ideas and his Brazilian interpreters, especially the concept of dialogue, using life histories. The field research involved listening to tutors in small groups from talk wheels – the wheel of tutors and the observation wheel - as well as interviews with experts as methodological tools. With this large round table some ideas emerged strongly: professional training as unique process of coming into being; the tutor as a partner in the adventure of becoming a teacher; the strengthening of a training process based in different and varied experiences; the emergence of listening to the voices of children as a main tool to the training process. One other relevant idea that emerged from the study was the role of dialogue, of different experiences and life histories as strong guides for both research and training processes. The study with these characteristics consolidates a committed conception of education leading to better understanding the nature of experiences which are fundamental to the training process and to its results. The round table metaphor helped to build the concept that life and the learning processes which are part of it must balance multiple experiences without hierarchies or scissions because in fact there are no clear limits. Therefore, it is expected that the dialogue about the round table of experiences will contribute so the research in the field strengthen self knowledge and experiential knowledge paradigm and the professional development rests upon personal internal factors.

**Key words:** tutor training, dialogue, round table of experiences, listening to voices of children.

## RESUMEN

Aunque exista un consenso sobre la importancia de los procesos formativos para mejorar la calidad de la educación y sus profesionales, poco se ha atendido, en el campo de la investigación, sobre la constitución de la profesionalidad de los formadores - actores centrales en este contexto - tanto en lo que se refiere a la enseñanza universitaria, como a la formación continua. En la Educación Infantil, teniendo en cuenta la trayectoria histórica de Brasil, este debate es fundamental, dada la importancia del reconocimiento de sus singularidades. Para investigar lo que distingue a los propios esquemas de formación de formadores que trabajan en este nivel educativo, se buscó, a través de las narrativas orales, comprender las experiencias que tenían un significado especial en sus itinerarios de formación, es decir, aquellas que han contribuido a la constitución del formador y así colaborar tanto en los estudios sobre la formación, como en el estado específico de la profesión en lo relacionado al proceso de profesionalización. Con este fin, han colaborado en la configuración epistemológica y metodológica de la investigación los postulados de Bajtín y su círculo, y sus intérpretes brasileños, especialmente en la concepción dialógica; los estudios sobre la experiencia y las historias de vida, a través de las narrativas sobre la formación. El trabajo de campo constituye por la escucha a los formadores, a partir de *Conversaciones en Ronda* –conversación de formadores y la ronda de observación- y *Entrevistas con Expertos* para conformar el marco metodológico. En la gran ronda de diálogo que fue el recorrido de investigación, surgió con fuerza las ideas de la formación, como un proceso singular de convertirse en lo que uno es; el formador como socio en la aventura de conducir a alguien a sí mismo; el poder de una formación guiada por experiencias de diversa naturaleza, representadas por la zaranda de experiencias; la aparición de la escucha de los niños como un dispositivo de formación para la consolidación de una relación de alteridad entre el adulto y el niño. Emergió además la fuerza del diálogo, de las experiencias y de las narrativas como poderosas guías de recorridos de investigación y formación. La experiencia de la tesis ha consolidado una concepción de la formación que invita a la comprensión de la naturaleza de las experiencias que nos constituyen y cómo éstas operan en nosotros. La metáfora de la zaranda ayudó a construir la idea de que la vida, y los procesos formativos como p nasce a tese rte importante de la misma, debe equilibrar las múltiples experiencias sin jerarquías o divisiones, ya que no existen fronteras que las delimitan. Por lo tanto, se espera que el diálogo sobre la zaranda de las experiencias colabore para que las investigaciones en el área de la formación fortalezcan los paradigmas de conocimiento subjetivo y de conocimiento experiencial, y que el desarrollo profesional - que implica el proceso de profesionalización – se sustente en la profesionalidad construida dentro de la personalidad, ya que se puso de manifiesto que la formación debe basarse en ese sustrato, que es cada sujeto, cada formador.

Palabras clave: formación de formadores, diálogo, zaranda de experiencias, escucha de niños.

# Sumário

<b>Prólogo.....</b>	<b>12</b>
<b>Diálogo 1: Singularidades da pesquisa: um começo de conversa.....</b>	<b>13</b>
1.1.Descortinando a pesquisa, o objeto e a metodologia.....	16
1.1.1. Em busca de uma profissionalidade para os formadores.....	21
1.1.2. FormAção.....	26
1.2.A macroestrutura da tese: escolhas singulares na tecitura da obra.....	29
<b>Diálogo 2: Singularidades na trajetória da pesquisadora: narrativas sobre experiências e aprendizagens de ser formadora.....</b>	<b>33</b>
2.1.Tornando-me professora.....	35
2.2.A experiência como coordenadora pedagógica.....	41
2.3. Minha experiência em projetos sociais de formação contínua.....	45
2.3.1. Aprender com o exemplo.....	45
2.3.2. Aprender nas escolas, com os profissionais e crianças.....	46
2.3.3. Aprender com boas práticas.....	55
<b>Diálogo 3: Singularidades do objeto: a quem se destina a formação de formadores?.....</b>	<b>62</b>
3.1. Formação do formador: um campo de pesquisas, teorias e práticas em construção.....	73
3.2. Especificidades e diversidade nos contextos de atuação dos formadores..	67
<b>Diálogo 4: Singularidades do contexto: um olhar sobre a Educação Infantil, as crianças, as/os professoras/es e os processos formativos.....</b>	<b>75</b>
4.1. Quem são esses <i>outros</i> , as crianças pequenas?.....	76
4.2. Contar a história pelo avesso... Mas esse não seria o direito?.....	79
4.2.1. Ampliação com precarização? Essa não!.....	79
4.2.2. Passos e descompassos entre a orientação legal e o cotidiano.....	83
4.2.3. Qual é a cara da Educação Infantil?.....	85
4.3. Especificidades na construção da identidade docente das/os professoras/es da Educação Infantil.....	90
4.4. A formação das/os professoras/es em um contexto singular.....	95
4.4.1. O contexto da formação universitária e a Educação Infantil.....	96
4.4.2. O contexto da formação contínua e a Educação Infantil.....	100
4.4.3. O contexto da creche na formação das/os professoras/es.....	106
<b>Diálogo 5: Singularidades do campo de pesquisa: a abordagem metodológica...109</b>	<b>109</b>
5.1. As escolhas epistemológicas.....	110
5.1.1. Meu círculo de Bakhtin.....	110

5.1.2. O tempo/espaço na pesquisa.....	113
5.1.3. O lugar do <i>outro</i> na pesquisa.....	116
5.1.4. O lugar do pesquisador na pesquisa: eu/no/com/ <i>outro</i> .....	119
5.1.5. O texto na pesquisa/a pesquisa no texto.....	123
5.2. As escolhas metodológicas.....	124
5.2.1. A opção pelas narrativas de formação.....	124
5.2.2. As Rodas de Conversa .....	128
5.2.3. As Entrevistas com Especialistas .....	134
<b>Diálogo 6: Singularidades da roda: um olhar sobre o campo.....</b>	<b>137</b>
6.1. Quem são esses, os <i>outros</i> do campo da pesquisa?.....	139
6.2. O <i>a-com-tecer</i> do campo.....	145
6.3. Dialogando sobre a roda de formadores: os olhares das observadoras.....	156
<b>Diálogo 7: Singularidades nas narrativas dos formadores: a ciranda de Experiências.....</b>	<b>161</b>
7.1. Múltiplas experiências, múltiplos sentidos.....	164
7.1.1. A ciranda de experiências: um olhar caleidoscópico das narrativas.....	167
7.2. Uma experiência singular: a escuta de crianças como dispositivo de formação.....	185
7.2.1. A escuta e a participação de crianças: um movimento alteritário, em ascensão no Brasil.....	199
<b>Diálogo 8: Singularidades da experiência de estar em roda.....</b>	<b>207</b>
8.1. Sobre os sentidos da roda: a voz dos formadores.....	208
8.2. Sobre singularidades de escrever uma tese e compreender um objeto: reinvenção de mim e sentidos da experiência.....	213
8.2.1. Meu “ponto cinza” .....	217
<b>Posfácio.....</b>	<b>219</b>
<b>Referências.....</b>	<b>223</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>236</b>



## PRÓLOGO



Nasce o dia  
nasce a tese.  
Nasce com luz  
nasce com força  
nasce naturalmente  
sem esforço  
nasce no não pensar  
simplesmente nasce...

Eu queria dormir  
mas as ideias,  
as palavras  
estavam acesas,  
acordadas,  
não no pensamento  
mas em um lugar  
que não sei bem onde fica,  
um lugar sagrado.

E quando elas vêm de lá  
não há espaço para dúvidas!  
Porque elas são caminhos  
para atender a um chamado.  
Não se trata 'apenas'  
de escrever uma tese  
trata-se de plantar ideias  
de conectar-se a um propósito  
de seguir avante!

## SOBRE SINGULARIDADES DA PESQUISA: UM COMEÇO DE CONVERSA

*“O pensamento é um labirinto de surpresas.  
Por que não ir ao encontro delas?”*

*Solange Jobim e Souza*

Dedicar-se à escrita de uma tese é [ou deveria ser] sempre aceitar um convite, um chamado. No meu caso, posso dizer que aceitei os dois.

Aceitei o convite, quando me deparava com episódios de diferentes naturezas, mas que quase sempre me remetiam a um convite feito por Souza (2012) no início de uma das suas obras, pois foi no diálogo com sua escrita, com esse *outro*, que encontrei muito de mim.

- Por que não? Por que não ir *ao* encontro das surpresas do pensamento? Por que não buscar o desconhecido, o inusitado, o pensamento desses tantos *outros* que, perto ou longe, de diferentes formas, me compõem? (SOUZA, 2012, p.13)

Digo que aceitei o convite quando me refiro às minhas motivações epistemológicas; ao afirmar que *o lugar da aprendizagem é a dúvida* e assumir que uma de minhas vocações singulares - mas que não passa do mais essencial no humano - é o desejo permanente de aprender. No meu caso, nem digo que é desejo, é fome mesmo! Então, aceitei o convite para matar um pouco da minha fome, correndo o risco de, ao longo do percurso, me engasgar, ou até mesmo me enfastiar!

Mas digo ainda que aceitei a um chamado. E esse chamado está retratado no Prólogo. O *território do chamado* difere-se do *território do convite*, embora ambos habitem em mim e em cada um de nós. A um *chamado* não se pode recusar; por vezes não se escuta, mas, ao se ouvir, o que há de se fazer é, simplesmente, aceitar. E foi o que eu fiz!

Outra característica é que a um *chamado* não cabem justificativas, pois seu território dialoga com o sensível, com uma síntese das experiências vividas que te impulsionam para continuar o caminho, apontando possibilidades.

Alívio saber que o estatuto da ciência - pelo menos aquele ao qual me afiliei - já *autoriza* e valoriza pesquisadores a falarem desse lugar!

Penso no quanto a pesquisa é, em primeiro lugar, um grande diálogo que se estabelece consigo mesmo e com os *outros*, representados pelos livros, pelos entrevistados, pelos sujeitos

da pesquisa, pelos contextos e pela interpretação do pesquisador a todas essas possíveis interlocuções. A escrita da pesquisa é mesmo intertextual, tecida pelo encontro entre o *eu* e o(s) *outro(s)*, o que se constitui em um *diálogo* entre vidas, experiências e ideias.

Diálogo, no sentido restrito do termo, se constitui em uma forma privilegiada de interação verbal. Outro significado clássico atribuí ao diálogo uma das origens da filosofia.

Muitos falarem entre si, se for para buscar o verdadeiro, supõe em todos uma razão comum e a insuficiência, em cada um, dessa razão. Todo diálogo supõe o espírito universal e nossa incapacidade de nos instalar nele. Daí a troca de argumentos e, às vezes, a tentação do silêncio. (ABBAGNANO, 1988, p. 236)

Segundo a perspectiva Bakhtiniana, dialogar não se trata apenas de uma comunicação em voz alta, que se materializa no encontro entre pessoas, mas todo tipo de comunicação, incluindo o diálogo interior, o diálogo com os livros, o diálogo impresso, o diálogo pelo ato da fala, o diálogo gestual, corporal e, é claro, o diálogo com o contexto social. Enfim, *diálogo* é qualquer tipo de comunicação, exterior ou interior, manifestada ou não, sempre realizada em contextos específicos e, por isso, sempre historicamente situado:

O diálogo não é uma proposta, uma concessão, um convite do eu, mas uma necessidade, uma imposição em um mundo que já pertence a outro; ao contrário, o diálogo é o compromisso que dá lugar ao eu: o sentido substancial e não formal e, como tal, o eu é, desde suas origens, algo híbrido, um bastardo. **A identidade é um enxerto** (PONZIO, 2008, p. 23, grifo nosso).

No *eu* está também presente o *outro*. E esse encontro pressupõe a *escuta*, uma habilidade que tenho exercitado permanentemente, tentando fugir da tagarelice para promover o encontro. Nesse sentido, as leituras sobre o modelo de educação em Reggio Emilia<sup>1</sup> têm sido sempre muito inspiradoras. A Pedagogia da Escuta, propõe a “ética do encontro”, que se opõe à “ética do aprisionamento”<sup>2</sup>, por meio do respeito pela absoluta alteridade do *outro*.

Desejo promover encontros e exercitar essa alteridade, pois, mais que um exercício de pesquisa, é um exercício de vida.

Além disso, a opção por escrever uma tese que tem o *diálogo* como um dos conceitos estruturantes deve-se ao reconhecimento da ‘linguagem’ e, mais especificamente, da ‘palavra’ como potente via de aprendizagem. A aprendizagem se dá na relação mediada, em um processo interativo, que tem a palavra como um forte elemento de mediação. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.” (Bakhtin-Volochinov, 1988, p. 36).

<sup>1</sup> Reggio Emilia é uma cidade situada na Itália, que tem um modelo de Educação Infantil pública reconhecido mundialmente pela sua qualidade.

<sup>2</sup> A ética do aprisionamento refere-se aos limites estabelecidos pela primazia do saber que privilegiam o “totalitarismo do mesmo” em detrimento da singularidade e do novo. (RINALDI, 2012)

Por sua natureza, a palavra é social. A palavra não é uma coisa, mas o meio eternamente móvel, eternamente mutante da comunicação social. A palavra nunca tende a uma só consciência, uma só voz. A vida da palavra consiste em passar de boca em boca, de um contexto ao outro, de um coletivo social ao outro, de uma geração a outra geração. Com isso, a palavra não se esquece de seu caminho e não pode se liberar plenamente daqueles contextos concretos cuja parte havia formado. Cada membro de um coletivo de falantes encontra a palavra não como a palavra neutra da língua, livre de intenções, sem ser povoada de outras vozes (...) não se recebe a palavra a não ser de uma voz alheia e plena de voz alheia (BAKHTIN 1929, p. 95 apud BUBNOVA, 2011, p. 271)

No texto “Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin”, Kramer (2004) aponta que, de acordo com este filósofo, ‘produção’ e ‘recepção de significados’ constituem a linguagem e esta tem dimensões dialógicas e ideológicas historicamente determinadas. Para entender o discurso - o texto falado ou escrito -, o contexto precisa ser entendido. Bakhtin valoriza a fala, a enunciação que, por sua vez, está ligada às condições histórico-ideológicas. A compreensão implica não só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explicitadas. Compreender, segundo Sales, Carvalho e Sá (2007) possibilita a atualização de um paradigma que incorpora as dimensões racional-perceptiva-sensível, que representa a abertura de “possibilidades de ser no mundo”.

Imersa no aparato teórico-ideológico sobre *diálogo* e gerando novos sentidos ao termo, escolhi escrever a pesquisa assumindo e explicitando a *abordagem dialógica*, tanto no que concerne ao seu estatuto epistemológico, quanto à sua estrutura formal. No Diálogo 5, em que explicito as escolhas metodológicas da pesquisa, discorro com mais profundidade sobre a opção pela *abordagem dialógica*, a partir das contribuições dos postulados de Bakhtin e de seus intérpretes, especialmente os brasileiros.

### ***1.1. Descortinando a pesquisa, o objeto e a metodologia***

*“O que eu vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante dada ou guardada, que vai rompendo rumo.”*

*Guimarães Rosa*

Esta pesquisa trata de singularidades! A opção pelas singularidades filia-se a uma linha de pesquisas no campo das Ciências Humanas que assume uma visão diferenciada da defendida pelo paradigma da Modernidade, voltada à estruturação de identidades coletivas, com foco nas metanarrativas. Para fazer uma síntese do significado desse último conceito, tomo de

empréstimo a pesquisa que Pimentel Jr. (2012) realizou em sua dissertação de mestrado, que esclarece:

As grandes narrativas são, pois, histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las. Elas funcionam como uma história unificada e singular, cujo propósito é legitimar ou fundar uma série de práticas, uma auto-imagem cultural, um discurso ou uma instituição. (PETERS, 2000, p.18 apud PIMENTEL JR., 2012, p. 17)

Sem desconsiderar que sou cria da sociedade moderna, que privilegia o universal, cinde objetividade e subjetividade, assenta-se na racionalidade e valoriza as metanarrativas, escolho romper com essa visão de mundo, elegendo um viés de pesquisa que busca compreender os fenômenos sociais no seu *acontecer histórico*, a partir do paradigma Pós-Moderno, que privilegia a heterogeneidade e a diferença; proclama os reinos da subjetividade, da imanência e da multirreferencialidade e, ao inclinar-se para a incerteza e a dúvida, não se atrela a afirmações categóricas, assumindo a provisoriedade e a complexidade. Em um texto inspirador, que tem a função de nos conectar com os sentidos e os lugares em que desejamos estar, Carvalho (2013) narra rupturas que se apresentam nesse espaço-tempo. Dentre elas, uma me toca de forma especial e me mobiliza para um exercício permanente de reconstrução: “a busca da totalidade é esvaziada de sentido, uma vez que a singularidade de cada evento com sua finitude instantânea não comporta a ideia de uma totalidade fixa” (p. 36). Em diálogo com Vattimo (1992) – a partir dos estudos que realizamos na Linha de Pesquisa -, Pimentel Jr. (2012), pesquisador da Linha, tece seus argumentos, filiando-se a essa corrente de pensamento que orientou ambas as pesquisas:

Vattimo convida-nos a experienciar o *fim da história*: um convite a profanar as histórias unitárias, as histórias dos vencedores – comumente seus protagonistas –, enfim, questionar as histórias assépticas que põem em funcionamento a teleologia e o finalismo em favor da perpetuação da lógica progressista, lógica essa fortemente legitimada através das fortes histórias modernas. (PIMENTEL JR., 2012, p. 18)

Nas pesquisas orientadas por paradigmas como estes, o sujeito, apesar de singular, é sempre social. Como Freitas (2007), escolho linhas de pensamento capazes de fornecer os meios para se compreender não coisas e fragmentos de coisas, mas a própria condição humana. A perspectiva sociofenomenológica aponta para a necessidade de compreender o comportamento humano a partir do seu quadro referencial, ou seja, o contexto social e o universo simbólico dentro dos quais interpretam suas ações, pensamentos e sentimentos. Pesquisas desta natureza consideram o sujeito como um ser subjetivo, social e singular e os

aspectos que o singularizam também constituem o *corpus* social. Reafirmando a formulação de Sartre, Ferrarotti (1998) afirma que “o homem é o universal singular”:

Uma antropologia social que considera todo homem como a síntese individualizada e activa de uma sociedade, elimina a distinção do geral e do particular no indivíduo. Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma *práxis* individual. (FERRAROTTI, 1998, p. 26-27).

Nesse sentido, as narrativas de experiências vividas em contextos particulares, são conectadas a uma história social e, como diz o autor, produzem uma síntese horizontal de uma estrutura social. No caso da pesquisa, ao tempo que as *singularidades* geram *pluralidade de experiências*, geram também *redes de significados*, visto que é certo que narrativas realizadas no coletivo também produzem conexões, empatia, transferências, assim como resistências e estranhamentos.

Outro aspecto que me parece singular, é o próprio objeto da pesquisa. A formação de professores tem sido objeto de muitas pesquisas no Brasil, pela sua centralidade no debate por uma educação de qualidade. Temos um volume menor de produções no que se refere à temática na Educação Infantil, mas o interesse dos pesquisadores tem crescido consideravelmente, movimento que acompanha uma atenção progressiva dada a esse segmento nos últimos anos. Entretanto, muito pouco se pesquisa sobre os formadores.<sup>3</sup>

Embora haja consenso sobre a relevância dos processos formativos para a melhoria da qualidade da educação e dos seus profissionais, pouco se investe, no campo das pesquisas, sobre a **constituição da sua profissionalidade, sobre como se tornam formadores**. Um aspecto fundamental para a qualidade dos projetos, programas e cursos, dentro e fora da universidade, está, por alguma razão, esquecido, pelo menos no que tange à pesquisa acadêmica.

Em 2013, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC criou o que se pode reconhecer como o primeiro curso de Pós Graduação, especificamente direcionado para a formação de formadores no Brasil: o “Mestrado Profissional: Formação de Formadores”. No site do curso, lê-se a seguinte justificativa para sua criação:

A proposta do Mestrado Profissional com foco na Formação de Formadores de Professores decorre do papel fundamental que esse profissional ocupa na efetivação do trabalho pedagógico nas escolas e, conseqüentemente, na qualidade das atividades desenvolvidas pelos professores e alunos. Embora extremamente importante, a formação de formadores é um território pouco conhecido e pouco explorado. O formador de professores é um profissional

---

<sup>3</sup> Maiores detalhamentos sobre esta problemática estão disponíveis no Diálogo 3, onde consta um levantamento sobre o estado da arte das pesquisas sobre formação de formadores.

que, em geral, assume a função de coordenação pedagógica, tornando-se um dos responsáveis pela implementação do projeto político pedagógico, pela formação contínua dos professores e pelo bom andamento das atividades educativas. Em alguns países, como nos Estados Unidos, a preocupação com esse tema é grande e já vem de longos anos, mas nos países da América Latina as iniciativas mais sistemáticas de cursos e de constituição de uma carreira do formador começaram a ser implantadas muito recentemente. **No Brasil se desconhece a existência de cursos de pós-graduação para formação profissional do formador, seja nas universidades, seja em outras instâncias**, salvo ações pontuais de Secretarias de Educação, que promovem programas próprios de formação em serviço. (<http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-formacao-de-formadores-0>, grifo nosso)

A prof. Dra. Vera Placco, docente do curso, em entrevista realizada para a pesquisa, ofereceu elementos para a contextualização do objeto, ao ser indagada sobre as motivações para sua criação:

Por que que essa ideia apareceu tão forte? Porque ela foi sentida por nós, nos encontros de diversas áreas, em muitos congressos, formação nas redes estaduais e municipais. Sentimos uma tendência, não é uma coisa pesquisada - pois não há -; é quase uma coisa que está no ar, de que para ter bons professores, é preciso ter bons formadores que são formados por outros, o que forma uma cadeia. Se as pesquisas avaliam que os cursos de pedagogia não são suficientes, algo precisa ser feito. Então, começam a surgir iniciativas. Não tem uma política, mesmo no governo federal, há uma preocupação, mas não há políticas de formação de formadores. São iniciativas, mas nem sempre são sistemáticas e há diferentes linhas.

Em relação à produção teórica, há farto material sobre formação de professores, o que, certamente, subsidia a formação de formadores, mas esse tipo de material não trata, necessariamente, da constituição da profissionalidade do formador. Na interlocução com a prof. Vera, indaguei sobre esse aspecto e ela confirmou o cenário, afirmando: “a gente não encontra esse material. No mestrado profissional, estamos construindo uma maneira de lidar com formação de formadores, numa ótica que parte da formação de professores.” Foi interessante observar como a experiência da professora revela um esforço para realizar as transposições necessárias deste tipo de produção disponível e o contexto dos formadores.

Dentre as muitas consultas que contribuíram para a delimitação do objeto, o livro, “A profissionalização dos formadores de professores”, de Altet, Perrenoud, Paquay e colaboradores (2003), foi bastante inspirador. Trata-se de uma produção francesa, que tematiza a existência de um processo de profissionalização dos formadores de professores, sua natureza e as condições exigidas para seu desenvolvimento. Entretanto, é importante ressaltar que,

embora tenha sido essencial para uma visão ampla do campo da pesquisa, seu contexto apresenta pontos muito diferenciados da realidade brasileira.

Foi mirando esse cenário e dialogando com proximidade com formadores que exercem esse papel no campo da educação, nas diversas funções que ocupam - professores universitários, coordenadores pedagógicos, técnicos das secretarias, formadores que atuam em projetos sociais, palestrantes, tutores - que me senti mobilizada a sistematizar saberes e experiências, advindas desses lugares distintos.

Torno, assim, públicas, as perguntas que tenho formulado na minha itinerância como formadora e que, agora, passam a ter estatuto de investigação:

- Quem forma o formador?
- Como ele se constitui no que é?
- Que elementos singularizam os formadores que atuam na Educação Infantil?
- Como o processo de profissionalização dos formadores pode contribuir para a melhoria da qualidade da formação dos professores e da educação das crianças?

Dessas, a pergunta que orientou a minha itinerância como doutoranda é:

- Como os formadores da Educação Infantil constroem sua profissionalidade?

E, ainda, um questionamento mais específico, que já anuncia caminhos metodológicos:

- Que experiências constituem a profissionalidade dos formadores da Educação Infantil?

Estas são as questões norteadoras da pesquisa!

Com o exercício permanente de indagar e dialogar, tenho a intenção de **contribuir para a compreensão da constituição da profissionalidade de formadores que atuam na Educação Infantil**, a partir da interação com narrativas de formação relatadas por um grupo de cinco profissionais, para, quiçá, colaborar com o processo de profissionalização dos formadores no Brasil, mais especificamente neste segmento, visto que a formação é reconhecida como uma importante estratégia para a melhoria da qualidade da educação. Dentre os profissionais que assumem esse papel, busquei dialogar tanto com os formadores que atuam na formação universitária, quanto nos diferentes espaços de formação contínua.



Para desenvolver a pesquisa, utilizei dois dispositivos metodológicos, que chamei de **dispositivos de compreensão**: as *Rodas de Conversa* e as *Entrevistas com Especialistas*.

O dispositivo - *Roda de Conversa* - foi projetado a partir de duas rodas com funções distintas, que ocorreram simultaneamente: a *roda de formadores* e a *roda de observação*.

A *roda de formadores*, constituída por cinco profissionais, com diferentes perfis e campos de atuação, permitiu criar uma ambiência favorável para que emergissem as narrativas de formação que tiveram especial significado na constituição da profissionalidade dos formadores convidados. Além disso, permitiu conhecer seus contextos de *vidaformação*, sua visão sobre educação de crianças e os sentidos atribuídos à vivência da roda. Para isso, foi organizada em três momentos: a *caixa de memórias*, o *jogo de trilha* e os *sentidos da roda*, detalhados no Diálogo 5.

A *roda de observação* buscou potencializar a concepção de dialogia – um dos conceitos nodais da tese – a partir de um diálogo com três pesquisadoras que observaram a *roda de formadores* e contribuíram, *a posteriori*, com seus olhares sobre o campo, para o processo compreensivo da pesquisa.

As *Entrevistas com Especialistas* emergiram como dispositivo metodológico no decorrer da pesquisa, à medida que percebi sua potencialidade para atualizações, aprofundamentos e debates relativos à problemática da pesquisa. Tratou-se de dialogar com cinco especialistas - nas áreas de Educação Infantil, formação de professores e formadores e metodologia de pesquisa ligada às histórias de vida -, com vistas a buscar subsídios não encontrados nas bibliografias disponíveis. Como dito por uma das entrevistadas, o dispositivo funcionou como um “livro vivo”<sup>4</sup>.

Ao trazer à tona as singularidades das suas próprias trajetórias profissionais, as especialistas entrevistadas muito me ensinaram. Tive o privilégio de conversar com a Prof. Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, professora aposentada da Universidade de São Paulo, autora de muitas publicações sobre Educação Infantil e participante ativa na elaboração de políticas públicas para esse segmento - uma referência na área -; a Prof. Dra. Tânia Ramos Fortuna, professora de Psicologia da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenadora geral do Programa de Extensão Universitária "Quem quer brincar?", referência nos assuntos ligados à formação lúdica e ao brincar; a Prof. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz, docente da Universidade Federal do Ceará, importante colaboradora dos debates sobre a

---

<sup>4</sup> Expressão usada pela prof. Dra. Tânia Ramos Fortuna, ao ser entrevistada, para traduzir o sentido desse dispositivo metodológico.

educação da infância e a formação docente no Brasil; a Prof. Dra. Vera Maria Nigro de S. Placco, docente no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e especialista em formação docente; e a Prof. Dra. Maria da Conceição Passegi, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que é especialista em pesquisas que usam as histórias de vida como referência metodológica.

Os dispositivos de compreensão são detalhados no Diálogo 5.

### ***1.1.1. Em busca de uma profissionalidade dos formadores***

Para introduzir a problemática da constituição da profissionalidade dos formadores, trago como referências os estudos da **sociologia das profissões**, especificamente as ligadas às atividades docentes, que versam sobre os conceitos de *profissionalização* e *profissionalidade* que ancoram a pesquisa.

No livro citado anteriormente, os autores reconhecem a **profissionalização** como o processo de transformar um ofício em profissão. É um movimento ideológico, na medida em pressupõe a construção de novas representações do ‘ser professor’ no interior do sistema educativo. Ramalho e Núñez (2008) colaboram nessa delimitação ao afirmar que o termo refere-se a um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais, e que se desdobra em duas dimensões que constituem uma unidade dialética: uma interna, denominada pelos autores de *profissionalidade*, e outra externa, ou *profissionalismo*.

Quanto ao **profissionalismo**, os autores o definem como uma expressão relativa à dimensão ética, dos valores e normas, das relações no grupo profissional e com outros grupos. É uma construção social, na qual se situa a moral coletiva, o dever ser e o compromisso com os fins da educação. O profissionalismo se associa ao viver a profissão, às relações que se estabelecem no grupo profissional e às formas de se desenvolver a atividade profissional. Refere-se, também, à reivindicação de um status distinto dentro da divisão social do trabalho. Implica o reconhecimento social de qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas “de tal forma que lhes proporcionem, não apenas certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio, de estímulo social para o exercício e desenvolvimento da profissão.” (RAMALHO e NÚÑEZ, 2008, p. 04)

Em relação à **profissionalidade**, os autores esclarecem que o conceito refere-se aos conhecimentos, saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. O diálogo com esses e outros teóricos apoia a compreensão de que o conceito de profissionalidade está

em permanente atualização, devendo ser analisado em função dos contextos históricos e das realidades sociais concretas que, no caso específico da profissão docente, interage com o contexto pedagógico propriamente dito - estatuto epistemológico, práticas -, com o contexto profissional - visão de categoria profissional - e com o contexto sociocultural - valores, ideias, visão social -.

Investigar, pois, o trabalho dos formadores na perspectiva da profissionalidade implica compreender os profissionais como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem, nessa atividade, sua vida e sua profissão.

Altet, Paquay, Perrenoud e cols. (2003) esclarecem que o termo profissionalidade foi criado a partir do termo italiano “professionalità”, que significa “caráter profissional de uma atividade”. Diz respeito às “capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade”, bem como a questões sociais e éticas, postas em jogo no exercício de uma profissão e sintetizam: refere-se ao conjunto de características específicas e estáveis de um ofício.

Roldão (2005) relata que, ao realizar um estudo comparativo entre várias obras, especialmente as de Giméno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa, identificou um conjunto não uniforme de elementos que esses autores consideram como descritores da profissionalidade. Entretanto, quatro deles foram mais comuns:

- o reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- o saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- o poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controle sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
- a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (ROLDÃO, 2005, p. 109)

Considerando esses elementos, elejo a definição de Roldão de *profissionalidade* “como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”. (2005, p. 108).

No último capítulo de seu livro sobre processos de profissionalização de formadores, Altet, Paquay e Perrenoud (2003) afirmam: “somente profissionais podem formar profissionais.” Esta é minha crença! Assim, espero que a tese possa oferecer uma mirada sobre

a questão da profissionalidade dos formadores que atuam na Educação Infantil e colaborar para que todos aqueles que atuam na área busquem seu desenvolvimento profissional permanente.

Muitos formadores se constituem a partir de suas experiências como professores de crianças pequenas. No caso da Educação Infantil, há que se instaurar uma questão identitária, visto que ser formador não equivale restritamente a ser professor. É certo que a experiência como professor é muito preciosa, ou até mesmo fundamental para essa constituição, mas não se pode equivaler as competências. Por outro lado, como construir uma profissionalidade, sem ter a experiência direta com o sentido maior do seu ofício? Sim, porque no caso da docência universitária, são muitos os formadores que não atuaram no chão da escola. Enfim, trata-se de refletir sobre essas dinâmicas identitárias, reconhecendo os formadores como categoria profissional e, para isso, urge que os processos de aprendizagem e profissionalização ganhem uma dimensão no coletivo dos formadores, porque, em última instância, cabe a cada um [de nós] querer profissionalizar-se.

No caso da formação de formadores da Educação Infantil, a situação ganha contornos muito próprios. Apenas para introduzir a questão - melhor tematizada no Diálogo 3 -, desde a década de 2000, vivemos um momento relativamente novo, com a política educacional dando uma atenção jamais vista à Educação Infantil, o que provocou uma série de desdobramentos na concepção, gestão, práticas e também na formação. É recorrente ouvir entre os profissionais que atuam nesse campo falas do tipo: “*finalmente chegou a vez da Educação Infantil!*”

Com uma história marcada por lugares diferenciados - ora de cunho assistencialista, ora no âmbito dos direitos das famílias, das crianças, ora com caráter preparatório - e pela consequente coexistência de concepções, muitas vezes dissonantes, sobre o papel da Educação Infantil e suas práticas, pode-se afirmar que esse é um campo ainda em construção. Conseqüentemente, a formação dos profissionais que atuam no segmento passou a ter um lugar de relevância e destaque, tendo em vista sua centralidade para a consolidação de uma identidade para a Educação Infantil.

Em relação às políticas públicas, destaco algumas situações do contexto que caracterizam o momento fértil e, ao mesmo tempo, de diversidade de concepções que (des)orientam a tomada de decisões políticas e pedagógicas: a extensão recente da obrigatoriedade do atendimento das crianças desde os 4 anos; o debate sobre creches noturnas, domiciliares, que acompanham supostas alternativas para a ampliação do atendimento na creche (meta do Plano Nacional de Educação); o Ensino Fundamental de 9 anos, que migrou as

crianças de 6 anos para esse segmento; a criação do programa ProInfância<sup>5</sup> que, só entre 2007 e 2011, investiu na construção de 2.543 Centros de Educação Infantil<sup>6</sup> e tem essa como importante ação do Programa de Aceleração do Crescimento -PAC 2; as iniciativas relativas à avaliação na Educação Infantil, que vão desde as abordagens mais ligadas ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças e às condições de atendimento, a programas de caráter classificatório.

No âmbito da formação, nas universidades, instaura-se a discussão sobre os currículos do curso de Pedagogia, no que concerne às especificidades da Educação Infantil; ao tempo que há um aumento significativo na procura por cursos de Pós-Graduação ligados a esse segmento, que demanda profissionais especializados e que tenham conhecimentos das macropolíticas, dos fundamentos da educação - em especial sobre a criança pequena e seu processo de desenvolvimento - e das práticas pedagógicas. Ademais, é crescente o lugar das universidades, no que tange à execução de programas do governo federal, a exemplo do ProInfantil<sup>7</sup>, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID<sup>8</sup> e o recente convênio para assessoramento aos municípios que receberam recursos do ProInfância. Somente em 2012, a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia realizou ações formativas que englobaram 244 municípios baianos, em 10 polos.

Nas redes municipais, onde se concentram 63,1% das matrículas na creche e 74,2%<sup>9</sup> na pré-escola, a necessidade de universalizar o atendimento até 2016 das crianças de 5 anos e a meta de elevar o atendimento de creche até 50%<sup>10</sup> (a média nacional foi de 27,9% em 2014 segundo dados do Observatório do PNE), traz desafios para a gestão que vão desde a quantidade e qualidade na infraestrutura - instalações adequadas, materiais, equipamentos, merenda -, à

---

<sup>5</sup> O ProInfância é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil. O objetivo é garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária.

<sup>6</sup> Segundo dados do FNDE.

<sup>7</sup> O PROINFANTIL é um Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. É um curso à distância, iniciado em 2006, em nível Médio, na modalidade Normal, promovido pela Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC).

<sup>8</sup> O PIBID é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo objetivo maior é o incentivo à formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da escola pública.

<sup>9</sup> Dados do Censo Escolar 2012, p. 18 – resumo técnico.

<sup>10</sup> O Plano Nacional de Educação foi sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos e define na Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

formação dos diversos profissionais que atuam no segmento. Importante destacar que o recente crescimento no atendimento em berçários traz um desafio ainda maior para as redes, que não têm tradição e conhecimento específico para tal. Com equipes técnicas muitas vezes pouco preparadas e coordenadores pedagógicos que ainda não têm condições de assumir a função de formadores nas instituições, os municípios enfrentam uma necessidade de estruturar ações formativas sem, no entanto, ter profissionais em condições de assumir tal papel.

Compõem ainda esse cenário os institutos, fundações e organizações não-governamentais que, em parceria com governos municipais, buscam contribuir com os esforços relativos à melhoria do atendimento à criança, em muitos casos, via projetos e programas de formação continuada.

Ao trazer para o centro da investigação a figura dos formadores que atuam na Educação Infantil, em diferentes funções, quer no âmbito das universidades, nas redes públicas ou em projetos sociais, a pesquisa pretende contribuir para os estudos sobre esses profissionais, especialmente no que tange à constituição da sua profissionalidade, a partir das narrativas de suas experiências de *vidaformação*.

Ao pesquisar sobre o que singulariza, dá contornos próprios à formação de formadores da Educação Infantil, busco, por meio das narrativas orais, compreender que *experiências* tiveram especial significado no percurso formativo dos formadores ouvidos, ou seja, aquelas que contribuíram na constituição do *ser formador* e, dessa forma, colaborar para o estatuto específico da profissão, relativo ao processo de profissionalização.

A palavra *experiência*, que etimologicamente carrega a ideia de travessia e perigo, constitui-se na relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Experenciar é atribuir significado ao vivido, o que, por sua vez, é uma forma de construção de si. Muitos autores utilizam essa terminologia, que tem como principais colaboradores no campo das conceitualizações John Dewey (1959, 1976, 1985a, 1985b) e, mais recentemente, Jorge Larrosa (2002, 2005, 2015), que conclama o respeito ao caráter selvagem, autotélico e não regulado da experiência, pois a experiência é a própria vida.

A experiência, segundo esses autores, não se trata de um evento isolado, mas de uma situação indexicalizada, “que nos toma e nos transforma”; significa “deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela.” (Hedeigger, 1987 apud Larrosa, 2002, p. 24). Dewey traz o caráter contínuo da experiência, como uma dinâmica de atualizações. Interação e continuidade são princípios reconhecidos como estruturantes na concepção do autor. Ambos os autores evidenciam o teor experiencial da existência humana. Diz Larrosa (2002): “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma

abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’.” (p. 28).

Fazer uma pesquisa que tem como mote a ideia de *experiência*, significa vincular-se a um movimento que busca se distanciar de um determinado discurso pedagógico que, em geral, oscila entre a cientificidade e a crítica, buscando uma nova linguagem, uma nova gramática, mais oscilante e aberta, mas impregnada de vida:

O que necessitamos talvez não seja uma língua que nos permita objetivar o mundo, uma língua que nos dê a verdade do que são as coisas, e sim uma língua que nos permita viver no mundo, fazer a experiência do mundo, e elaborar com os outros o sentido (ou a ausência de sentido) do que nos acontece. (LARROSA, 2015, p. 65)

Eis o desafio!

### **1.1.2. Formação**

Assim como *experiência*, outro conceito-chave da pesquisa é *formação*. Considerando a multiplicidade de significados que o termo carrega, é relevante explicitar a concepção assumida como a que pode colaborar para a construção da profissionalidade dos formadores.

De tantas, tomo de empréstimo as formulações de Carvalho (2008) sobre a concepção fenomenológica da formação que não só define o termo com riqueza de significado, mas com justeza e beleza de enunciação:

Termo que se consolida ao longo dos últimos anos como achado semântico para a necessidade contemporânea de se pensar/viver a educação como um processo singular intrínseco ao sujeito individual e/ou coletivo e não mais como um padrão único pré-estabelecido. Uma busca semântica que partindo, talvez, do antigo treinamento, passa pela reciclagem, capacitação, qualificação, requalificação e, firma-se como formação. Mas, o que está por trás da semântica? Em pesquisa ao dicionário, observa-se que o elemento comum que perpassa todas as acepções expressas para o verbete formação é a ideia do *tornar-se*, às vezes como o ato (processo) de tornar-se e, outras, como o conjunto (produto) do tornar-se. (CARVALHO, 2008, p. 14)

Assim, distante das concepções tecnicistas, a autora coaduna com vários outros pesquisadores do campo da formação que relacionam o termo à ideia de processo, que acontece no percurso das experiências singulares. Os sujeitos da formação não serão transformados em outros, em sujeitos ideais, não se *transformam*, mas, a partir da conjunção de determinados elementos, em determinados ambientes, tornam-se o que são, tornam-se eles mesmos. Ao elaborar uma definição fenomenológica de formação, afirma que “formar-se é tornar-se o que

se é”. A formação é compreendida como o caminho que acontece em um *continuum*, não necessariamente linear, de experiências e atualizações.

Um conjunto de princípios pode ser depreendido dos postulados dos especialistas que abordam a formação nesta perspectiva:

Imbernón (2009), seguindo a tendência de grande parte dos estudiosos contemporâneos que tratam da temática, defende uma formação permanente do professorado que incida nas práticas, nas situações problemáticas vividas, o que coaduna com as ideias de Canário (1999) sobre uma formação *centrada na escola*, que valoriza a reflexão sobre o contexto como principal elemento formativo. A formação, orientada pelo paradigma da complexidade, evita simplificações e pressupõe o desenvolvimento das dimensões políticas, sociais, pedagógicas, atitudinais e emocionais dos profissionais. “As emoções estão no cerne do ensino”, diz Hargreaves<sup>11</sup>. Nesta mesma linha, Imbernón (2009) defende a importância de considerar as “geografias emocionais” dos professores, como formas de aproximação ou distanciamento emocional. Elas são compostas de geografias socioculturais, morais, pessoais, políticas e físicas. Para o autor, “o professorado necessita de uma formação que o auxilie a utilizar essas geografias emocionais para estabelecer uma maior relação entre todos os que participam da educação”. A docência é uma profissão moral, não simplesmente uma atividade técnica, portanto, a formação incide na tríade pessoal / profissional / institucional, tão defendida por Nóvoa (1997), criando comunidades formativas, de aprendizagem, de compromisso e responsabilização mútuos, agregando não apenas grupos de professores, mas também outros grupos com interesses comuns. Fullan e Hargreaves (2000), Marquesi (2008), Nóvoa (2009), Vicentini (2006), Ibiapina (2009) Samia (2007, 2010), dentre tantos outros, abordam o processo formativo como uma estratégia para desenvolver atitudes e ambientes colaborativos. Os processos formativos também são reconhecidos como forma de potencializar a identidade docente, vista não apenas como um conjunto de características que os distingue, mas como resultado da capacidade de reflexão, de compreender e integrar as mudanças.

Atualmente, os processos formativos estão ligados à ideia de desenvolvimento profissional que, por sua vez, envolve a tríade acima citada. Na corrente Reggiana, o termo *formação* é questionado como não sendo suficiente para exprimir a complexidade desse processo, definido como uma “dimensão existencial diária”, como um permanente processo de pesquisa e renovação, que tem grande impacto no fortalecimento da qualidade da interação adulto – criança. Esta perspectiva, segundo Rinaldi (2012), considera o desenvolvimento

---

<sup>11</sup> Frase retirada do livro “*As emoções e os valores dos professores brasileiros*”, fruto de pesquisa realizada por Maria Tereza Peres Soares. p. 09.



profissional como um direito inerente aos educadores, mas também um direito das crianças de terem profissionais competentes, capazes de construir relações de reciprocidade, baseadas na escuta e na possibilidade de mover-se em direção ao outro. Um processo de âmbito individual e coletivo, capaz de provocar mudanças internas que reverberem nas crianças.

Corroborando com a ideia de formação como um processo singular que se dá no campo pessoal, sendo também constituída por dimensões coletivas - cultura social, educacional, e determinado tempo histórico -, é necessário fomentar o debate sobre as circunstâncias de *onde* e *como* a formação se dá, em que tipo de ambiente ela ocorre, o que esses lugares comunicam quanto às intencionalidades da formação, se são espaços de produção ou reprodução de conhecimento, ou seja, em que tipo de cultura formativa os profissionais estão inseridos.

A concepção de formação, defendida neste trabalho, está comprometida com o desenvolvimento da *profissionalidade docente*<sup>12</sup> dos professores da primeira infância, o que implica oferecer elementos para sua inserção crítica e atuante na cultura contemporânea, a partir de um lugar que pressupõe uma atitude curiosa e investigativa, que rejeita o consumo passivo do conhecimento e os coloca como autores nesta construção, assumindo o conhecimento como um valor - o que significa reconhecer sua beleza -, estando abertos à sua natureza complexa, mutável e imanente.

Sendo assim, os formadores precisam estar comprometidos com essas dinâmicas, assumindo-as como elementos constituidores da sua profissionalidade. Mas esse movimento, que exige deslocamentos e rupturas, tem toda uma complexidade histórica e cultural que precisa ser compreendida e assumida, para ser transformada.

Realizar um exercício compreensivo do processo histórico, tanto da formação universitária quanto contínua é fundamental para realizar as mudanças necessárias para a construção de uma nova profissionalidade docente.

Antes de avançar, é importante situar o leitor sobre o que é considerado, no âmbito da pesquisa, esses tipos de formação, visto que há variedade de denominações, significados e tipologias no uso dos termos.

Optei por usar *formação universitária* por considerar mais adequado que formação inicial, se ponderarmos que a graduação não é o começo da formação profissional. A classificação mais usada: *formação inicial* e *continuada* não é apropriada na lógica de formação defendida na tese.

---

<sup>12</sup> Nesta pesquisa, quando trato das/os professoras/es, uso o termo profissionalidade docente, considerado por Sacristán como “o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65)

Quanto à outra tipologia, na literatura, são usados mais recentemente termos como *formação permanente, continuada, contínua*; sendo esse último, o termo escolhido, por ser o que melhor caracteriza a ideia de formação mais ampla, que se dá ao longo da vida, não apenas aquela que ocorre após a graduação. A opção pelo termo *formação contínua* visa romper com uma definição temporal de tipologias de formação – inicial e continuada –, que considero questionável. Não se trata de continuar um processo iniciado na graduação, mas compreender que há especificidades em cada uma das modalidades e que estas são complementares e inerentes à profissão.

### ***1.2. A macroestrutura da tese: escolhas singulares na tecitura da obra***

*Puxo os tantos e diferentes fios que ativaram meu pensamento,  
intensificaram a minha sensibilidade e  
modificaram a tonalidade de minha experiência com a escrita,  
no tempo em que, em posição dual, fui anfitriã e hóspede de muitas escritas.*  
Lícia Beltrão

A forma como um texto é tecido – forma e conteúdo - diz muito sobre o sujeito responsável pela sua urdidura.

A forma como um texto acadêmico deve ser elaborado está minuciosamente apresentada nos manuais, que ditam padrões reconhecidamente instituídos.

Eis um dos grandes desafios de tecer um texto acadêmico: como construir autoria em diálogo com o já instituído?

Nesta parte introdutória da tese, em que as concepções de ciência e pesquisa já foram explicitadas, falta compartilhar com o leitor que o diálogo entre o instituído e minha autoria se estabeleceu tendo como pressuposto que o sujeito que assina a obra não pode simplesmente subordinar-se às regras do texto, mas, como autor, deve valer-se delas para gerar sentidos - para si próprio, para o leitor e para a obra em si -. Para isso, por vezes, as regras instituídas são seguidas e, outras vezes, vale-se da criação que também é uma forma de transgressão. Singularizar uma obra trata-se de imprimir nela sua forma única de se relacionar com a experiência vivida.

Em relação à estrutura da tese, um aspecto singular que destaco é a forma como escolhi estruturá-la, de modo que expresse o lugar que escolhi me colocar e colocar os *outros*, meus interlocutores nesse percurso.

Cada capítulo está nomeado como **Diálogo**, para fazer jus à sua natureza dialógica. Eles representam os tempos da pesquisa, não na sua aceção cronológica, mas no que diz respeito ao tempo e ao modo como os meus *diálogos* foram se processando ao longo da jornada.

É preciso advertir o leitor que a narrativa desta tese não obedece a uma ordem linear. Sua tecitura se assemelha mais a várias rotas possíveis para se chegar a um lugar singular.

Neste sentido, uma das muitas frases de encorajamento que recebi na ocasião da qualificação foi proferida pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lícia Beltrão. Ao tecer considerações sobre aquela produção ainda provisória, disse: “a não linearidade não fere a construção de sentido.” Com este parâmetro, não tive maiores dilemas relativos a uma suposta ordem externa. O que foi extremamente difícil foi encontrar uma ordem interna, que, ao mesmo tempo, estivesse comprometida com o leitor, este *outro* que tem suas próprias demandas e preferências de leitura, interlocutor dessa escrita estrangeira.

Com este desafio, ao me deparar com a complexidade e a dificuldade de decidir a ordem dos próximos quatro Diálogos - visto que cada um ocupa uma função singular e complementar no corpo da tese -, concluí que a alternativa mais coerente seria oferecer *rotas de leitura* possíveis, a depender do perfil do leitor, seus interesses, preferências e estilos de leitura.

No Diálogo 2, por exemplo, narro minha própria trajetória formativa, fazendo um exercício metanarrativo e metaformativo, ao identificar as experiências que marcaram minha constituição de formadora. Foi um exercício iniciático pessoal, como condição ética para exercer meu papel de pesquisadora, pois estas experiências formam a amálgama do que pude construir no decorrer da obra. O sentido de sua leitura passa pelo desejo de conhecer de que lugar eu falo e também pelo interesse em compreender o potencial autoformativo das narrativas.

O Diálogo 3 destina-se a aprofundar a problemática da pesquisa e recomendo sua leitura imediata para formadores que desejam ir “direto ao ponto”.

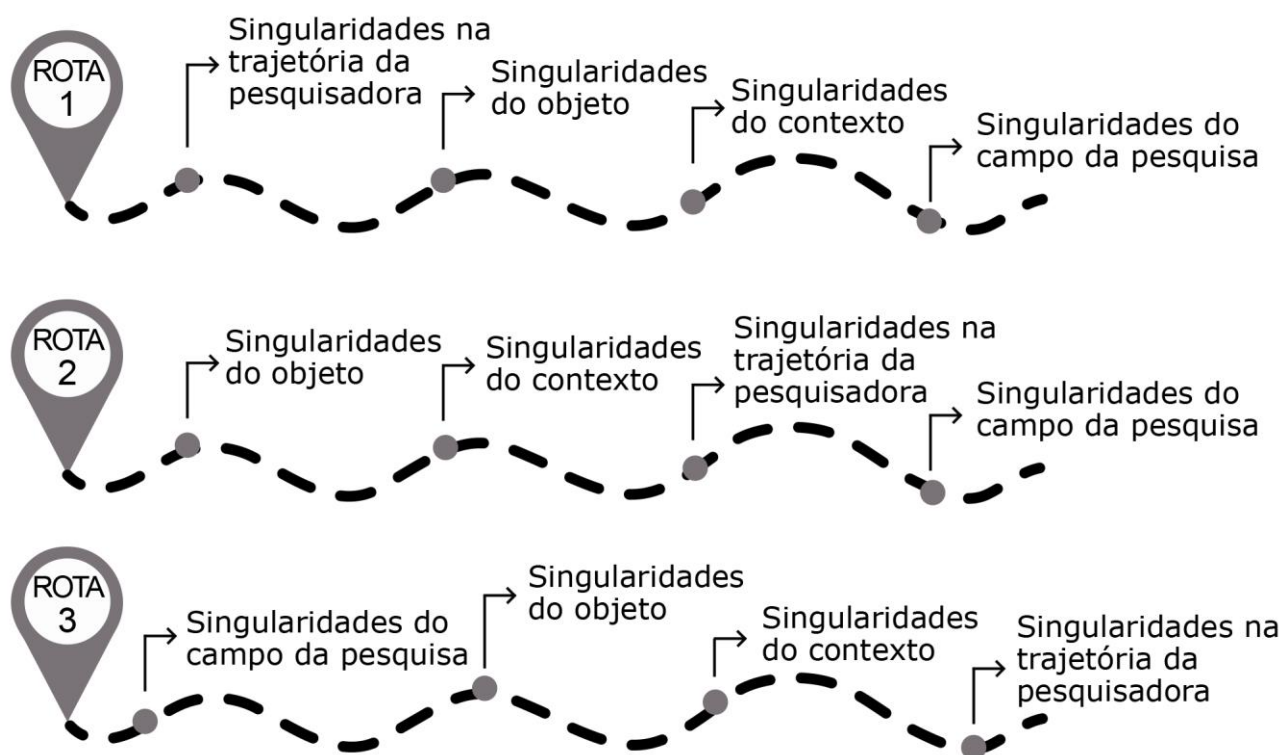
O Diálogo 4 foi especialmente escrito para emoldurar o contexto sócio-histórico da Educação Infantil e suas ressonâncias na constituição da profissionalidade dos formadores.

No Diálogo 5, discorro sobre as opções metodológicas da pesquisa, tanto no que se refere ao seu estatuto epistemológico, quanto aos dispositivos de compreensão. Para os leitores pesquisadores, este pode ser um bom ponto de partida daqui em diante.

Assumindo estas múltiplas possibilidades de leitura, convido o leitor a eleger uma das das três rotas possíveis, a depender do seu gosto, lógica ou disposição. A rota 1 é a que está indicada no Sumário, porque foi a que fez maior sentido na tecitura pessoal da tese.

Obviamente, também é possível ler esta obra pulando algum capítulo, pois, como diria Daniel Penac<sup>13</sup> em sua obra clássica sobre leitor e leitura, um dos direitos do leitor é não ler.

Eis as rotas de leitura possíveis:



A partir do Diálogo 6, que trata das ‘Singularidades da Roda’ e narra o *a-com-tecer* do campo, recomendo uma leitura como a proposta no Sumário!

A linguagem em tons conversacionais também se constitui em um aspecto singular da tese e foi tecida de forma intencional. A tese tem a intenção de ser um lugar de encontro entre saberes de naturezas diversas, onde profissionais com diversas experiências dialogam sobre seus percursos formativos, a partir da narrativa de suas experiências singulares. A não hierarquização de saberes e a valorização das marcas e estruturas próprias da linguagem oral e da linguagem escrita foram consideradas na edição gráfica.

No caso das *entrevistas com especialistas*, por exemplo, com desejo de manter os ares conversacionais das narrativas - ricas em conteúdo e leves na forma -, as falas foram organizadas em balões. As narrativas das/o formadoras/or também se apresentam de forma diferenciada na tese, assim como a das pesquisadoras que participaram da *roda de observação*.

<sup>13</sup> A obra é “Como um romance”, ed. Rocco, L&PM Pocket

Desta forma, deixo mais explicitadas as diferentes interlocuções com todos esses *outros* que habitam a tese.

É desse lugar e com o compromisso de conhecer, descrever, interpretar e intervir, que assino esta produção, a qual, em primeira instância, pode ser categorizada como produção acadêmica, mas que, para mim, não é menos do que uma experiência de vida.

A assinatura de um pensamento é o que o constitui como ato e que lhe confere validade (pravda). Mas a assinatura não é expressão de uma subjetividade fortuita, e sim de uma posição. Assinar é iluminar e validar o pensamento com aquilo que somente do meu lugar pode-se ver ou dizer. Esse lugar único daquele que pensa ou cria é aquele do conceito de exotopia que aparece aqui formulado pela primeira vez. A assinatura é o compromisso com a singularidade e com a participação no ser. Não se furtar, não se subtrair daquilo que seu lugar único permite ver e pensar. Assinatura é também inscrição na relação de alteridade: é confronto e conflito com os outros sujeitos. (AMORIM, 2009, p. 03)

Desse lugar único, singular, e povoado por tantos *outros*, que me proponho a caminhar e construir a história aqui narrada. Conectando os fios com a ajuda de Amorim (2009), a singularidade em Bakhtin é da ordem do dever: dever de realizar meu lugar único.

É mesmo estranho o lugar do pesquisador, que experimenta uma solidão habitada por tantos *outros*. A assinatura da obra é, pois, a síntese de muitas escolhas e renúncias.

Situadas as concepções-chave da pesquisa e as escolhas relativas à forma, convido o leitor a adentrar nesse território, interagindo de modo singular com a obra.

Eis que foram dados os primeiros passos. Avante!

## SINGULARIDADES NA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS DE ‘SER FORMADORA’



*Sankofa<sup>14</sup> pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. São muitas as variações do símbolo Sankofa.*

*A imagem original é a de um pássaro que pousa seu corpo em uma direção e mira em uma outra.*

*Sankofa é, assim, uma realização do eu, individual e coletivo. O que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado.*

*Ele representa os conceitos de auto-identidade e redefinição.*

*Simboliza uma compreensão do destino individual e da identidade coletiva do grupo cultural. É parte do conhecimento dos povos africanos, expressando a busca de sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro.*

*Retornar sempre ao passado, aprender com o passado, estar conectado com o lugar de onde viemos e de onde vieram nossos antepassados.*

*Essa é a fonte de força para ressignificar o presente e seguir em frente.*

Há tempos experimentei a sensação ímpar de escrever um memorial. Quando o fiz, confesso que não tinha uma motivação pessoal. Fiz porque cursava no mestrado a disciplina “Abordagem (Auto)Biográfica e Formação de Professores” e esse era um trabalho a ser realizado. Foi fácil compreender sua importância, entretanto, só nesta nova mirada é que pude realmente compreender sua potência enquanto *dispositivo autoformativo*. Reconhecendo esta possibilidade, percebi a oportunidade de fazer um *exercício metanarrativo* e, porque não dizer,

<sup>14</sup> O conceito de *Sankofa* (*Sanko* = voltar; *fa* = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim.

*metaformativo*, elegendo, tecendo e compartilhando *experiências* de me constituíram na formadora que sou. Afinal, Paulo Freire revelou que

voltar-me sobre o passado... é um ato de curiosidade necessário. Ao fazê-lo, tomo distância do que houve, objetivo, procurando a razão de ser dos fatos que me envolvi e suas relações com a realidade social de que participei. [...] Os olhos com que revejo já não são os olhos com que vi. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que está passando. (FREIRE, 2003, p. 13)

Portanto, o exercício que fiz, exposto neste capítulo, de retornar ao *memorial de aprendiz* e ressignificá-lo como *memorial de formadora*, me permitiu dar sentido a episódios antes pouco valorizados, à pessoas, grupos e lugares que foram relevantes na construção da minha profissionalidade, cumprindo uma função autoformativa, pois, ao narrar, formo a mim mesmo, mas como narro a relação com os *outros*, esses também me formam. Em obra autobiográfica, que narra suas itinerâncias como educadora, Warschauer (2001) reflete:

Ao compreender-me, amplio as possibilidades de compreensão dos outros. Ao identificar diferentes maneiras de perceber, reagir e significar as experiências, pelo exemplo que eu própria vivi em minha vida, percebo que cada um, na sua singularidade, e na sua etapa de desenvolvimento, o fará de maneiras diferentes. Em vez de julgá-lo, tentar compreendê-lo.” (WARSCHAUER, 2001, p. 117)

Mas, ao tempo que esta elaboração cumpriu uma função formativa, também teve outro sentido, funcionando como um exercício iniciático, fundamental para meu papel de pesquisadora. Ao fazer minhas primeiras incursões sobre os postulados ligados às histórias de vida/formação, encontrei este outro sentido para realizar a empreitada. Pineau (2006) em um belo texto intitulado “As histórias de vida como artes formadoras da existência”, elenca quatro macrocondições que estruturam a carta ética da Association Internationale des Histories de Vie em Formation. A primeira delas refere-se a “ter feito sua própria história de vida antes de acompanhar os outros nesta tarefa.” A condição citada, refere-se a um *princípio deontológico* ou *iniciático* que implica uma aprendizagem experiencial pessoal para começar a conduzir uma abordagem do tipo maiêutico, e não somente uma aprendizagem formal. Segundo o autor, “só um face a face com sua vida permite aproximar o face a face com os outros e efetuar um caminho formador com eles.” (p.56)

Considerando que a tese trata de experiências que tiveram especial significado para os formadores na constituição da sua profissionalidade, optei por (re)tecer meu *memorial de aprendiz*, elegendo algumas experiências que, para mim, tiveram especial significado. Como anunciado, ensejo realizar, antes de tudo, um exercício metaformativo, visto que, ao narrar

minha itinerância, vou desvelando o potencial formativo e constitutivo da minha profissionalidade, tecendo meu *memorial de formadora*.

Para tanto, opto por usar uma estratégia de escrita com duas fontes distintas. Uma refere-se à narrativa das experiências em si, advindas no memorial de aprendiz - suas nuances, contextos - e a outra, refere-se ao olhar mais distanciado, que busca reconhecer as aprendizagens que fui construindo ao longo do percurso formativo, ao olhar pelo retrovisor e revisitar minhas histórias. Não estou certa que esta será uma estratégia que faça sentido para o leitor, entretanto, no meu processo de escrita fez todo sentido, pois fiz um primeiro exercício de eleger, recuperar e, em alguns casos, atualizar as narrativas do vivido, reconhecendo as aprendizagens e a potência autoformativa do memorial. Depois, me distanciei, atualizando os sentidos atribuídos às *experiências*. Assim, construí meu *memorial de formadora* a partir desses dois movimentos, que ocorreram em momentos distintos, para não tirar do ato da narrativa o fluxo e a delícia de *lembrar*.

“Procuro-me no passado e não encontro o que fui, encontro alguém que a que sou vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pela aqui e o agora.” (SOARES, 2001)

### ***2.1. Tornando-me professora***

A professora que fui (de Educação Infantil e séries iniciais) é a principal base da formadora que sou. Minha trajetória como professora passou por três momentos bastantes distintos que coincidem com o que as pesquisas na área chamam de ‘fases da atividade docente’.

Da professora iniciante normalista que, ainda em processo formativo inicial, foi dar aulas na escola de zona rural; passando pela professora, ainda pouco experiente, que vai para a cidade dos edifícios e se depara, pela primeira vez, com nomes exponenciais da educação e tem sua primeira experiência com formação contínua centrada na escola; até chegar à cidade do oceano, onde mais experiente e já tendo ressignificado muitas concepções e práticas que permearam o início da profissão, chega a uma escola de fama inovadora e, mais uma vez, se depara com múltiplas possibilidades de aprendizagem.

Esta é a narrativa das primeiras experiências como professora:



Eu nasci em uma cidadezinha<sup>15</sup> em que o horizonte eram as *montanhas*. Filha de mãe professora, tias professoras, primas professoras, me tornei professora desde sempre, nas brincadeiras de “escolinha”, as preferidas nas rodas das meninas pequenas.

Nesta cidadezinha, aos 16 anos me formei professora! Na escola pública da zona rural me esperavam diariamente os meninos de 4, 5 e 6 anos. Já naquela época, me instigava pensar no desafio da minha tarefa.

O ano de 1984 foi intenso para mim. Aos 17 anos entrei no curso de Pedagogia da Fundação Tricordiana de Educação, em Três Corações<sup>16</sup> e, à noite, cursava também o 4º ano de Magistério no Colégio Imaculado Coração de Maria em São Lourenço<sup>17</sup>. Trabalhava pela manhã na Escola Estadual Fazenda Sant’Ana com uma turma de crianças de 4, 5 e 6 anos e à tarde na Secretaria de Educação do município.

A ida à escola era um capítulo à parte todos os dias. Antes das 6 h da manhã, nosso grupo de três professoras pegava carona com o caminhão que ia buscar o leite na fazenda. O cheiro do leite e os diferentes barulhos do motor a cada vez que o motorista passava a marcha são lembranças presentes fortemente em minha memória afetiva. A volta para casa não tinha a regularidade da ida. Não tínhamos nenhum transporte à disposição, o que resultava numa aventura cotidiana: ora de trator, de caminhão, de carro, a pé; enfim, o percurso de cerca de sete quilômetros era parte da nossa rotina de professoras rurais.

No cotidiano, aplicava com esmero as orientações recebidas no curso de Magistério, e reconhecia a importância de realizar aquele 4º ano complementar, tendo em vista a especificidade da faixa etária que abordava, a Educação Infantil. Era uma professora dedicada. Lembro-me de ficar horas pintando cartazes de “Chamada”, “Como está o tempo”, “Aniversariantes do Mês”, dentre outros. Em 1984, elegi a personagem Moranguinho como “tema” da sala.

Aliás, a história da sala também merece fazer parte dessa narrativa. Um ano depois que cheguei à escola – um prédio bem velho -, houve a inauguração da escola nova, que ficava bem próxima, logo no terreno abaixo. Apenas a sala de Educação Infantil não foi feita na primeira etapa de construção e, por um ano, minha turma e eu convivemos em uma sala pequena e adaptada – a cozinha da escola antiga. Lembro-me fortemente dos dias de chuva que, por vezes, assustava as crianças, com o barulho dos pingos no amianto. Íamos para debaixo das mesinhas e brincávamos de “encarar o medo”.

Voltando a falar da prática, me recordo intensamente do meu caderno de decalques. Um caderno de desenho, cuidadosamente encapado de papel de presente. Dentro, um repertório de desenhos de todos os tipos que saiam dali para se multiplicar no mimeógrafo da escola e, supostamente, ganhar vida no colorido das crianças. Esse caderno era, para mim, um recurso pedagógico importantíssimo. Lembro-me de tê-lo feito como parte de um trabalho da disciplina de Práticas Pedagógicas!

---

<sup>15</sup> Olímpio Noronha é uma cidade de 2.900 hab. aproximadamente, situada no sul de Minas Gerais, na região do Circuito das Águas.

<sup>16</sup> Três Corações é uma cidade do sul de Minas Gerais que fica a 45 Km da minha cidade, e era, na época, a opção mais próxima para cursar uma graduação. As aulas aconteciam nos finais de semana, às sextas à noite e aos sábados nos dois turnos.

<sup>17</sup> São Lourenço é uma cidade do sul de Minas Gerais que fica a 35 Km da minha cidade. Na época, o 4º ano de magistério era opcional, funcionava como uma especialização. No meu caso, optei pela Educação Infantil.

Já naquela época, a organização do ambiente da sala era parte do ofício do professor de Educação Infantil. E, conforme orientações, tudo era absolutamente organizado e estruturado por mim.

Os materiais eram modestos, mas não me faltava nada. Lembro-me de que havia papeis, tintas, massinha, alguns brinquedos e uma área aberta grande, onde as brincadeiras aconteciam nos horários previstos. Brincar era, para mim, um grande prazer.



Eu e a turma. Comemoração da Páscoa  
Escola Municipal Fazenda da Santana,  
Abril 1984

As datas comemorativas preenchiam boa parte do currículo da Educação Infantil. Páscoa, Primavera, Dia do índio, tudo era motivo de comemoração, de ornamentação e de alegria. A foto representa a importância desses momentos.

Não tenho lembranças de dificuldades com a diferença de idade das crianças. Aquilo não reverberava em mim como uma preocupação ou um desafio à parte. Talvez, pela minha ingenuidade

profissional, ou pela minha disposição para o trabalho, ou talvez, por já compreender que as crianças aprendem entre si e que a convivência entre elas é um grande cenário para o desenvolvimento.

Foi nessa escola que compreendi os primeiros significados da docência. Passei alguns anos lá, até que fui dar aulas na cidade e, posteriormente, coordenar outra escola de zona rural.

Foram tempos de ingenuidade profissional, de sonhos, das muitas coisas feitas por mim e levadas como presentes para os meninos. Aprender para mim significava receber o conhecimento da forma mais bem embalada possível.

Na cidade das montanhas eu aprendi a ter os pés no chão, a cabeça nas alturas, e a valorizar o simples.

Dar aula na roça foi uma experiência de extremo significado na minha vida. A ingenuidade profissional coadunava com o aspecto bucólico do lugar. As dificuldades da estrutura de trabalho, como o deslocamento ou a sala improvisada, por exemplo, misturavam-se com o prazer do ofício que eu recém descobria. Percebo o quanto ‘trabalhar duro’ e ter prazer não são, para mim, coisas opostas. Vem de lá essa construção? Creio que sim! De lá também vem a crença de que em todo lugar é possível criar as melhores condições possíveis, desde que se tenha gente comprometida para isso. Certamente havia muitos não saberes, mas quanto se sabia também, um saber que reconheço, era fruto de uma transmissão e uma receptividade ingênua e, de certo modo, pouco reflexiva. Entretanto, comecei a construir minha ideia de profissionalismo desde sempre, com essa experiência. Não faltavam implicação, dedicação e espírito de grupo na equipe da escola. Também não faltava o compromisso de fazer só o melhor! Tudo isso permeado por um clima de cooperação e companheirismo, o que mais tarde aprendi chamar de ‘cultura escolar’. Chego a sentir o gosto do suco de couve e limão cravo feito pela merendeira, parceira no ato educativo, e que tanto nos alegrava. Valorizar o simples nem sempre é tão simples assim!

Um tempo passou e pouco depois de formada me casei e, aos 21 anos, fui morar em São Paulo. Essa experiência significou um salto significativo na minha profissionalidade docente, no que se refere às competências técnico-pedagógicas. Diferente da experiência anterior, que me conectou muito com minha vocação e me deu oportunidades de experimentar as metodologias aprendidas no curso de magistério, especialmente as do quarto ano, dedicado à Educação Pré-escolar; essa me colocou em um patamar de exigência diferenciado. Precisava conectar meu fazer com as teorias educacionais, ou seja, fundamentá-los. Me deparei com a precariedade da minha experiência universitária. Em parte, pela própria estrutura do curso, mas também pela dissociação que vivi entre as teorias estudadas, a docência e a compreensão de processos de aprendizagem. Lembro do quanto apenas uma professora, especificamente, teve um papel diferenciado no meu percurso universitário, e me dei conta que, o pouco que sabia, advinha da relação que estabeleci com ela e com os saberes que compartilhava.

Assim, sigo com a narrativa desta etapa da minha experiência docente:

Um dia, já na segunda década da minha vida, fui embora da cidadezinha para morar na grande cidade. Lá, o horizonte eram os *edifícios*. Naquela cidade tudo era grande. A escola era grande, os desafios eram grandes e o desejo de abarcar tudo isso era maior ainda. Meus alunos tinham 8 anos e eu dava aulas numa escola particular de muitas oportunidades formativas. Fui me apropriando desse novo contexto com uma fome de aprender que vinha da percepção de que aquilo que eu sabia já não era mais suficiente. Deparei-me com obstáculos! Foi a primeira vez que, verdadeiramente, compreendi que *dificuldade é sinônimo de aprendizagem*. Essa experiência me fez construir uma crença: o lugar da aprendizagem é a dúvida.

Naqueles tempos, comecei a apurar a minha escuta para as ideias genuínas dos meus alunos e encontrar uma beleza antes pouco percebida. Foram tempos de consciência profissional e de redefinição da minha identidade. Tornei-me uma professora construtivista! Aprender para mim assumiu outro significado. *Aprender é lançar-se sobre o novo com curiosidade, interagir e ressignificar. Aprender requer tempo, disposição, e, quase sempre, muito esforço*. Assim, minha tarefa deixou de ser a de desembalar o conhecimento e oferecê-lo ao outro e passou a ser de embalá-lo, para que o mistério fosse desvendado pelo aprendiz.

Meu desafio era compreender o funcionamento do Ensino Fundamental, especialmente seus primeiros anos. Atuei como professora de 2ª série por cinco anos e vivenciei um intenso processo de formação continuada na escola. Todas as semanas nos reuníamos duas vezes. Uma vez individualmente, com a coordenadora pedagógica, e outra com o grupo. Em ambos os casos, a coordenadora era a formadora. Por vezes, havia algum profissional convidado por ela para mediar o processo. Difícil descrever aqueles momentos! O nível de aprendizagem desencadeado por um processo reflexivo, advindo dos diálogos sobre o desenvolvimento dos alunos, associado a permanentes mergulhos teóricos, promoveram um salto muito significativo na minha profissão. Lembro-me claramente das primeiras leituras de Vigotski. Nada fazia sentido para mim! Lia páginas e páginas sem compreender quase nada. Na interação com o grupo, nas tentativas de aproximação com a prática, as coisas começaram a fazer sentido, mas, só alguns anos mais tarde, pude compreender com mais profundidade muito do que havia lá estudado.

As formações em grupo eram sempre permeadas por momentos de fortalecimento da equipe, de (re)conexão com nosso propósito, de reflexão coletiva de situações problematizadoras da prática e de muito estudo.

A forma como a teoria chegava, promovia mais fome de conhecimento. Mesmo com dificuldade de compreensão – como no caso da minha interação inicial com Vigotski -, tudo fazia sentido. Por vezes, era convidada a estudar abordagens que discordava. Houve um caso clássico de uma certa metodologia do ensino da matemática que foi ‘adotada’ pela escola e que resultou num ‘motim pedagógico’, tamanha nossa resistência. Explico: mesmo fazendo algum sentido teoricamente, ao nos depararmos com as reações das crianças, era clara a distância entre a proposta teórica e a prática. Particularmente, esse foi um momento fundamental na minha carreira, pois, a partir dessa ‘provocação’, desse incômodo, um pouco mais tarde, um grupo de três professoras, resolveu explorar o que havia de referências sobre o ensino da matemática. Eu estava entre elas e foi assim que comecei meus estudos, que se intensificaram por pelo menos mais dez anos o que promoveu uma expertise em relação ao tema.

Na cidade dos edifícios aprendi a pensar com liberdade, a duvidar do óbvio e a buscar o conhecimento que importa.

A experiência na cidade dos edifícios consolidou minha profissionalidade docente. Meu maior legado foi estar inserida em uma escola que pulsava como uma ‘comunidade de aprendizagem’. Não era nem uma questão de escolha, mas a atmosfera crítica e reflexiva convidava para tal, e era prazeroso aceitar o convite. A relação com o saber se dava a partir de um ambiente externo motivador que gerava uma motivação interna. A cultura colaborativa e o desenvolvimento profissional permanente eram marcas da escola. Ao tempo que minhas crenças docentes se transformavam, a partir do contato com novos paradigmas relativos aos processos de ensino e aprendizagem, minha sensibilidade e proximidade com as crianças também se fortalecia. Percebia que uma relação mais aberta às suas curiosidades, hipóteses e descobertas, fazia diferença em relação às suas possibilidades de aprendizagem e às minhas também.

Foi quando a vida me levou para outro lugar mais uma vez:

Em 1994, me mudei para uma cidade em que o horizonte é o oceano. Fui morar em Salvador.

Cheguei na cidade professora de meninos de 7 anos. E a escola combinava com os ares da cidade – arrojada e diversa. A primeira lição que tive sobre ‘aprender’ foi que é preciso certa liberdade, mais tarde melhor compreendida como autonomia, para que a aprendizagem ocorra de fato.

Novamente me deparei com uma escola<sup>18</sup> que tinha um programa de formação contínua e um rico ambiente de reflexão e aprendizagem para os professores. Minha fome de aprender só crescia diante de tantas possibilidades! Me aprofundei nos estudos sobre a abordagem construtivista, especialmente sobre o processo de aprendizagem da matemática em relação às crianças pequenas. A escuta sensível às crianças e o desejo de ter uma prática reflexiva e

---

<sup>18</sup> A escola Lua Nova, instituição com uma proposta inovadora em relação à educação de crianças.

coerente me impulsionavam. Por outro lado, os processos de desenvolvimento profissional tinham ares mais autônomos, o que, para mim, promoveu a oportunidade de fazer cada vez mais escolhas e protagonizar minha formação.

A experiência naquela escola consolidou uma forma de *ser* professora. Minha compreensão sobre a importância de entender como a criança aprende e pensar no ensino a partir dessa referência, passaram a fazer parte da minha profissionalidade. Tive clareza que elas tinham muito a me ensinar e seria uma tolice desperdiçar aquele aprendizado. Dentre as muitas experiências na cidade dos oceanos, ainda como professora, uma delas foi tão importante que a documentei em forma de narrativa, muito antes de pensar em escrever memoriais. Eu a chamo de “A história do Gustavo”.

Era uma vez um menino chamado Gustavo. Ele tinha 7 anos e era aluno de uma professora que valorizava cada vez mais o que as crianças diziam, como uma fonte importante para seu próprio aprendizado.

Essa professora tinha uma história pessoal com a matemática marcada pelo desprazer e pela ideia que aquela matéria era sempre muito difícil. Havia até mesmo uns certos traumas que ela carregava por ter enfrentado dificuldades para aprender. Há tempos ela se questionava em como oferecer aos seus alunos uma experiência diferente da que ela teve. Mas até então, ela não estava muito certa de que caminho seguir.

Como seus alunos não podiam esperar, ela fazia o que podia, unindo sua intuição com os conhecimentos que dispunha.

Uma de suas dúvidas naquela época era de como poderia ensinar números na ordem da centena para crianças como Gustavo e seus colegas. Ela achava muito repetitivo fazer com que eles escrevessem as sequências numéricas, mas naquele momento não via outro jeito de treinar com eles a escrita dos números. Então, para ser mais razoável, em dias alternados, ela passava uma sequência como lição de casa: escrever números de 100 a 200, de 200 a 300 e assim sucessivamente... Como ela desejava desenvolver o senso de responsabilidade nos alunos, combinava com eles que aqueles que fizessem todos os deveres de casa durante a semana não teriam nenhuma tarefa no final de semana. E Gustavo era um desses alunos que sempre fazia todas as suas tarefas. Bem, pelo menos até aquele dia...

Naquele dia, Gustavo chegou até sua professora e lhe disse: Hoje eu não fiz minha tarefa! - que era de escrever do 300 ao 400 -. E completou enfático: - Só faço com uma condição! A professora se assustou com o jeito que aquele menino, ainda pequeno, falava com ela, e até chegou a pensar que aquele tipo de abordagem era um desrespeito. Mas como costumava ouvir atentamente as crianças, deixou-o prosseguir: - Então Gustavo, o que está acontecendo? Qual é a sua condição? E ele respondeu prontamente: - Só escrevo de 300 a 400 se puder apagar todos os números 2 [que já tinha escrito na sequência anterior] e substituir pelo 3, porque é só isso que muda!

Gustavo não sabe, mas sua resposta mudou boa parte da vida daquela professora. Como num passe de mágica, ela compreendeu o quanto a matemática pode ser fascinante se as crianças tiverem a oportunidade de desvendar seus segredos. E isso não passava pela repetição, mas pela exploração, por um olhar atento e curioso. Gustavo viu o que todo o resto da sala ainda não

tinha podido ver, porque faziam uma atividade mecânica, que não exigia deles um olhar sobre a lógica do sistema de numeração.

Aquela professora bem intencionada, oferecia aos seus alunos, um bom exercício memorístico, mas pouca oportunidade de pensamento reflexivo. E ela pensou: - Para que sobrecarregar a memória se é só entender que o sistema de numeração tem um funcionamento determinado por regras? Ora, se eles descobrirem as regras, então vão aprender o sistema!

Isso aconteceu há muito tempo, mas esta professora nunca se esqueceu desse momento, porque depois dele ela decidiu que não era possível se guiar apenas pela sua intuição, pelas boas intenções e por um conhecimento superficial sobre como as crianças aprendem e como deve se ensinar matemática. Ela decidiu, então, que precisava ir ao encontro desse conhecimento, até então pouco conhecido. E foi!

Começou a frequentar cursos, seminários, a devorar os livros que tratavam do assunto e se sentia cada vez mais fascinada por um território que, até então, lhe parecia tão árido! Além disso, ela começou a aplicar boa parte do que aprendia na sua sala de aula e, mais adiante, nas salas que coordenava. Essa foi uma parte essencial na sua formação, pois pode comparar as produções e ideias das crianças com as que estavam escritas nos livros. E foi criando seu próprio acervo e ressignificando tudo aquilo que lia. Foi assim que ela aprendeu, e continua aprendendo muito: com os livros, com as crianças e com suas colegas professoras; em um processo que dura até hoje.

Desde então, a matemática se tornou uma de suas paixões e ela tem esperança que muitos outros professores possam se apaixonar também.

Essa professora sou eu!

Este relato reafirma a certeza que a formadora que sou tem muito da professora que fui. A começar pelo respeito pelas ideias ingênuas, ainda tão presentes em muitos adultos, que como eu, não tiveram oportunidade de ter uma educação mais crítica e reflexiva; passando pelo respeito às ideias genuínas das crianças, que tanto nos ensinam e são estruturantes na nossa formação, mesmo ainda tão pouco reconhecidas.

Me dou conta, com essa narrativa, do quanto estes três momentos relatados convergiram em aprendizagens sobre a docência, a criança e a formação, emolduradas por um modelo de escola pautado na colaboração, na coletividade e no desenvolvimento profissional.

## ***2.2. A experiência como coordenadora pedagógica***

Um ano depois de chegar à Bahia, passei a coordenar as turmas de Ensino Fundamental I de uma escola particular. Minhas experiências como coordenadora pedagógica deram início à reflexão sobre o papel de formadora que exercia, ainda muito timidamente. Minha atuação baseava-se no acompanhamento dos processos de ensino - tradição da coordenação pedagógica na época -, mas já havia um estranhamento, e eu acompanhava com interesse a aprendizagem dos alunos. A função de coordenadora não me afastou da experiência junto às



crianças, ela apenas se deslocou. Mais uma vez, os estudos sobre a didática da matemática davam a liga teoria/prática.

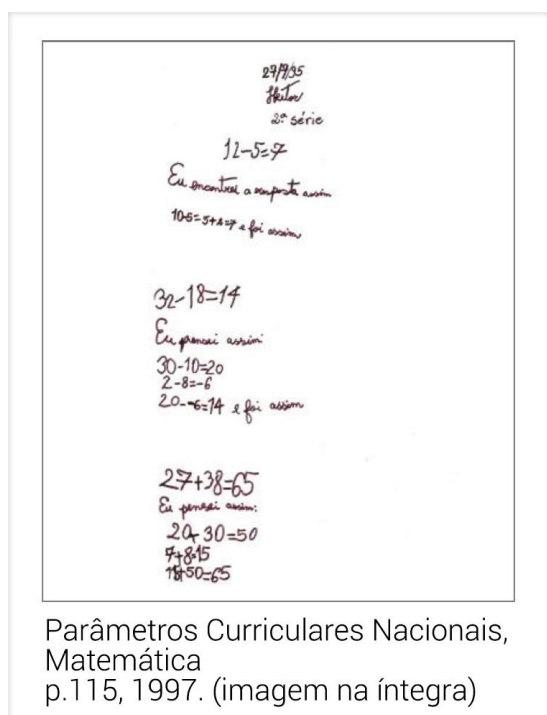
Me lembro bem desse dia, que a prof. Teresa me pediu para ir à sala dela, para ver a produção dos alunos. Estávamos na fase do encantamento, provocadas pela beleza de ver a teoria se concretizando na prática e revolucionando nossos paradigmas e crenças. Ao chegar, pediu que me aproximasse de Heitor e lhe perguntasse ‘como pensou’, para resolver o problema que exigia o seguinte cálculo:  $32-18$ .

Heitor respondeu minha pergunta com outra, questionando se a minha conta bancária já tinha ficado negativa. Surpresa, respondi que sim. Foi então que ele me disse:

- A do meu pai vive negativa! Isso quer dizer que ele nem tem nada no banco e ainda está devendo. Então,  $2 - - 8 = -6$ , ou seja, tá devendo 6.

$20 - - 6 = 14$  e foi assim.

A surpresa pelo fato daquele menino de 8 anos manejar tão bem uma ideia considerada complexa – de número negativo – veio acompanhada de uma constatação, quase que imediata, do quanto as crianças podem, especialmente se estão cercadas de adultos que acreditam nelas.



Curriculares Nacionais (1997).

Foi acompanhando o desenvolvimento dos alunos das séries iniciais, realizando estudos sistemáticos, participando de vários seminários com especialistas da área<sup>19</sup> e refletindo junto com as professoras, que construímos práticas inovadoras, a partir de um trabalho colaborativo e um ambiente de permanente reflexão e atenção às ideias das crianças. Para referendar o trabalho, buscava aproximações com especialistas da área em congressos, compartilhando nossos fazeres e as produções das crianças. Em uma dessas oportunidades, apresentei algumas produções e registros de crianças à prof. Teresa Perez, especialista na área, que, posteriormente, utilizou o registro de uma delas para ilustrar o item sobre ‘repertório de cálculo’, nos Parâmetros

O que essa narrativa tem em comum com a história de Gustavo é que ilustra os muitos momentos que aprendi a partir da escuta das crianças, de suas ideias e inquietações. Na minha trajetória, esse foi um elemento fundamental. Como consequência dessa escuta, o diálogo entre teoria e prática sempre permeou minha história profissional. Um diálogo genuíno, construído pelas oportunidades que tive como professora, de olhar com atenção para meus

<sup>19</sup> Délia Lerner (em 1995), Constance Kammi (em 1995), Maria Tereza Perez (em 1994 e 1996), Ana Cristina Rangel (em 1995).

alunos e não me acomodar apenas com o repertório que tinham, mas buscar sempre, em um processo contínuo de desenvolvimento, outras possibilidades de mediação.

Como coordenadora pedagógica, dei os primeiros passos para esse novo lugar de formadora de professores. Em alguns momentos, ainda eram passos trôpegos, porque havia um desafio novo, que ia além de conhecer a didática, as teorias de aprendizagem, o currículo. Tratava-se de saber como os professores aprendem, que motivações os impulsionam e os vinculam a novos conhecimentos, os encorajam às mudanças. Aquela escuta sensível que desenvolvi junto às crianças, passou a ser um instrumento precioso junto aos professores. Logo percebi que ‘fazer junto’ era uma estratégia muito mobilizadora, pois pressupunha apostar na capacidade das pessoas, ouvir suas ideias e tomá-las como pontos de partida. Mas esse exercício não foi nada fácil e, por várias vezes, fiz o clássico ‘fazer por’.

Nesse sentido, o ritmo da escola, seus tempos e urgências, muitas vezes eram elementos dificultadores de um processo mais reflexivo e construído coletivamente. Enfim, fatores contextuais, além das minhas limitações, incidiam para a efetivação de uma prática que buscava ser formativa, mas que esbarrava na complexidade do fazer. Além disso, a escola não tinha uma tradição de formação permanente ainda instaurada. Assim, foi particularmente desafiador planejar e efetivar esses espaços-tempos. Lembro-me claramente das professoras que me desafiavam com suas resistências e como foi difícil começar a fazer uma leitura mais humanizada, criteriosa e compreensiva de suas reações e resistências. Neste sentido, o apoio da gestão foi essencial e me ajudou a construir uma visão sistêmica sobre o funcionamento da escola.

Estas experiências me levam a refletir sobre o que Nóvoa (1997) trata como a dimensão institucional da formação e que autores como Brito (1999) aborda quando trata das culturas escolares e suas reverberações na formação de professores. Como formadora, reconheci o quanto o ambiente colaborativo era essencial na escola. As relações interpessoais alicerçavam de forma positiva as ações formativas. Em texto de minha autoria, escrito anos mais tarde, no qual estruturei algumas das minhas reflexões sobre a cultura escolar e a formação de professores, formulei alguns questionamentos que orientam meu olhar desde então:

Que tipos de comunidades de trabalho são mais adequadas ao desenvolvimento profissional? Em que tipo de cultura o professor precisa estar inserido para que tenha disposição para aprender? Que tipo de relações devem ser estabelecidas para que o professor se sinta motivado e seguro? (SAMIA, 2007)

Ademais, as experiências vividas com as professoras foram tão marcantes na minha vida profissional, me ajudaram tanto, que, mais tarde, fui estudar as crenças docentes<sup>20</sup>. No

---

<sup>20</sup> Segunda Rocha (2002), as *crenças educacionais* são as convicções a respeito dos vários assuntos que dizem respeito à educação e se revelarão nas comunicações, ações e comportamentos do professor em sua prática cotidiana.



texto “Saberes, sabores e dissabores de professores em tempos de mudança”, retomei algumas das minhas perguntas norteadoras:

Neste contexto tão desafiador, em que se assume o papel central dos professores como agentes de mudança, há de se indagar: o que pensam e fazem os professores? Por que fazem o que fazem? Quais são seus ritmos e possibilidades de aprendizagem, e como potencializá-las? (SAMIA, 2010, p. 15)

Foram anos de muitas aprendizagens advindas das problemáticas que emergiam no *lôcus* de trabalho. Reconheço que, por isso, fazia muito sentido debruçar-me sobre os não saberes, buscar respostas, ampliar meus conhecimentos. Graças a esses contextos, aprendi muito sobre o papel do coordenador (formador) como um problematizador. Com a minha experiência como professora construtivista e diante da impossibilidade de responder todas as minhas questões e as do grupo, percebi a importância de saber conduzir as inquietações para o campo da aprendizagem coletiva e colaborativa, em que os diversos saberes eram valorizados e a busca por novos saberes era de responsabilidade de todos.

A possibilidade de estar sempre próxima dos processos de ensino e aprendizagem e implicada com ambos me trazia desafios constantes. Desde aquela época, me incomodava muito a cisão que se fazia da função da coordenadora pedagógica - que, em tese, deveria cuidar dos processos de ensino e tinha como principal interlocução os professores -, e a orientação educacional - que deveria se dedicar ao acompanhamento dos processos de aprendizagem e à relação com os pais -. Essa divisão foi uma barreira para meu processo de aprendizagem visto que, por vezes, acabava por me distanciar do alunado, quando muito atarefada com as questões do ensino. Essa cisão funcionava como uma espécie de desconexão com meu propósito e minhas crenças.

Foi a partir dos questionamentos sobre meu papel e refletindo sobre meu propósito de vida que, após cinco anos como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I de uma escola particular, resolvi trilhar novos caminhos:

Meu propósito de retornar de alguma forma para a educação pública tornava-se cada vez mais nítido. Assim, em 1999, decidi romper com o aparente conforto do trabalho seguro para lançar-me à incerteza dos projetos sociais. Nesses tempos, era movida pelo desejo de compreender as razões de cenários tão desalentadores na educação pública brasileira e, de alguma forma, colaborar para a superação de desafios. Como consequência desse movimento, surgiram as primeiras oportunidades para ministrar cursos, seminários e organizar grupos de estudo e iniciei minha trajetória como formadora, sem estar vinculada a um contexto escolar específico.

Ingressei na Avante<sup>21</sup> e iniciei uma série de trabalhos ligados à formação continuada de professores em Salvador, em municípios no interior da Bahia, logo alargando meu universo por outros cantos do Brasil.

---

<sup>21</sup> A Avante – Educação e Mobilização Social/ONG é uma instituição sediada em Salvador/BA, que atua há 17 anos na área garantia de direitos e tem uma linha de atuação específica de formação de educadores e tecnologias educacionais.

### ***2.3. Minha experiência em projetos sociais de formação contínua***

Há mais de uma década, a Avante tem sido minha grande escola! Além dessa instituição, outras experiências em organismos internacionais, no Ministério da Educação e em universidades, também tiveram grande importância na minha formação.

#### ***2.3.1. Aprender com o exemplo***

Imbuída no propósito citado anteriormente, cheguei na Avante com pouca noção do que poderia acontecer. Me deparei com uma pessoa que apostou na minha capacidade de aprender. Eu era, naquela época, quase uma desconhecida para Thereza Marcílio, gestora da instituição. Mas ela olhou para mim com ares de quem sabe das coisas e disse: “O que podemos lhe oferecer por agora é a oportunidade de aprender. Você aceita?” Aceitei de pronto! E fui acompanhando as formadoras mais experientes, fazendo alguns trabalhos pontuais, enfim, passando alguns meses imersa em um novo cenário de possibilidades e aprendizagens.

Essa imersão foi um dispositivo de formação muito relevante para mim! A observação atenta e reflexiva era minha principal ferramenta. Especialmente porque vinha acompanhada de uma mediação qualificada das formadoras. Foi a primeira vez que tive oportunidade de exercitar a ‘distância ótima’, ou seja, a possibilidade de assistir as ações formativas acontecendo, a partir de uma referência-modelo, com o objetivo de refletir e aprender a partir delas. Estar nesse lugar mais descolado da ação foi, e continua sendo, um tipo de experiência essencial na minha formação como formadora.

Muito rapidamente me vinculei aos princípios que norteavam aquele modelo formativo. Na época, começava a se instaurar no Brasil um novo paradigma de formação, a partir das leituras que chegavam sobre o profissional reflexivo com Shön (2000), e sobre novas concepções de formação, com Nóvoa (1992, 1995, 1997, 2000), dentre muitos outros autores.

Na Avante, essa discussão teórica já estava internalizada na prática. O foco na escola, na sala de aula, nas estratégias de tematização da prática e na incidência sobre os contextos da gestão escolar e política, já fazia parte do cotidiano. Esse período se constituiu, para mim, em uma experiência-modelo. Entendo como tal as experiências ricas em aprendizagem, inclusive daquilo que precisa ser questionado, transformado. Aprendi tanto com os acertos quanto com os erros, com os problemas e, em especial, na relação com as pessoas.

Mas, que tipo de formação pude observar? Quais eram as ações?

As situações de tematização da prática<sup>22</sup> foram, para mim, as mais significativas em termos de aprendizagem. Elas ocorriam – e ainda ocorrem - de várias formas. Destaco aqui as

---

<sup>22</sup> “A tematização da prática está diretamente vinculada à concepção do professor reflexivo, que toma sua atuação como objeto para reflexão. Ser um professor que pensa e toma decisões é ser um professor que desenvolve o “saber fazer” e a compreensão do “para que fazer”, articulando a reflexão sobre “o que”, “como”, “para quê” e “quem” vai aprender, de forma a garantir a seus alunos o acesso a boas situações de aprendizagem. Para planejar intervenções didáticas pertinentes e de qualidade, é preciso interpretar e analisar o contexto da realidade educativa.” (MEC -Referenciais para Formação de Professores, p.109, 1999)

reflexões a partir de filmagens em vídeo e as observações em sala de aula, seguidas pelas conversas reflexivas em grupo.

Essas situações me ensinaram muito sobre a subjetividade e complexidade imbricadas nas práticas pedagógicas e nos processos formativos. Ver a pessoa do professor assistindo e refletindo sobre sua própria atuação profissional era sempre uma experiência muito significativa para minha aprendizagem enquanto formadora. Ao mesmo tempo, para conduzir esse processo, aprendi que há muitas tomadas de decisão que devem considerar o contexto - as subjetividades envolvidas e o caráter sistêmico em que as situações ocorrem -, questões importantes a serem consideradas pelo formador.

“O que move um professor a mudar é a reflexão da prática, embora ele custe a acreditar que isso funcione [...] A teoria apenas não é suficiente, só funciona se, de fato, estiver muito ligada à prática, servindo para iluminá-la e para voltar a ela através da própria prática” (depoimento de Thereza Marcílio, formadora e gestora da Avante)

Ao longo desse período de observação da ação formativa de outras formadoras e (re)conhecimento institucional, pude vivenciar várias situações de tematização. Vivi um processo de apuração de sentidos, de conexão com minhas experiências anteriores, de clareza das dores, obstáculos e delícias do processo de aprendizagem, de deslocamento de lugar. Tudo isso ia compondo um repertório que era formativo em um duplo sentido, pois ao tempo que ampliava minhas referências como formadora, revelava quais estratégias eram mais potentes no meu próprio processo de aprendizagem. Este processo metacognitivo me deu base para, enquanto formadora, permanecer com a indagação sobre como potencializar os processos formativos, o que, por sua vez, foi decisivo para a definição do objeto da tese.

### ***2.3.2. Aprender nas escolas, com os profissionais e crianças***

Seis meses depois de ingressar na Avante como observadora de práticas formativas, passei a integrar, paulatinamente, o grupo de formadoras, assumindo, primeiramente, a formação continuada da equipe do Ensino Fundamental do SESI Itapagipe, que ocorria já há alguns anos.

Os desafios eram enormes, mas havia uma cultura de formação instaurada e isso facilitava minha inserção no grupo. Como já dito anteriormente, desde muito cedo, compreendi o quanto a cultura institucional incidia fortemente nos processos formativos, nos âmbitos pessoal, profissional e grupal. As relações institucionais, o espaço para o ‘erro’, para o novo, a aposta na autonomia do professor, o papel da coordenação pedagógica, os recursos materiais, a concepção de currículo, tudo incidia na formação, constituindo-se em matéria-prima para o formador.

No trabalho de finalização da minha especialização, dediquei um capítulo para tratar dessa questão, intitulado: “*A cultura da escola: um item transversal na formação.*”

---

A construção de uma cultura cooperativa e solidária é muito complexa. É um processo longo, que envolve lutas de força, de poder, dentro e fora da escola, já que esta é um produto da sociedade. Mas também há muitos fatores favoráveis para que esta mudança ocorra. Em muitas situações o clima institucional interfere tanto na produtividade do trabalho, que este movimento emerge dos próprios professores, que buscam uma qualidade melhor nas suas relações profissionais. (SAMIA, 2000, p. 59)



Reencontro com o grupo do Sesi Itapagipe, anos depois. Vínculos construídos.

Lembro-me que, apesar do clima institucional ser favorável, o desafio maior era o processo de vinculação, pois esse estava diretamente relacionado ao reconhecimento do meu lugar de formadora. O grupo se identificava com outras formadoras e havia chegado a minha vez. Segundo Fernández (1991, p.52), “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar.” O desafio de seduzir o grupo

foi um grande aprendizado. Um elemento dificultador era a própria disciplina – a matemática – que, em geral, pouco encantava os professores. Narrar a minha história e propor vivências em que as representações e histórias das professoras com a matemática se apresentassem, foram estratégias que abriram caminho para construir vínculo com o grupo, além de oportunizar o reconhecimento de como certas experiências marcaram seus percursos. Esta é apenas uma das forças das narrativas, das histórias de vida – contribuir no processo de vinculação das pessoas e promover uma autoanálise que, por sua vez, é muito formativa -.



Equipe da Escola Piloto em Irecê-BA

Naquela época, outra experiência formativa que teve muito significado na minha trajetória foi o trabalho que desenvolvi em redes públicas municipais, especialmente em Irecê-BA, Coroatá-MA, Aracaju-SE e nas pesquisas que realizei para o UNICEF. Essas experiências possibilitaram a construção de uma visão mais ampliada do país e dos desafios e possibilidades da educação brasileira.

Minha aprendizagem começava no trajeto de quase 8 horas de ônibus, que ocorreu, quinzenalmente, ao longo de 2 anos, quando me deparava com a diversidade geográfica e de tipos humanos tão singulares e com tanto a ensinar. Nas idas para Irecê, conheci o sertão e o sertanejo e posso afirmar que ambos muito me fortaleceram e me enriqueceram como pessoa humana.

A Avante já atuava em Irecê desde 1997 e, em 1999, quando cheguei, já encontrei uma cultura de estudos instaurada. Lembro-me que era com orgulho que se compartilhava a inauguração da primeira banca de jornal da cidade, impacto direto do processo formativo, que trouxe desejo de leitura aos professores.

Entretanto, os desafios ainda eram muito significativos. Quando a Avante chegou na cidade - a chamado dos dirigentes da época e em parceria com o Unicef -, encontrou uma educação arrasada, fruto de anos de descaso político: altos índices de abandono e repetência. A defasagem escolar se aproximava de 70% do total de matrículas do ensino fundamental, faltavam vagas e as escolas estavam superlotadas - havia salas com mais de cem alunos -. Salários atrasados, muitas irregularidades no quadro funcional, merendas vencidas por falta de condições de armazenamento, faltavam equipamentos e material didático.

Com a nova liderança política, surgiu um momento também novo, a partir de ações de mobilização social pela causa da educação local: “Nas eleições municipais de 1996, Irecê faz uma opção política de ruptura com aquela cultura e se articula com as aspirações dos movimentos sociais locais. Os educadores participam, têm apoio, ocupam a cena política e assumem o seu papel de liderança nas mudanças educacionais. Durante a campanha mobilizam amplamente a sociedade ireceense para esse debate e promovem um amplo seminário, apoiado pela Prefeitura e por empresas locais. Reúnem-se os sindicatos dos professores, educadores diversos, entidades, governantes, bispos, pastores, promotores, juízes e demais interessados na educação de Irecê.” (AVANTE, 2011, p. 16)

A partir desse seminário, elaborou-se um plano de ação com as seguintes prioridades:

- Melhoria da qualidade do ensino
- Valorização do profissional da educação
- Democratização do ensino
- Valorização da cultura do município

Foi nesse novo cenário que chegou o programa de formação continuada da Avante.

“O que faz a diferença, no caso de Irecê, é a participação, a discussão e reflexão in loco com os atores, os agentes, possíveis parceiros, os sujeitos envolvidos, enfim. O confronto de aspirações e opiniões abre espaços que fazem sentido, permitindo afinar propósitos, dar corpo e identidade às ideias e apontar linhas e direções comuns para o trabalho na educação. Também a disposição e o empenho da gestão que se iniciava, apoio indispensável nas realizações, especialmente na busca e efetivação de parcerias para a educação do Município. Em qualquer trabalho, mas em particular, nas escolas, reconhecer-se como parte integrante e ativa de um projeto maior de sua comunidade faz uma grande diferença na motivação das pessoas, na sintonia das ações cotidianas e no funcionamento do conjunto.” (AVANTE, 2011, p. 18)

Conviver nesse cenário tão desafiador e de ampla mobilização me trouxe muitos aprendizados de diferentes ordens. Eu tinha pouca experiência como formadora e as questões mais restritas, ligadas aos processos formativos, ainda me desafiavam particularmente.



Entretanto, em Irecê, havia muito mais! Havia a necessidade de compreender todo aquele movimento, seus efeitos nas vidas das pessoas e das instituições, o ambiente político, sempre tão complexo, os interesses, a cultura local, as mudanças sociais ocasionadas pelo empoderamento<sup>23</sup> das professoras, a partir do processo de formação, dentre outros aspectos.

Foi uma experiência altamente complexa e lancei mão de várias estratégias de aprendizagem. Escutava muito: técnicos da educação, todos os membros da escola, em especial os professores, pais, crianças. E não apenas nos momentos oficiais de trabalho! Foram igualmente importantes as noites, em que saíamos para degustar as comidas locais e ouvir as histórias de vida das pessoas. Havia também a escuta e observação atentas das formadoras mais experientes da Avante, junto à equipe gestora da secretaria. Em tempos de pouca experiência, aprender com os mais experientes foi uma das minhas mais importantes estratégias de aprendizagem.

Nessa itinerância, minha visão sobre a educação pública ampliou consideravelmente, visto que minha referência na escola pública, até então, estava muito mais alicerçada na experiência como professora, no interior de Minas Gerais, o que obviamente tinha muitas diferenças para aquela realidade, considerando o porte das cidades, a região e a cultura local.

Nos anos seguintes, segui realizando formações em outras redes municipais, com maior ou menor duração. Dentre elas, outra experiência que me marcou fortemente foi o trabalho realizado mensalmente, por cerca de dois anos em Coroatá, interior do Maranhão. Mais uma vez me deparei com uma realidade muito desafiadora.

O que sempre me impressionava muito eram as histórias de vida das pessoas. Em Coroatá, ouvíamos histórias de professores que atravessavam ‘igarapés’ com água no pescoço para chegar à escola, crianças caminhando quilômetros tendo comido apenas a ‘jacuba’ – prato local de farinha e pimenta. Enfim, ouvir narrativas dessa natureza, estando nos lugares e convivendo com as pessoas, opera um tipo de mobilização, sensibilidade e resiliência muito difíceis de definir e que alteram de forma significativa a leitura da realidade.

Como em Irecê, também em Coroatá (MA) uma estratégia formativa era a eleição de uma escola piloto e, nela, uma sala laboratório. As escolas piloto eram as escolhidas para sofrerem uma intervenção mais direta e sistemática nas suas dinâmicas de gestão pedagógica e, posteriormente, disseminarem a sua experiência para a rede. Dentro de cada escola, elegia-se, a partir do desejo de um/a professor/a, uma ou duas salas laboratório – salas de aula escolhidas para serem acompanhadas a partir de um processo guiado por ações de tematização da prática, como observações de aulas e filmagens, com o propósito de instaurar análises e discussões acerca da prática pedagógica do município.

Essa ideia foi muito relevante no contexto da formação nas redes e na minha própria formação, pois vivenciei o modelo centrado na escola e nas práticas dos professores, envolvendo toda sua complexidade e imprevisibilidade.

---

<sup>23</sup> Perkins e Zimmerman (1995, p. 01) definem o empoderamento como “um construto que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de ajuda e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais”. Trata-se da constituição de organizações e comunidades responsáveis, mediante um processo no qual os indivíduos que as compõem obtêm controle sobre suas vidas e participam democraticamente no cotidiano de diferentes arranjos coletivos e compreendem criticamente seu ambiente.

Em 2004, realizei por um ano a formação de professores de Educação Infantil de Aracaju (SE). Dessa formação, trago uma aprendizagem especialmente voltada para a dimensão cultural na formação dos professores. O grupo era constituído, na sua grande maioria, por mulheres com idade acima dos 40 anos e com um conhecimento e uma visão de mundo muito restritos do seu entorno. Muitas delas sequer conheciam a orla da cidade. Pude refletir com o grupo de formadoras sobre o quanto era necessário ajustar o currículo da formação para acolher uma demanda emergente, que consistia no resgate das brincadeiras da infância das educadoras, pois elas pouco as acessavam e utilizavam no trabalho junto às crianças; como também situações ligadas à ampliação do repertório cultural. Repertoriar é um elemento fundamental na formação dos educadores.

Em paralelo a essas experiências, também fui formadora em projetos de formação continuada de escolas particulares de Salvador. Foram várias instituições que me permitiram avançar muito na atitude reflexiva, ao tempo em que os desafios de cada contexto me levavam a estudar mais e mais. Penso que o fato de estudar para encontrar fundamentos para situações da prática foi um fator muito potencializador de aprendizagens na minha trajetória. Os estudos sempre eram providos de sentido, o que fez grande diferença em termos de possibilidade de aprendizagem.

Outra experiência muito significativa na minha formação foi a consultoria dada ao Ministério da Educação e Cultura – MEC ao programa ProInfantil, entre os anos de 2006 e 2007, que envolveu a formação dos tutores e professores formadores do programa nos estados da Bahia e Ceará. Mais uma vez, o contato com a diversidade foi, por si só, um grande disparador de aprendizagens. A escuta do lugar que aqueles profissionais ocupavam, que referências tinham, quais eram suas representações de infância, escola e professor, me ajudaram a compreender e buscar intervenções que falassem mais proximamente, a partir de suas realidades. Me deparei de forma intensa com a complexidade da transposição teoria/prática. Era comum ficar satisfeita com o nível de reflexão que se instaurava nas formações, mas, ao analisar as produções das crianças, que os profissionais traziam para exposição, percebia claramente a distância entre compreender uma ideia e saber concretizá-la na prática.

Foram anos de muitas aprendizagens relativas à dimensão subjetiva, pessoal e profissional daqueles professores. Seus dilemas, suas resistências, seus desejos, foram sendo percebidos por mim de uma forma mais refinada, e, por isso, mais cuidadosa. As distâncias que inicialmente nos separavam, com o tempo, revertiam-se em vínculo e companheirismo. Lembro-me da sensação que a leitura dos livros de Nóvoa, Imbernón, dentre outros, causava em mim: uma identificação de muitas das suas ideias nas vidas de tantas pessoas e contextos que convivia.

Ainda no contexto do Proinfantil, me deparei com o dilema dos tutores. Esses eram os formadores dos professores de Educação Infantil, nos seus municípios. A grande maioria deles foi escolhida pelas redes porque tiveram algum destaque na sua atuação como professores, coordenadores pedagógicos ou técnicos das secretarias, mas nunca tinham atuado como formadores.

A distância entre o papel que exerciam e o papel de formadores exigido pelo Programa era enorme! Quase que simultaneamente, tinham que aprender para si mesmos e desenvolverem ações formativas em que colocavam seus saberes em ação, junto aos professores. Esse era um dilema e um desafio enorme, que muito me mobilizou. Na época, fiz a seleção para o mestrado em educação da UNEB com um projeto que tinha como foco essa problemática e se intitulava: “O formador em formação: Passos e descompassos entre os ritmos da aprendizagem e a urgência da ensinagem”. Infelizmente, o projeto não foi selecionado, apenas passei na prova. Mas a iniciativa marcou minha trajetória profissional, pois foi essa a primeira vez que sistematizei minhas reflexões sobre os desafios de ser formador.

Dos meus guardados, recuperei o registro de uma tutora, que relata suas aprendizagens relativas à sua possibilidade de aprender a observar, habilidade tão importante para um formador:



**TUTORA MARIA ELIZÂNGELA FREIRE MOURA**

Município: Paramoti – Ceará

22/06/2006

Olhar observando, é uma atitude nova para mim. Muitas vezes procurava olhar, mas não ver. O foco das atenções estava em mim e não nos outros, na realidade que me cerca. Porém, essa é uma atitude que o PROINFANTIL tem me ajudado a desenvolver. Tenho pensado e refletido muito sobre isso. Através da observação acredito que posso viver melhor.

Outro aspecto é aceitar os pontos de vistas que são diferentes do meu, compreender que o meu olhar é apenas mais um está sendo um processo de aprendizagem importante na minha vida pessoal e profissional.

É bom compreender e aceitar que os vários olhares ampliem a minha visão de mundo.

Ao tempo em que desenvolvia ações de formação, algumas outras experiências correlatas contribuíram para minha constituição como formadora, pois ampliaram minha visão sobre a educação brasileira. Coordenei duas pesquisas para o UNICEF, em parceria com o MEC e o INEP sobre experiências de redes municipais que tiveram índices ou avanços significativos no IDEB. A primeira delas, denominada por nós de “Redes de Aprendizagem”, foi realizada no ano de 2007 em 37 municípios de todas as regiões brasileiras. A experiência foi tão significativa para minha formação que, em 2009, já realizando a segunda pesquisa, mais tarde denominada “Caminhos do direito de aprender”<sup>24</sup>, solicitei ao meu orientador a mudança do meu objeto de pesquisa no mestrado, já definido e encaminhado, tendo em vista minha mobilização com a experiência e meu desejo de levar este debate para a universidade.

Como coordenadora e pesquisadora em alguns dos municípios vi, mais uma vez de perto, as coisas acontecerem, conheci e dialoguei com pessoas. Aquelas pessoas comuns, fazendo coisas extraordinárias. Pessoas que não combinavam com o discurso generalista do

<sup>24</sup> Pesquisa realizada pelo UNICEF, MEC e UNDIME em 26 municípios - um por estado -, que tiveram o maior avanço no IDEB entre 2005 e 2007.



fracasso da educação brasileira. Ouvir secretários de educação, diretores, professores e alunos relatarem suas percepções, me fez quebrar muitos paradigmas. Por vezes, pensamos que uma opinião crítica sobre a política educacional pode se resumir a argumentos teóricos sobre as macropolíticas, mas ouvir as pessoas relatando como aquilo as afeta é uma experiência de outra natureza. Aprende-se a relativizar, perceber as nuances e compreender como uma única ação pode reverberar de formas tão diferentes em cada realidade.

Ao término da primeira pesquisa, escrevi:

“Essa é uma obra que fala de gentes. Tantas bravas gentes brasileiras que fazem educação neste país. Mas não é qualquer tipo de educação. Fazem um tipo de educação que outras tantas gentes temem em conceituar e enunciar, pois dizem que palavras dessa natureza estão carregadas de significados ‘ocultos’, ‘duplos’, ou ‘ingênuos’. Ainda que com certa razão, temem pronunciar expressões como ‘sucesso escolar’ e ‘educação de qualidade’, mas nem sempre tremem ao pronunciar palavras como ‘fracasso’ ou ‘dificuldade’. Para todas essas e outras gentes, é que me atrevo a escrever um pouco da minha história, enredada na história de tantos outros. Certamente farei uma leitura parcial dessa problemática, embora procure sempre considerar sua complexidade, mas essa é a condição de todos nós, como lembra Boff (1999), cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os pés pisam.[...] A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. (SAMIA, 2009, p.10)

Dessa experiência, foram incontáveis as aprendizagens relativas às práticas bem sucedidas e aos elementos que contribuem para uma *educação de sucesso*, termo usado na dissertação e tão questionado pela universidade ao longo do mestrado. Na ordem do intangível, aprofundi minha crença nas pessoas e na própria educação. Ninguém me contou, eu vi! Essa tem sido uma grande diferença no meu processo de aprendizagem: testemunhar, não apenas saber da existência ou ouvir contar.

No relato a seguir, um excerto sobre as ressonâncias da experiência com as pesquisas, sistematizada na dissertação de mestrado:

Sempre tive um sentimento de indignação com a realidade difícil de muitas escolas brasileiras. Estive em muitas delas, por vários cantos do Brasil. Mas conviver por tantos meses com histórias de sucesso como essas renovou minha coragem para continuar trabalhando, investindo na formação, levantando minhas bandeiras, enfim, acreditando nas possibilidades. Esta foi a grande lição que aprendi: olhar para as possibilidades e tê-las como horizonte. Os limites são nossos pontos de partida, não nosso ponto de chegada. As crianças que não aprenderam, ainda não prenderam, mas aprenderão, se desejarem, se encontrarem sentido e se tiverem outros que a apoiem nesta tarefa. Os professores que ainda não se envolveram o suficiente, sempre poderão se envolver, se algo lhes despertar o sentido da profissão, se sentirem dignidade naquilo que fazem e no lugar que ocupam. Se se sentirem apoiados, acompanhados e se puderem desenvolver uma reflexão que os ajude a ser mais eficientes. Os gestores que não compreenderam a importância da sua liderança direcionada para as aprendizagens, ainda o farão, se este objetivo passar a ser a tônica da escola. Enfim, creio que esse fluxo continua com dirigentes, com outros educadores, com a sociedade. Não é um fluxo contínuo, mas não deixa de ser um fluxo crescente. Aprendi que implicação faz a diferença e

acredito que percorremos um caminho em que este sentimento estará cada vez mais presente em nós. (SAMIA, 2009, p.165)

Outro projeto que co-coordenei e que me trouxe aprendizagens muito significativas foi o Trilha das Artes, desenvolvido em cinco creches comunitárias de Salvador nos anos de 2005 e 2006.

Como sabia muito pouco sobre o tema central do projeto - a linguagem plástica na Educação Infantil -, pude experimentar um lugar muito interessante, o de colaborar com o planejamento dos dispositivos de formação e, ao mesmo tempo, aprender muito sobre conteúdos específicos das Artes Visuais. Percebi como o repertório cultural, as experiências estéticas, em que se podia aprender sobre técnicas artísticas, apreciação, fruição, colaboravam para uma atuação muito mais qualificada junto às crianças, ao tempo que afetavam em muito a dimensão pessoal daquelas profissionais. Além disso, o modelo adotado, em que a formadora iniciava conduzindo alguma vivência estética com as crianças; depois junto com a professora, como tutora; e em seguida, observando a prática da professora para posterior reflexão; me ensinou sobre a necessidade de apoios específicos, sobre a aprendizagem com profissionais experientes e muito sobre processos de formação contínua.

Em decorrência dessa experiência, passei a ter um olhar mais crítico para a formação universitária, em especial de professores de Educação Infantil, pois, muitos deles já tinham a formação de nível superior, mas nunca haviam experimentado situações dessa natureza na formação.

Entre 2011 e 2013, as aulas ministradas nos programas de Pós-graduação em Educação Infantil na UFBA e na UNEB e a formação de professores da rede municipal de Salvador, me possibilitaram aprender muito sobre a realidade da Educação Infantil e as demandas formativas de professores, coordenadores pedagógicos, gestores e equipes das secretarias municipais.

Com essa experiência pude conhecer muitas realidades diversas. Não fui ao interior, nem às escolas da rede municipal de Salvador, mas as professoras trouxeram essa realidade até mim para ser debatida e problematizada, e esta também é uma situação de grande aprendizagem. Dialogar sobre as orientações legais e as práticas, identificar a natureza das distâncias que existem entre elas e como podemos contribuir para aproximá-las; aprender a problematizar, mais do que oferecer referências; ampliar o repertório dos professores; tudo isso ensina muito como ser formador; pois a cada planejamento, muitas são as decisões a serem tomadas e o caminho para a reflexão coletiva, em detrimento da exposição teórica, sempre se apresenta como desafio.

Por fim, desde 2012 coordeno um projeto – o Paralapraca – que, sem dúvida, tem sido uma experiência muito relevante, pois representa a oportunidade de colocar em prática muitas das aprendizagens construídas ao longo desses anos, bem como me coloca diante de outros desafios, como: formar formadores, que formam formadores; coordenar à distância e lidar com redes municipais com características tão singulares, simultaneamente. O Paralapraca<sup>25</sup> é um projeto de formação de formadores da Educação Infantil. Nascido em um momento que a instituição em que atuo, a Avante, já tinha adquirido certa maturidade com as experiências formativas desenvolvidas – algumas delas relatadas aqui -, foi concebido com vistas a contribuir com a melhoria da qualidade do atendimento às crianças que frequentam a Educação Infantil, a partir de duas linhas de ação complementares: a formação de formadores e a distribuição de materiais de qualidade para profissionais e crianças.



Equipe do projeto Paralapraca - ciclos I e II - Encontros de Formação

Foi com o Paralapraca que minha atenção se voltou mais especificamente à formação de formadores, pois esse tipo de formação se apresenta de duas formas no projeto: a formação que realizamos junto às formadoras locais – uma assessora em cada município – e a formação que as assessoras realizam junto às coordenadoras pedagógicas, que são as formadoras dos professores nas escolas. Essa segunda instância de formação é, sem dúvida, ainda mais desafiadora.

Emergem desse contexto, várias questões que tenho formulado e que culminaram na formulação da pesquisa, como uma oportunidade de me debruçar mais profundamente no processo investigativo e reflexivo.

---

<sup>25</sup> O PARALAPRACA é um projeto do programa Educação Infantil do Instituto C&A, elaborado, desenvolvido e monitorado pela Avante, que tem como finalidade contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças que frequentam instituições de Educação Infantil, por meio de duas linhas de ação complementares e articuladas: a formação continuada de profissionais da educação e o acesso a materiais de qualidade, tanto para as crianças quanto para os profissionais que atuam junto a elas. Entre o I ciclo de formação, de 2010 a 2012, e o II que iniciou em 2013, atende 10 municípios, cerca de 175 instituições de Educação Infantil, cerca de 300 formadores e mais de 39.500 crianças.

### **2.3.3. Aprender com boas práticas**

Para finalizar, destaco um tipo de ação formativa que marcou profundamente minha trajetória profissional, especialmente como formadora, aprender a partir de boas práticas:

Os intercâmbios internacionais<sup>26</sup> têm um lugar de destaque na minha formação. Desde 2010, participo dessas experiências que ampliaram consideravelmente meu repertório pessoal e profissional, tanto no que concerne à dimensão cultural, pois sempre assimilamos muito das culturas locais e da história desses povos, como em relação ao conhecimento de diversas abordagens inovadoras, práticas e modos de organizar a educação das crianças e a formação de educadores. Em cada um desses lugares, pude interagir com dimensões específicas das teorias e práticas pedagógicas, mas, especialmente, observar modos de interação junto às crianças, que advém de uma concepção que as consideram sujeitos sociais competentes e protagônicos. Esse é um aspecto comum, nas escolas visitadas, que têm como referência os estudos desenvolvidos na Associação Criança, em Portugal; nas escolas em Reggio Emilia; nas escolas públicas de Londres e, mais recentemente, em escolas que têm vinculação com a Associação Rosa Sensat, em Barcelona. Esse aspecto em comum tem uma intencionalidade, sendo realizada uma pesquisa prévia pela instituição organizadora para identificar experiências dessa natureza. Esses contextos ainda são exemplos pontuais de excelência, mas ensinam muito sobre como se pode aprender a partir de boas referências. Não raro, trazem abordagens que rompem com concepções e práticas. É o caso da forma como se organiza a Educação Infantil nas experiências citadas, especialmente no que tange à organização dos espaços e materiais, ao papel do professor, ao lugar da brincadeira no cotidiano da escola; tudo isso por se ter uma compreensão de desenvolvimento infantil e, principalmente, do papel da escola e dos professores e de sua visão sobre a criança. No Ontário Institute do Canadá, as visões holística, artística e sensível foram experiências marcantes. Na Índia, o contato com outro paradigma de conhecimento, em que a cisão entre a razão e o sensível e, diria mais, o intangível, não tem nenhum sentido, corroboraram com paradigmas que, só agora, começam a ter mais ressonância na sociedade ocidental. Aqui estamos em tempos de aproximação, lá eles nunca sequer cindiram.

---

<sup>26</sup> Como parte das ações formativas que realiza, a Avante promove viagens de estudo e intercâmbio de experiências para profissionais da área de educação e afins, pois acredita que esta é uma estratégia de aprendizagem e formação. Além da programação acadêmica, ligada à área pedagógica, que acontece em universidades ou organizações formadoras consideradas expoentes na área, são realizadas visitas a escolas e atividades culturais, fundamentais para a ampliação do repertório do grupo. Já foram realizados eventos em diversos países como Inglaterra (Universidade de Educação de Londres), Canadá (OISE), Portugal (Universidade do Minho), Espanha (Universidade de Santiago de Compostela e Associació Rosa Sensat), França (Associação Pikler França), Itália (Instituto Internacional Loris Malaguzzi – Reggio Emilia), Argentina (Universidad Sans Andrés e equipe da Red L@titud) e Índia (EduReatret Singapore)





\* Trocando em Miúdos Internacional na Universidade do Minho (2009).  
 Conversa com prof. Dr. Manoel Sarmento Portugal  
 \* Canadá \* Creche em Barcelona \* Intercâmbio Instituto Pikler Loczy França  
 \* Intercâmbio na Associação Criança - encontro com a prof. Julia Oliveira - Formosinho Portugal



Aqui, cabe um destaque à experiência em Reggio Emilia. Após tanto ler, ter empatia com as ideias, usá-las para ampliar minhas compreensões sobre a educação de crianças pequenas e utilizar as referências teóricas e práticas como inspiração, em 2013, parti para uma imersão na cidade e nas escolas. Novamente, me deparei com a dificuldade de expressar a experiência em palavras. Na verdade, foram muitas e de diversas naturezas. Escolho um

apontamento que fiz, com a ideia de que o fragmento oferece um aroma do vivido:

Talvez em nenhum outro momento da minha vida tenha ouvido tanto a palavra desejo – desejo, em italiano -. “O desejo é a grande máquina revolucionária da vida” (Umberto Galimberti). Talvez em nenhum outro momento da minha vida tenha visto tantas crianças movidas pelo desejo quando estavam na escola. O ápice foi a interação com um projeto que tinha a seguinte pergunta de partida: Tudo e todos podem desejar? Um muro pode desejar? Qual seria o desejo desse muro?

Em relação aos adultos, ouvia frases do tipo: “se os adultos não se maravilham, não se surpreendem, não desejam, as crianças dificilmente o farão.” Ler sobre o desejo é bom, mas

sentir o desejo pulsando foi uma experiência marcante. [...] Fico desejando que o desejo entre nas rotinas e nas vidas das crianças e dos adultos, um desejo de produzir o belo e o bom, como vi aqui.

Os intercâmbios talvez sejam a principal motivação para usar a concepção de *experiência* como um conceito nodal da pesquisa. Em uma frase bastante coloquial, mas muito apropriada para este contexto, “nada substitui a experiência.” Reconheço os deslocamentos e os estranhamentos que estas experiências provocaram. Cada uma delas exigiu certo desapego de crenças, de saberes construídos, de modos instituídos, para dar espaço a novas possibilidades. Os obstáculos epistemológicos, definidos por Bachelard (1996), muitas vezes se revelaram como muros que dificultavam a abertura para outras possibilidades. Mas, mas minha itinerância, esse exercício contínuo de viver a provisoriamente dos saberes, foi diluindo esse modo de funcionar, dando lugar à curiosidade, ao desejo de entender outras lógicas, de ter uma atitude aberta, tão essencial à constituição do formador. As experiências no Canadá e na Índia talvez tenham sido uma das mais fortes nesse sentido. No primeiro caso, vivenciei experiências formativas na Universidade, pautadas em uma visão holística, estética e sensível que me despertaram para valores presentes em um país considerado “o primeiro mundo do primeiro mundo”; e na Índia, experimentei uma sociedade fundada em um paradigma muito diverso do nosso. Seguem narrativas dessas duas experiências:

### Canadá – 2000



Canadá

No ano de 2000, estive no Ontario Institute, na Faculdade de Educação da Universidade de Toronto, Canadá.

Fomos recebidas pelo prof. Dr. David Booth com a leitura de uma história: “Where the wild things are.” Em seguida, vimos imagens de crianças, com reflexões do tipo: as crianças são diferentes; o desenvolvimento não se dá por etapas; algumas ‘entram na história’, outras não.

No dia seguinte, no Departamento Humano e de Psicologia, assistimos a apresentação de um projeto de formação de

professores do Ensino Fundamental que têm em seu currículo dois anos de formação em Artes e seminários de reflexão de prática.

No projeto ‘Science and Young Children’, fomos recebidos pelo prof. Dr. Jim Hewitt, com uma brincadeira com barbantes que nos convidava a desfazer um nó.

Após a brincadeira, uma sessão reflexiva: quem conseguiu fazer sozinho, quem conseguiu depois de alguma ajuda, quem entendeu porque funciona dessa forma? A partir daí dialogamos sobre a diferença entre saber fazer e entender o que faz. Em seguida, o professor

demonstrou visualmente a diferença entre fazer e entender o que fez. Me lembro bem do debate sobre a natureza do ensino das Ciências Naturais, que passa pela experimentação em si e pela compreensão dos fenômenos. Fizemos mais algumas experimentações e após, as sessões reflexivas:

- O que é mais importante, saber a resposta ‘certa’ ou estimular a hipótese, a possibilidade?

- E se a criança não chegar na resposta, é importante ensinar? É perigoso, pois o aluno pode entender que o percurso não tem valor. Cuidado!

- Qual a abertura dada para a experimentação? Até onde conduzir? Uma estratégia formativa usada para fomentar esta reflexão é os professores vivenciarem atividades conduzidas e outras totalmente abertas e refletir sobre os resultados. Meu apontamento conclusivo: dois aspectos fundamentais: experimentar e questionar.

Com o prof. Dr. Jack Miller, do projeto Holistic Education, refletimos sobre a necessidade de sair de uma visão desconectada para uma visão integrada de currículo. O Professor conduziu a conversa falando sobre a vida de grandes líderes mundiais, como Nelson Mandela, Dalai Lama, etc. Em seguida, pediu que nos lembrássemos de um professor/a que passou pela nossa história. Após, nos pediu para pensar por que nos lembramos dele/a? E concluiu ao final: “é provável que seja por uma característica pessoal, não por habilidades intelectuais.” Depois, discorreu sobre os três elementos centrais da sua pesquisa: teoria, prática, a presença do professor; e seis tipos de conexão importantes: pensamento analítico/intuitivo; corpo/mente; conexões entre os conhecimentos (aprendizagem por projetos a partir de perguntas sobre si mesmo e sobre o mundo); conexões com a comunidade e conexão consigo: ego e alma. Dizia: “o professor conectado com seu big self é mais divertido, ele se vê nos alunos; o ego é muito duro. É preciso tempo para contemplar e meditar, tempo para si mesmo.” E conta sobre os efeitos de os professores terem 10 minutos para uma destas duas atividades antes de começar a dar aulas.

Com a prof. Dra. Linda Cameron mergulhamos no mundo literário com as perguntas: o que é a mágica de ensinar? O que faz um livro ser maravilhoso? E seguimos, ouvindo histórias e conversando. Alguns apontamentos: os fatores emocionais se sobrepõem aos cognitivos. A imaginação nos ajuda a resolver problemas. Literatura ajuda a aprender através do outro. A essência da educação é ensinar a fazer boas perguntas. Tem que ter espaço para grandes perguntas que não são respondidas. A literatura nos conecta às grandes questões.

Em mais uma experiência com o prof. Dr. David Booth, mais especificamente sobre a importância da arte na educação, conhecemos projetos artísticos que os professores desenvolvem. Fiz poucas anotações, mas me lembro da sensação de ver projetos com uma estética apurada e sensível. Partindo do pressuposto que cada cursista tem alguma(s) habilidade(s) ou interesse(s) pela arte, ao longo da formação eles escolhem matérias que querem fazer e desenvolvem um projeto.

Na oficina com o prof. Dr. Larry Swartz, do projeto Cooperative Learning, muitas vivências cooperativas por meio de brincadeiras, interação com livros, cumprimentos criativos. Experimentar, sentir...experimentar, sentir!

Além dos momentos na universidade, visitávamos escolas públicas. Ali víamos claramente os reflexos da formação na ambiência das escolas. Não quero parecer ingênua, nem simplificar um fenômeno que sei, é muito mais complexo. Mas quero me permitir assumir sim,



que a escola, como um coletivo de pessoas, revela o tipo de experiência que estas pessoas carregam e que se manifesta em ações que valorizam. Vi muitas produções ligadas à arte, muitos cartazes com perguntas. Muitos projetos ligados à colaboração, autoconhecimento, crianças produzindo coisas (o tempo todo). Alguns exemplos:

- circuito de atividades: as crianças passam por elas e os professores observam
- confecção de livros e outros artefatos (como uma colcha, um painel de fotos) produzidos pelos alunos com diferentes materiais com o tema “Tudo sobre mim”. Anotei uma fala da diretora: “os alunos precisam saber mais sobre eles mesmo.”
- Organização anual de dois dias fora da escola, em contato com a natureza, para conviverem em uma situação diferenciada. ‘Professores saudáveis + crianças saudáveis = escola saudável’. Esse foi meu jeito apressado de anotar minha percepção da experiência.
- Talentos especiais: as crianças de uma determinada turma identificam seus talentos e desenvolvem projetos para realizar ações junto a outras crianças da escola.

O programa de formação contínua é baseado no termo “hands-on”, colocar a mão na massa. “Não há um livro que nos ensine a ser professor, vamos construindo isso ao longo do tempo.” A formação acontece com base em um “programa de questionamentos”:

- Que tipo de professores queremos ser?
- Qual(s) o(s) melhor(es) caminho(s) para a criança aprender?
- Como podemos apoiar melhor as crianças?
- Qual a melhor maneira de usar os materiais disponíveis?
- Qual (s) a(s) melhor(es) estratégias de ensino?
- O que preciso aprender?
- Por que alguns alunos são bem sucedidos na aprendizagem e outros não?
- Como posso me comunicar melhor com os pais?

O programa tem como base a colaboração – fortalecimento do grupo. Mostraram uma produção que fizeram com a metáfora do rio (usam muito a linguagem metafórica – vi isso em todos os lugares). 65 pessoas como gotas d’água. Águas calmas e agitadas, pedras no rio, cascatas, et

## Índia – 2014



Trocando em Múndos Internacional na Índia (2014) Riverside School  
Flame University - Experiência com lideranças comunitárias em projeto Social em Ahmedabad - Design for Change

Não posso dizer que fiquei surpresa com as experiências que tive na Índia. Mas, uma coisa é ouvir, falar, ler, outra bem diferente é viver, sentir com todos os sentidos. Nas experiências que tive na Índia, tudo passava pelo sentir, em suas mais variadas formas. Foi o primeiro lugar que eu conheci que eles não conseguiram entender uma pergunta que fiz sobre a cisão teoria – prática. Eles têm outras perguntas, não necessariamente desta natureza. Porque o ser integrado é um pressuposto para eles, e isso inclui integrado ao sagrado, ao espiritual, nas suas mais



diversas crenças. Na Índia, o ponto de partida não é nem a teoria, nem a prática, é o sentir. Na Universidade de Flame, uma das mais conceituadas do país, fomos recebidos pela pró-reitora e vários professores da área de educação. O primeiro ato foi um ritual para acendermos o fogo, sinal de acolhimento, respeito ao momento e agradecimento. Fui também em uma escola em que a diretora fundou uma metodologia chamada ‘desenho para a mudança’ [design for change – [www.dfcworld.com](http://www.dfcworld.com)], que hoje é uma tecnologia educacional reconhecida no mundo. São quatro passos e o primeiro é sentir! Os demais: imaginar, fazer, compartilhar. Como o foco aqui não são as minhas narrativas, mas as das/o formadoras/r, creio que já ofereci elementos suficientes para as conexões que desejo estabelecer. (Salvador, dezembro de 2014)



Com base nas minhas experiências, construí essa proposta de pesquisa ouvindo muito minhas vozes internas, rompendo com algumas delas e compartilhando essas reflexões com meus interlocutores na academia e no trabalho. Implicada com a formação dos formadores e com a questão da construção da sua profissionalidade, e reconhecendo a força do diálogo nos processos de aprendizagem e na minha constituição como formadora, lanço-me agora para um deslocamento que me parece muito profícuo: ouvir e compartilhar outras experiências, perceber suas singularidades, e contribuir com a itinerância de outros formadores.

Com esses relatos, destaco como ponto comum no meu percurso formativo, a escuta atenta e o olhar sensível aos diferentes contextos socioeducacionais com que me deparei. O lugar que ocupamos muda muito a partir dos lugares que passamos. Minhas itinerâncias pelo interior do Nordeste - percorrendo inclusive cidades que não conheci, mas que foram trazidas até mim pelas histórias das práticas, das culturas, do que é singular e também comum entre elas.

Creio que observar e escutar profissionais e crianças em seus contextos de vida e de vida escolar, em diálogo com as teorias e outras experiências correlatas, mas muito distintas, como as vivenciadas nos intercâmbios; tudo isso tecido pela professora que fui, formam a amálgama que me constitui formadora.

Dedicar-me à escrita deste memorial me deu tranquilidade com o que há de vir. Aprender é da minha natureza, mudar também! De minha parte, farei o melhor possível, dentro da minha história, habitada por tantos outros caminhos além do doutorado. Que os *outros* da pesquisa continuem a me apoiar, como Amorim, que me acalma ao dizer:

Minha posição no mundo, num dado tempo, num dado lugar, me confere responsabilidade. Sou responsável por realizar aquilo que é próprio do meu lugar, da minha condição concreta e única. Aqui, gostaria de sugerir a seguinte imagem: minha singularidade é como a de uma árvore que somente pode dar aqueles frutos, e que aqueles frutos somente podem ser dados por ela. O limite dessa imagem é que a árvore provavelmente não tem angústia existencial, já que não é da sua responsabilidade dar ou não dar seus frutos. (AMORIM, 2009, p. 34)

Na cidade do oceano, meu lugar nos tempos atuais, aprendi que o horizonte é sempre uma possibilidade de ir mais além. E que o horizonte, assim como *o aprender*, não está em um único lugar, mas que é preciso ter olhos para ver. Quiçá asas!

## SINGULARIDADES DO OBJETO: A QUEM SE DESTINA A FORMAÇÃO DE FORMADORES?

*“Eu não conseguia entender por que deveria ficar sentado quieto enquanto a professora andava pela classe; então pus-me a andar com ela. Ela mandou-me de volta ao meu lugar. Lá permaneci[...]”*

*Paul Feyrabend*

- Quem são os formadores aos quais me refiro?
- Em que contextos atuam?
- Que dilemas enfrentam?
- Quais seus perfis?

Essas são algumas das questões que orientam este Diálogo que esboça a problemática da **formação dos formadores**, especialmente dos que atuam na Educação Infantil, trazendo reflexões sobre seu processo de profissionalização, considerando as especificidades inerentes aos campos de trabalho. Para tal, dialoguei com a minha própria experiência, fazendo um exercício contínuo de reconhecimento, estranhamento e problematização; com especialistas da área, que ofereceram seu tempo para diálogos instigantes; e com livros, artigos, pesquisas e publicações, que compõem minhas referências teóricas.

Para atualizar e eleger aspectos centrais do contexto e aprofundar minha visão sobre formação de formadores, especificamente, realizei incursões a materiais já lidos, busquei novos e constatei que, se por um lado há farto material sobre Educação Infantil, a temática da formação de formadores ainda é pouco explorada. À medida que sentia a necessidade de compreender os contextos mais profundamente, buscava diferentes formas de fazê-lo. Por isso, como já anunciado do Diálogo 1, decidi inserir *Entrevistas com especialistas* como um dos *dispositivos metodológicos da pesquisa*, com vistas a ampliar e atualizar elementos, tanto relativos à Educação Infantil e seus profissionais, como em relação aos formadores. As entrevistas contribuíram para uma releitura enriquecida do contexto e novas possibilidades de compreensão e atualizações.

Além disso, me senti provocada a organizar um segundo momento da *roda de formadores* - o Jogo de Trilha<sup>27</sup> -, que teve como objetivo identificar que elementos do contexto os formadores reconhecem como facilitadores e dificultadores nos processos formativos dos profissionais da Educação Infantil. Portanto, ao longo desta narrativa, as vozes desses interlocutores também se farão presentes em forma de balões.

Mas, a quem interessa o debate sobre formação de formadores?

Como dito no Diálogo 1, se começarmos a reflexão por esse prisma, a escassez de produção específica revela uma abordagem tímida sobre o objeto da pesquisa. Por isso, começo trazendo alguns elementos para tematizar a relativa invisibilidade do debate e a relevância da discussão nos mais diversos contextos e, mais especificamente, na Educação Infantil.

### ***3.1. Formação do formador: um campo de pesquisa, teorias e práticas em construção***

*“A pesquisa é um ‘exílio deliberado’,  
onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo.”*

*Marília Amorim*

Para situar o leitor com relação à escassez de produção relativa à formação de formadores - já problematizada no Diálogo inicial da tese -, apresento um levantamento dos trabalhos acadêmicos já produzidos. Partindo desse cenário, detalho outros elementos para fomentar a análise.

Em levantamento feito sobre o estado da arte no banco de teses e dissertações da CAPES, em novembro de 2013 e novamente em maio de 2015, na categoria “formação de formadores” foram encontrados 43 trabalhos, sendo que apenas 08 se relacionam especificamente à palavra-chave; os demais tratam de formação, mas não de formadores. Ampliando a pesquisa para busca da mesma palavra-chave no Google Acadêmico, encontrei mais 04 pesquisas. Ao todo, desde 2000, esse levantamento indica a existência de 13 dissertações de mestrado e 07 teses de doutorado - ver Anexo 1 -. Destas, apenas uma dissertação trata do contexto específico da Educação Infantil<sup>28</sup>. Não há trabalhos de doutorado sobre o tema nesse segmento da Educação Básica e, salvaguardando a possibilidade de não ter

---

<sup>27</sup> O detalhamento desses dispositivos encontra-se no Diálogo 5 que trata da Metodologia da pesquisa.

<sup>28</sup> GASTALDI, Maria V. *Formação continuada na educação infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador* ' 01/06/2012 157 f. Mestrado Acadêmico em Educação (Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Biblioteca Depositária: PUC / Monte Alegre.

encontrado outra pesquisa com um objeto correlato, ouso dizer que esta é a primeira tese sobre formação de formadores relativa à Educação Infantil.

Foi encontrada uma dissertação de mestrado que trata especificamente da formação de formadores da Educação Infantil. Investiga um contexto de formação contínua da/na Secretaria de Educação de Curitiba, em que os formadores constituíram sua profissionalidade no exercício da função, com ampla possibilidade de construção coletiva. Não foi identificada nenhuma tese sobre a formação de formadores na Educação Infantil e apenas quatro teses sobre formação de formadores, durante toda a década de 2000<sup>29</sup>. Na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, nenhum trabalho acadêmico foi localizado. Na biblioteca digital da Unicamp - importante centro de formação do país -, não há registro de nenhum trabalho acadêmico com a categoria “formação de formadores”, embora tenha sido identificada uma tese datada do ano de 2000, a partir de outra fonte de consulta. Na USP, entre pesquisa na biblioteca virtual e outras fontes da internet, apenas cinco dissertações e cinco teses foram identificadas.

Sem dúvida, há pesquisas sobre o perfil e atuação dos professores universitários que atuam nos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Seria interessante, especialmente para este contexto, investigar pesquisas sobre os professores que atuam nas disciplinas de Educação Infantil, nos cursos de Pedagogia. Esse foi um horizonte apenas vislumbrado tendo em vista sua abrangência!

Há também um número crescente de pesquisas sobre coordenadores pedagógicos, relativa à sua função como formadores. É o caso da única dissertação identificada relativa ao tema “formação de formadores em Educação Infantil”, realizada em 2012. Na pesquisa, Gastaldi (2012) investiga os processos formativos relativos à inserção dos formadores - coordenadores pedagógicos - em um modelo de formação continuada da rede pública de Curitiba, identificando possibilidades e desafios do processo.

Foram encontrados também três trabalhos relativos aos formadores em contextos online.

Vale a pena ressaltar mais uma vez o “Mestrado Profissional: Formação de Formadores” da PUC-SP, pois trata-se do único na área de formação de formadores no Brasil e aponta para um reconhecimento da demanda acadêmica sobre o tema.

Mas a escassez de trabalhos não é só uma questão brasileira. Estudos feitos na América Latina, na década de 1990, apontam similaridades. Diz a pesquisadora:

A temática que nos interessa tem sido pouco estudada e a análise dos estudos publicados na América Latina e no Caribe mostra que são escassos os trabalhos e as investigações que exploram a temática dos formadores. Na

---

<sup>29</sup> Última consulta em 19.06.2015

América Latina, no decorrer dos últimos 12 anos, entre os aproximadamente 80 artigos e livros examinados sobre formação docente, encontramos somente cinco que têm como eixo a formação de formadores. O formador latino-americano dispõe de poucas informações e conhecimentos para apoiar suas atividades de formação. (VAILLANT, 2003, p.276)

Outro estudo sobre a situação da América Latina aponta o mesmo cenário:

Un punto escasamente explorado en el campo de la investigación en formación docente es el saber pedagógico de los propios formadores; esta carencia va de la mano de la ausencia de políticas de formación de formadores y de la propia tendencia de estos a comprender el problema de la formación como «algo» externo a sí mismos y referido a las «conductas de entrada» de los estudiantes para profesor, las condiciones institucionales, las deficiencias del currículo de la formación, la falta de recursos, etc. (MESSINA, 1999, p. 164)

É instigante analisar como a formação dos formadores tem ficado à margem das pesquisas, ao tempo que os professores têm sido reconhecidos como o centro das reformas e a formação como o instrumento mais potente para apoiá-los, em relação ao seu desenvolvimento profissional e aos processos de mudança. A redefinição do papel do professor e da docência exige uma atenção especial ao papel do formador.

- Se são os formadores os articuladores desses processos formativos, por que se pesquisa tão pouco sobre eles?

É certo que muito se produz de conhecimento sobre os cursos de Pedagogia, seus currículos e práticas e isso, certamente, ressoa no papel dos professores/formadores.

É certo que há farto material para que os formadores possam referendar-se em termos de concepção de formação, estratégias formativas, modelos e projetos de formação.

É certo que os formadores têm à sua disposição variedade de produções relativas aos diferentes segmentos ou áreas de atuação. No caso da Educação Infantil, por exemplo, há um número significativo de publicações sobre concepção e práxis pedagógica que, sem dúvida, são material rico de formação. Entretanto, serão essas fontes suficientes? Há uma série de questões ligadas ao *ser formador* que escapam do escopo dessas referências, especialmente as questões ligadas à constituição da sua profissionalidade.

- Quem tem produzido conhecimento sobre os aspectos específicos da profissionalidade dos formadores?

Mizukami (2014) adverte que, se os professores estão no centro das reformas, os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais. Novas tarefas são propostas e novos desempenhos são exigidos aos formadores.

Se considerarmos que há uma multiplicidade de campos de atuação desses formadores - só considerando a educação -, a questão se complexifica, porque há muitas especificidades nessa área. Segundo Vaillant

“O formador de formadores é quem se dedica à formação de mestres e professores, e realiza diversas tarefas, não apenas na formação inicial e permanente de docentes, como também em planos de inovação, assessoria, planejamento e execução de projetos nas áreas de educação, formal e informal.” (VAILLANT, 2003, p. 12)

O cenário atual aponta mais uma vez para a relevância do debate. Do ponto de vista legal, como já esboçado, a ‘exigência’ da graduação para o exercício docente, bem como a necessidade das secretarias municipais de educação colocarem em prática o cumprimento de 1/3 da hora/atividade<sup>30</sup> dos professores, impulsiona ainda mais o fluxo da formação contínua e acentua sua responsabilidade na criação de estratégias para que ocorram no âmbito das escolas. Quem irá liderar esses processos? Mais que um articulador, é preciso uma liderança pedagógica que tenha perfil de formador.

As demandas em relação à formação dos professores são crescentes. Progressivamente, equipes técnicas das secretarias de educação e coordenadores pedagógicos têm assumido essa como uma de suas tarefas. Além de realizar as formações, têm também a responsabilidade de pensar o modelo de formação, sua estrutura, as estratégias ou dispositivos que serão utilizados. Tudo isso requer competências específicas que precisam ser construídas.

Se atuam com formação universitária, a depender do curso, são exigidas competências específicas aos formadores; se atuam na formação contínua, há outras variáveis que incidem - a atuação junto a profissionais que já exercem sua função -, pois não são alunos, são aprendizes profissionais.

Se são coordenadores pedagógicos, atuam no *lócus* das práticas e isso exige deles a mobilização de uma série de conhecimentos de diferentes naturezas, pois há especificidades em cada segmento da Educação Básica.

Enfim, essas provocações têm como objetivo colaborar para uma reflexão sobre a emergência de se investir em iniciativas que colaborem com o estatuto da profissão de

---

<sup>30</sup> Detalhamento desse contexto no Diálogo 4.

formador, o que requer investigar quem são os formadores e como constroem sua profissionalidade.

Eis o objeto da pesquisa!

### 3.2. *Especificidades e diversidade nos contextos de atuação dos formadores*

*“A experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida.  
Quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece.”  
Jorge Larrosa*

Como já dito, são múltiplos os contextos de atuação dos formadores, o que complexifica sua formação.

No caso dos coordenadores pedagógicos, pesquisas<sup>31</sup> demonstram que apenas recentemente esses têm sido convocados a assumir a função de formadores. Mas quem os forma para formar? O mesmo ocorre com os técnicos das secretarias. Com o advento da formação contínua, cada vez mais têm assumido a função de formadores, pois são estes profissionais que realizam, em grande parte dos casos, as formações nas redes. Quem apoia esses profissionais?

Uma das formadoras que participou da *Roda de Conversa* assume esta função tanto como coordenadora pedagógica quanto como técnica da equipe da secretaria de educação, e reflete:

Uma questão dificultadora é a experiência como formadora. Como é esse papel do coordenador pedagógico, quem é esse coordenador pedagógico? Eu estou falando em relação à estrutura das redes municipais. A função é legalizada ou não? Quais as qualidades que precisa ter? É um professor que tem experiência? É um educador que tem, além da experiência, um compromisso? Quem é colocado lá? Então, a legalidade dessa função e a atuação desse profissional, acho que não está clara para as redes.

(Cristina Conceição)

Os Referenciais de Formação de Professores, documento do MEC, de 1999, já acenava para a centralidade da questão:

<sup>31</sup> Consultar Relatório da pesquisa desenvolvida por PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, para a fundação Carlos Chagas, intitulado "*O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*". A pesquisa aponta a formação continuada dos professores como a principal atribuição do coordenador pedagógico e a falta de formação direcionada para o coordenador como um entrave na busca pela qualidade da educação. Disponível em <[http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/pdf/Relat%C3%B3rio%20Final%20Coordenadores%20Pedagogicos%20\\_%20at.pdf](http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/pdf/Relat%C3%B3rio%20Final%20Coordenadores%20Pedagogicos%20_%20at.pdf)>



Ninguém nega a importância de preparar esses profissionais formadores para viabilizar as transformações na formação de professores. Sua tarefa não é fácil e precisa ir sendo revista ao tempo em que as discussões sobre a formação evoluem. Isso significa que também eles necessitam inserir-se em processos de desenvolvimento profissional contínuo. (BRASIL, 1999, p. 76-77)

No texto “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década”, Gatti (2008) observa que há tempos algumas iniciativas de âmbito federal apontam para a importância da formação de formadores:

Vê-se que a questão do formador passa a ser olhada com mais cuidado, por exemplo, ao ler a portaria n. 81 da Secretaria de Educação a Distância do MEC, de 8 de dezembro de 2006. Ela refere-se à qualificação dos formadores para o Proformação, existente desde 1997. Embora o que essa portaria estipula se dirija a esse programa, ao ser implementada consolida um caminho que pode ser seguido em outros projetos e que pode orientar a avaliação, pelos órgãos públicos, de propostas para educação continuada a distância, no que concerne à qualificação dos formadores. Essa portaria regulamenta as disposições gerais do *Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proformação*. Prevê formação continuada para os colaboradores que atuam no Serviço de Apoio à Aprendizagem do Proformação em conteúdos e métodos, em subsídios teórico-metodológicos para a implementação de curso a distância, com o propósito de aprimorar a prática pedagógica e aumentar o nível de conhecimento dos docentes que atuam no programa; em suma, como consta da referida portaria, para “valorizar o magistério pela *profissionalização da função docente* e melhoria da qualidade de ensino” (grifo nosso). **Define-se, então, um programa e modalidades dessa formação dos formadores que devem atuar no programa.** (Gatti, 2008, p. 67, grifo nosso)

No contexto da Educação Infantil, especificamente em 2005 quando o ProInfantil foi implantado, também houve uma preocupação relativa à formação dos formadores. Tanto os professores formadores quanto os tutores que assumiam o papel de formadores tinham atenção especial no Programa. O curso funcionava na modalidade ensino a distância, com momentos presenciais, o que dava centralidade ao papel dos tutores que, segundo o “Livro do Tutor” (2006), deveria ajudar o professor cursista a dominar os conteúdos das unidades, desenvolver habilidades de estudo, favorecer a troca de experiências, encorajar os processos de aprendizagem e apoiar na conquista da autonomia. Além disso, cabia ao tutor acompanhar as práticas do cursista, observando, oferecendo retroalimentação, bem como avaliando os registros realizados, visto que os cursistas já atuavam nas instituições de Educação Infantil como professores ou auxiliares. Ou seja, dava-se ao tutor a complexa tarefa de *formador*. Na época, juntamente com uma equipe de consultores, fui chamada para ser formadora desses formadores – experiência relatada no memorial. Mais tarde, essa função passou a ser das universidades que assumiram o programa.

No caso dos tutores, embora houvesse encontros formativos sistemáticos – trimestrais -, a meu ver, eram insuficientes, considerando a complexidade da tarefa e o perfil dos profissionais – em geral, coordenadores pedagógicos ou técnicos das secretarias escolhidos para exercer a função de *formadores* temporariamente. A tarefa era hercúlea, pois se constituíam formadores no exercício da função, sem, no entanto, ter o apoio suficiente. Observava que não havia tempo para se apropriarem de tantos conhecimentos novos, pois já precisavam voltar para seus municípios e atuar como formadores. Instigava-me compreender como lidavam com os lugares simultâneos de *aprendizes de formadores* e *formadores em ação*. Percebia o encantamento com o novo, o desejo de colaborar, a fome de aprender, que coexistia com as dificuldades - advindas dos poucos recursos materiais, como a escassez de boas referências bibliográficas -, com a falta da cultura de estudo, a exiguidade do tempo, as dificuldades de interlocução com outros formadores e a sobrecarga de trabalho. Testemunhar esses processos complexos e coadunar com os sentimentos dos tutores, instaurou em mim perguntas que faço ainda hoje, e que são mobilizadoras da pesquisa. É preciso dar atenção a esses processos e não banalizá-los.

Em outro contexto, Pereira (2010) realizou um estudo no âmbito do Mestrado sobre os técnicos e assessores que atuam como formadores na Secretaria da Educação e Cultura e nas Diretorias Regionais de Ensino no Estado do Tocantins, em diversos programas de melhoria da qualidade do ensino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ela descreve os dilemas enfrentados pelos profissionais que eram ‘convidados’ a exercer a função de formadores sem, no entanto, encontrarem as condições adequadas para tal. Nos casos de programas advindos do governo federal, muitas vezes a possibilidade de exercício autônomo da função é cerceada pelo perfil do programa. Além disso, as condições locais de execução também podem se constituir em dificultadores para a formação. Tudo isso exige muito do formador que precisa responder a uma série de demandas e não encontra suporte suficiente para o exercício da sua função. As angústias dos professores relativas à complexidade da sua tarefa também são sentidas pelos formadores, especialmente nos programas de formação contínua. Diz a pesquisadora nas suas considerações finais:

A atuação do formador de maneira adequada depende tanto da política pública do estado, quanto da primazia pelo perfil, pelas atribuições coerentes e pela consolidação gradativa das competências técnica, política, ética e estética do formador. (PEREIRA, 2010, p. 124)

Ampliando a mirada, nos projetos de formação contínua que são elaborados e executados por institutos, fundações e ONGs, com vistas a contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da qualidade do atendimento nas escolas, há formadores que atuam junto a professores, coordenadores, gestores, equipes técnica e profissionais que dão apoio às escolas. Quem os forma? Como se formam? Serão suficientes a experiência acadêmica e a experiência prática que acumulam?

Como coordenadora do projeto Paralapracá, que tem como foco a formação de coordenadores pedagógicos e técnicos das secretarias para exercerem a função de formadores, me deparo constantemente com a pouca atenção dedicada a esses profissionais que se veem pressionados a realizar a formação nas escolas e nas redes sem, na maioria das vezes, encontrar o apoio necessário para tal. A implantação do projeto revela claramente a demanda pelo desenvolvimento profissional dessas equipes e sua importância estratégica para a melhoria da qualidade da educação oferecida nos municípios.

Sobre esta questão, vale dialogar com o relato da prof. Zilma R. Oliveira, em entrevista realizada para a tese, que trata de um dos desafios para o formador:

Eu estou falando de um profissional que já trabalha e tem formas específicas de se portar. Fazer formação não é dar aula. A primeira regra é não dar aula. Não que não seja informativo, mas não pode tratar as professoras como alunas. Elas não são alunas. Elas são professoras e eu sou formadora. Tratá-las como professoras ou como coordenadoras, não deixar elas saírem do lugar que ocupam. A coisa mais fácil é elas virarem alunas. Todas adoram, porque estudam as teorias, gostam, mas como alunas não são obrigadas a aplicar. No dia seguinte viram professoras e não aplicam nada do que estudaram.

A especialista alerta para uma especificidade do formador que atua na formação contínua, mas esta não é a única questão que este profissional precisa saber manejar. A própria concepção de formação, que tem sofrido profundas mudanças paradigmáticas, incide fortemente no *lugar* que ocupa e na sua *forma* de atuação.

- Considerando a concepção de formação explicitada na tese, como se pode negligenciar a formação dos formadores?
- Assumindo que a natureza da formação é interna, como formar formadores que possam assumir um papel que é muito diferente do ‘clássico’ papel transmissivo; matriz que a maioria dos profissionais tem como referência em suas histórias de vida?
- Como formar formadores que saibam tematizar, acolher, agregar, contextualizar, lidar com as diferenças?

- Como formar formadores que saibam ‘sair de cena’ e deixar aflorar o protagonismo dos professores; que deixem de dar respostas, para fomentar a reflexão a partir de perguntas; que saiam da prescrição para a reflexão?

No livro “Formação permanente do professorado: novas tendências”, Imbernón (2009) tem um capítulo que trata especificamente desse novo papel dos formadores, apontando um deslocamento que também é muito difícil de se conquistar. Não é simples sair de uma *lógica transmissiva* para uma *lógica reflexiva*. Como ele diz “não é a mesma coisa explicar minha teoria e minha prática como formador(a), do que ajudar a descobrir a teoria implícita nas práticas docentes. A formação move-se para sempre entre a dialética de aprender e desaprender.” (2009, p. 106)

No caso da Educação Infantil, há desafios específicos para o formador que extrapolam o conhecimento sobre formação. É preciso compreender o contexto amplo em que esse segmento está inserido, suas tensões e contradições, a exemplo do debate sobre educar e cuidar, função da Educação Infantil: é educação preparatória? É educação compensatória? É educação de/para a vida? O que cada uma dessas abordagens significa na prática? É preciso ainda compreender as especificidades da creche e da pré-escola: do que é composto o currículo da creche? Há conteúdos? De que natureza? As crianças da pré-escola podem/devem ser alfabetizadas? Como organizar a rotina? O que os bebês podem aprender? Como podemos “ensiná-los”? O que são as múltiplas linguagens? O que são campos de experiências? Como se constrói um currículo para este segmento?

Há também uma necessária compreensão sobre os diferentes papéis dos profissionais: Qual é o papel do professor na creche e na pré-escola? E dos ‘auxiliares’? Quem deve dar banho? Como deve ser a inserção dos pais no ambiente escolar? Qual a importância dos demais profissionais para o desenvolvimento das crianças e como mobilizá-los?

Importante também ter elementos para a reflexão sobre os espaços, tempos e materiais: Como organizar o ambiente para promover aprendizagem? Que tipo de materiais são mais adequados? Os livros didáticos são apropriados para essa faixa etária? Que outros recursos podem ser usados? Como otimizar os recursos disponíveis, ainda tão escassos? Como estruturar a rotina? O que significa a criança participar do currículo?

Essa variedade de perguntas e as tantas outras não explicitadas aqui não querem dizer que o formador é um profissional que deve ter todas as respostas, mas que precisa ter um conhecimento amplo sobre seu campo específico de atuação, qual a natureza do campo, que questões são formuladas, que dilemas são enfrentados. É preciso saber promover reflexões

pertinentes a esse contexto singular e oferecer possibilidades de discussão e aprendizagem. Isso requer articular saberes relativos às dimensões cultural, estética, teórica, ética, da prática pedagógica, dentre outras.

No que concerne à formação universitária, há consenso entre os estudiosos sobre seu valor na profissionalização docente. Imbernón (2001) explica que o tipo de atividade docente do professor formador constitui um eixo central na formação do conhecimento profissional básico do futuro professor. O autor alerta que “os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente, já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação.” (p. 63). Essa discussão traz à tona o conceito de “homologia de processos”, que remete à ideia de reação em cadeia, por entender que o tipo de experiência vivenciada na formação tem ressonância na atuação do sujeito. Isso significa que não apenas os conteúdos, mas as práticas de formação devem receber atenção especial, pois elas são modeladoras de posturas profissionais futuras. Entretanto, parte dos professores formadores recorre a metodologias divergentes das concepções teóricas que transmitem.

A prof. Vera Placco ressaltou esta questão na ocasião da entrevista:

Por que os professores muitas vezes dizem: “na teoria é uma coisa e na prática é outra”? **Eles veem um professor dizendo que é preciso provocar um processo reflexivo e com eles o professor não faz a mesma coisa.**[...] Quantos alunos já me disseram: o professor vive falando que o importante é o construtivismo, mas ele não constrói nada conosco, ele não nos permite construir nada. Como eu posso acreditar que pode dar certo, se comigo não aconteceu, se não tive essa oportunidade? É preciso desencadear em toda a cadeia formativa os processos que desejo que aconteçam na sala de aula. Um respeito ao processo do aluno, um conhecimento desse aluno... Então como formadora eu preciso conhecer meus formandos, porque senão não vai funcionar.

Essa reflexão também se aplica ao âmbito da formação contínua e aponta para a importância da atitude do formador, da forma como conduz os processos formativos e da necessidade de ter coerência entre ideias e fazeres.

No próximo Diálogo, problematizo os dilemas dos cursos de Pedagogia que formam grande parte dos professores de Educação Infantil. O esforço de incluir gradativamente as especificidades da Educação Infantil no currículo gera uma demanda por profissionais que tenham experiência na área.

Em relação ao perfil dos formadores, as especialistas entrevistadas foram unânimes em dizer que há mudanças significativas e diversidade de campos de atuação. A prof. Silvia Cruz traz elementos interessantes sobre a problemática relacionada ao perfil dos professores

formadores na universidade, apontando a importância de uma trajetória profissional que inclua a experiência como professor da Educação Básica ou áreas correlatas:

Quando a gente pensa em formação inicial, em geral as pessoas fazem uma carreira mais acadêmica. **Então se começa a trabalhar na universidade muitas vezes sem ter um caminho como professor de Educação Infantil, como técnico de uma secretaria ou como coordenador pedagógico da área.** Não é o perfil mais usual, a pessoa sair do campo da prática e ir para a universidade, porque, em geral, não há muitas chances de aperfeiçoamento enquanto atuam. Poucas pessoas chegam a fazer um doutorado, o máximo que fazem é um mestrado e como na universidade exige que você já entre com doutorado, complica. Então a pessoa que trabalha na formação inicial, de um modo geral, tem mais ênfase na pesquisa do que na prática profissional. Isso já vem mudando, já não é tão comum. Por exemplo, a nossa última professora que fez concurso (na UFC) veio de outra universidade, mas ela já trabalhou como professora e como coordenadora de Educação Infantil. Por outro lado, nós da universidade temos atuado muitas vezes como formadores em formação continuada e isso tem ajudado a nos aproximar da prática.

Para finalizar, compartilho um aspecto bastante instigante do contexto de atuação dos formadores, relacionado à autoridade para exercer este lugar, tematizado de forma peculiar pela prof. Tânia Fortuna. Diz ela:

Eu venho pensando sobre isso em relação aos meus colegas, tanto na universidade como nas redes de ensino (sobre o perfil dos formadores). Trabalhando diretamente com educadores infantis na formação continuada, me dei conta do seguinte: quem são os formadores dos professores de Educação Infantil que eu conheço? O que os distingue nessa condição? Então eu noto que eles conjugam duas coisas, e mais recentemente uma se sobrepõe à outra. Em um passado não muito distante eram aqueles professores mais experientes que atuavam na formação de educadores. O que eu noto hoje é uma **marcante juvenalização dos formadores**. Eu olho em torno e vejo meus alunos, muitos deles há pouco tempo formados e já estão nas redes de ensino, sobretudo nas redes municipais, no comando das políticas de Educação Infantil, nas práticas de formação da rede. O que isso me leva a refletir? **O fato deles serem cada vez mais jovens, coloca a característica da experiência longa como algo não necessariamente importante, embora valorizado.** Parece que o que está pesando mais hoje é a capacidade do profissional refletir sobre a sua própria experiência, de terem experiências significativas e, mais do que isso, de serem capazes de falar sobre eles e terem desenvoltura para isso. Isso nos traz um problema também: como inspirar confiança/empatia nas ações de formação, junto a professores mais experientes, se esses formadores têm pouca experiência? O que eu observo é que muitas vezes essa 'meninada' não inspira confiança. É um fator de resistência, inclusive, nos processos de formação continuada, o fato de serem jovens que, como dizem as educadoras mais experientes "essas gurias têm meia dúzia de anos de sala de aula e já vem aqui dizer o que nós devemos fazer!" Muitas vezes, **minhas jovens colegas principalmente, invocam respaldo científico nos seus argumentos e essa invocação científica às vezes tem um caráter mais iluminista, mais positivista que podemos imaginar, que muitas vezes assume foros de autoritarismo científico.**

Minha discussão sobre é o efeito que a juvenalização tem, de que o valor da longa experiência para ser formador de formadores já não parece ter tanta importância. Só que isso, aos olhos de quem está lá nas escolas infantis e recebe essas ações de formação - estou pensando sobretudo na formação continuada -, muitas vezes gera desconfiança e dificulta o estabelecimento daquilo que é fundamental, que é a questão da empatia. **Sem confiança e sem as condições para que a empatia se estabeleça as condições de transformação são escassas.** É difícil estabelecer um vínculo que seja transformador da sua própria prática, da sua compreensão sobre a prática, quando a gente vê com desconfiança aquele que propõe e estimula a situação formadora.

Com tantas mudanças e desafios, retomo as questões provocativas que norteiam a pesquisa:

- Quem forma o formador?
- Quais são os espaços de formação do formador?

Nóvoa (2004, p.16) responde que:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta, que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas, dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias e da sua compreensão crítica (eco-formação).

Essa concepção ampliada de formação que aponta para uma nova epistemologia, descrita ao longo da tese, indica que os *percursos formativos* são processos singulares, mediados por uma série de variáveis que incidem direta ou indiretamente na constituição da pessoa/profissional formador. Há questões de ordem subjetiva, mas também incidem elementos culturais, políticos, organizacionais.

Pesquisas como esta não são alicerçadas por hipóteses de partida ou algo do gênero, mas têm uma visão de futuro. Se, agora, estou debruçada sobre um objeto, desejando compreendê-lo, é porque tem algo nele que está no campo da utopia. Bloch (2005) ensina que a utopia não é o irrealizável, mas o delineamento de horizontes a serem buscados. Posso dizer que compartilho da utopia de um crescente processo de profissionalização de todos os profissionais que atuam na Educação Infantil. Que eles deixem de ser os menos preparados, os mais cansados, os mais doentes, os menos formados. Isso parece pouco, mas já é muito para um país que só muito recentemente propõe uma reação a esta realidade, investindo em políticas públicas voltadas para a primeira infância. Minha utopia me leva até os formadores, às/aos professoras/es, para que todos possam ser mais respeitados e apoiados nas suas trajetórias, gerando um ciclo profissional mais virtuoso.

## SINGULARIDADES DO CONTEXTO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, AS CRIANÇAS, AS/OS PROFESSORAS/RES<sup>32</sup> E OS PROCESSOS FORMATIVOS

*“É na hora de escrever que muitas vezes  
fico consciente de coisas,  
das quais, sendo inconsciente,  
eu antes não sabia que sabia”*

*Clarice Lispector*

Esta tese trata de experiências! Aposta na ideia que o conhecimento e o compartilhamento das narrativas de experiências são uma rica fonte de investigação e aprendizagem sobre como se dá a constituição da profissionalidade. Também coaduna com as pesquisas que atrelam o contexto dos acontecimentos como importante fonte para sua interpretação. Assim, após apresentar a problemática relativa à formação dos formadores, busco situar os contextos de atuação desses profissionais, evidenciando alguns desafios que reverberam diretamente no seu trabalho e trazendo provocações que, quiçá, potencializem o *diálogo*. Como alertou Carvalho (2001) “a opção de trabalhar com eventos e considerá-los singulares não deve excluir a presença de ressonâncias de uma estrutura maior, presente nos locais dos eventos” (p. 09).

Para elaborar a contextualização, assim como no memorial, lancei mão de **narrativas escritas**, oriundas das minhas experiências profissionais e agreguei as de outros profissionais que atuam na Educação Infantil. Ambas funcionam como *fotografias da prática*. Elegi aquelas que representam não um evento isolado, mas correspondem a determinadas concepções de criança, professora/or e Educação Infantil. Quanto às minhas narrativas, representam experiências que tiveram especial sentido na minha compreensão e reflexão sobre os contextos. Com tanta experiência no chão da escola, não faria sentido trazer contextos que não estivessem sintonizados com o que vivo cotidianamente!

---

<sup>32</sup> Neste Diálogo, uso primeiramente o feminino, no caso de professoras/es, para revelar uma predominância de gênero que é própria do contexto da Educação Infantil.



Importante compartilhar outro aspecto relativo à tecitura dessa parte da tese, referente a como foi estruturada. Planejei este capítulo a partir de questões norteadoras, quais sejam:

- Que contexto é esse, da Educação Infantil?
- Quem são as/os professoras/es que atuam na Educação Infantil e o que singulariza sua atuação com crianças pequenas?
- Quais são os contextos de formação destas/es professoras/es?
- Qual a relevância desse debate para a melhoria do atendimento às crianças que frequentam a Educação Infantil?

#### 4.1. Quem são esses outros, as crianças pequenas?

*“Eu quero que tenha lápis de cor colorido com ponta, porque os que tem lá na escola estão com ponta quebrada.”  
(Ana Vitória-5 anos)*

*“Quero uma bandeira e um arco-íris para a escola ficar linda.”  
(Stefanie-5 anos)*



Escolhi começar a contextualização pela última questão, pois ela representa minha maior motivação, visto que é a pergunta que mobiliza meu esforço acadêmico e profissional. **Me dedico a uma produção sobre formadores porque acredito que esse profissional pode incidir de forma significativa na qualidade da vida escolar das crianças que frequentam a Educação Infantil. Escrevo sobre nós, formadores, mas escrevo também para as crianças.** É para elas, prioritariamente, que dedico meu esforço. A alteridade do educador consiste na possibilidade de ver-se no *outro*. Esse *outro* criança que vive uma história singular nas instituições de Educação Infantil. Digo isso, porque estou implicada em contribuir para que o ciclo formativo seja completo e ele não se completa quando temos professores melhor formados, mais críticos, reflexivos e envolvidos. O ciclo se completa quando, ao *sermos* melhores, *fazemos* melhor, e o melhor que podemos fazer está nesse *outro* que é a criança.

São as diferentes concepções de criança, muitas vezes convivendo no mesmo tempo histórico, que constituem os contextos explicitados a seguir. São muitas as representações de

criança, de infância e, a partir delas, políticas de atendimento são traçadas e modelos de educação e escola são estruturados. Desde a ideia de *criança-adulto*, que se refere à própria negação da infância; à *criança institucionalizada*, que precisa de educação para se moldar ao convívio social; passando pela *criança carente*, desprovida, que precisa ser assistida; à *criança sujeito de direitos* que precisa ter voz e vez.

No Brasil, atualmente, o discurso da *criança como sujeito de direitos* é a concepção mais presente nos documentos oficiais e no discurso dos educadores. Não há dúvidas que a reconceitualização da infância é uma conquista, com um posicionamento claro nos documentos oficiais. Em 2006, por exemplo, foram lançados pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e, no vol.1, o primeiro aspecto a ser tratado referiu-se à “concepção de criança e pedagogia da Educação Infantil”, definindo a criança como sujeito histórico, profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, contribuindo com ele, como produtora e produto da história e da cultura. O documento também corrobora a concepção de criança como ser competente, que aprende e se desenvolve, à medida que interage com uma gama ampliada de experiências afetivas, culturais, naturais, tecnológicas, fazendo a seguinte síntese:

Para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são:

- cidadãos de direitos
- indivíduos únicos, singulares
- seres sociais e históricos
- seres competentes, produtores de culturas
- indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral

(BRASIL, 2006, p.19)

Neste documento norteador da política nacional, dois princípios básicos e complementares, amplamente defendidos foram oficializados: a crença nos direitos das crianças e na sua competência.

A ideia de criança potente, rica de possibilidades, uma imagem baseada na compreensão de que todas elas atribuem significado ao mundo, num processo de constante construção de conhecimentos e de sua identidade, tem sido muito disseminada, embora ainda pouco compreendida e efetivada na prática. Não se pode dizer que esta é uma ideia nova, visto que desde o final do século XIX, vários educadores postulavam nessa direção, com destaque para J. Dewey. Essas ideias, instauram uma mobilização social pela infância, compartilhada por vários outros movimentos, especialmente os estudos da Sociologia da Infância, como os de Ariès (1981) e Corsaro (2011), publicado originalmente em 1997.

Progressivamente, essas ideias vêm se fortalecendo mundialmente e são um dos pontos focais das filosofias defendidas pela equipe de educadores de Reggio Emilia, na Itália, referência mundial de política pública e de atendimento de qualidade na primeira infância, assim como pela Associação Criança, em Braga, Portugal, representada especialmente pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Júlia Oliveira-Formosinho. No Brasil, desde 2006, pode-se afirmar que essa ideia de criança vem norteando todas as orientações oficiais para a Educação Infantil, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2009.

Sabemos que a imagem da criança é, acima de tudo, uma construção social, o que nos torna capazes de reconhecer nelas certas qualidades e potenciais ou negá-los. “Aquilo que pensamos sobre as crianças se torna, então, um fator determinante na definição de sua identidade ética e social, de seus direitos e dos contextos educacionais que lhes são oferecidos” (RINALDI, 2012, p. 156). Para mim, a explicitação dessa concepção de criança é fundamental, visto que orienta minhas ações como formadora.

Ademais, este é um dos maiores desafios dos formadores que atuam na Educação Infantil, já que a representação dos professores sobre criança tem forte influência sobre sua ação junto a elas. Tanto nas *Entrevistas com Especialistas*, como na *Roda de formadores*, este desafio foi colocado com centralidade:

Ainda há uma pouca escuta e valorização da criança. Mesmo a gente tendo um marco legal que afirma a criança ser sujeito de direitos, mas quando a gente tenta concretizar esses direitos no cotidiano, percebe que alguns não estão sendo efetivamente assegurados, e um deles que considero muito importante é a escuta da criança.

(Marlene O. Santos – formadora)

A convivência com o anacronismo existente entre as ideias e as práticas, entre o pensado e o objetivado, é parte do contexto educativo. Cabe aos formadores se comprometerem com processos formativos que busquem aproximações e permaneçam atentos, refletindo sobre esta problemática:

- Por que a distância entre as teorias, concepções e orientações dos documentos norteadores das políticas da Educação Infantil e as práticas pedagógicas é tão acentuada?
- Quais as implicações das instituições formadoras e dos modelos de formação neste contexto?

- Que dispositivos de formação possibilitam uma mudança paradigmática na educação de crianças pequenas?

#### ***4.2. Contar a história pelo avesso... Mas, esse não seria o direito?***

Para dar contorno aos contextos da Educação Infantil em que a pesquisa se insere, elegi algumas temáticas que considero centrais, com destaque aos desafios enfrentados, apostando na ideia que a formação pode incidir nestes contextos.

Aquilo que escolhi apresentar, é fruto das minhas experiências e do meu olhar investigativo, atento e inquieto, nas itinerâncias pelas instituições de Educação Infantil. Minayo afirma que

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 1996, p.90)

Assim, começo refletindo sobre o paradoxo entre aumento de número de vagas e qualidade do atendimento, que tem sido um desafio recorrente, pois impacta nas políticas públicas, nos processos formativos, nas relações na escola e, obviamente, nas crianças.

##### ***4.2.1. Ampliação com precarização? Essa não!***

O histórico da Educação Infantil brasileira não deixa dúvidas: a universalização da pré-escola até 2016 e a meta de ampliação de atendimento da creche em mais de 30% até 2021, em um contexto onde há tantas concepções e práticas dissonantes, pode significar um crescimento que aprofundará os desafios relativos à qualidade da Educação Infantil, caso o conjunto de dispositivos de intervenção e regulação não sejam postos em ação, com o devido cuidado. A criação de novas vagas deve estar vinculada a um conjunto de ações que permita à criança ter acesso a uma Educação Infantil de qualidade, preconizada pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009) e pelas demais publicações nacionais que orientam sobre as características desse atendimento.

A realidade de dez cidades nordestinas com população de mais de 200 mil habitantes – capitais e regiões metropolitanas<sup>33</sup> é um retrato representativo desse cenário. Dessas, apenas três atendem a maioria das crianças da Educação Infantil em prédios específicos, os chamados Centros de Educação Infantil. Nas demais, e com grande variação em termos de qualidade de infraestrutura, o atendimento se dá, em prédios adaptados, muitos deles em escolas de Ensino Fundamental. Isso significa que os critérios mínimos de qualidade, em termos de estrutura física e mobiliário não são cumpridos. Outro fator agravante é a forma como os conveniamentos vem acontecendo nos municípios. Pressionados pelas metas de ampliação de atendimento, as gestões municipais promovem arranjos que, muitas vezes, são a única alternativa a curto prazo para atender a demanda. Assim, creches comunitárias, associações de bairro e similares, passam a compor o quadro da educação municipal sem, no entanto, terem condições de melhorar sua infraestrutura. Essas instituições, em geral, passam a receber o quadro de profissionais da rede municipal e a merenda, mas têm muitas restrições para receber algum tipo de apoio para manutenção e melhoria da parte física, por não serem de propriedade do governo. Isso também ocorre nos muitos prédios alugados que oferecem condições precárias, não só porque são adaptados, mas porque não podem receber investimento público.

O registro abaixo foi feito por mim após visita a uma instituição de Educação Infantil:

*A Escola Municipal visitada é um prédio próprio da Prefeitura. Já poderia ter passado por várias melhorias. No entanto, a escola apresenta problemas de instalações elétricas, as condições físicas não permitem a interação das crianças com o espaço externo, não possui parque infantil, além de ter salas pequenas que poderiam ser reformadas. As professoras são obrigadas a utilizar, na maioria das vezes, um salão externo que é amplo, mas muito devassado. Não há condições de disponibilizar materiais diversificados na maioria das salas, pois elas são muito pequenas. A área externa carece de capinagem e, embora haja potencial, não é uma área agradável, que possa ser usada. O parque está parcialmente quebrado, a falta de sombra e alguns entulhos impedem seu uso.*

*Relato de visita técnica – Maio/2014*

Nessa corrida ‘a favor’ da ampliação do atendimento, aspectos ligados à qualidade se perdem e as metas quantitativas se sobrepõe. Um fator que vem evidenciando essa precariedade

---

<sup>33</sup> Municípios participantes dos ciclos I e II do projeto Paralapraca.

nas condições físicas diz respeito ao uso dos Centros construídos com orçamento do ProInfância<sup>34</sup>. Estudos indicam que, em muitos casos, ao invés de contribuir para o aumento da oferta, são usados para oferecer uma condição digna de atendimento às crianças que já frequentam a rede e estão locadas nesses espaços impróprios ou nas escolas conveniadas. Outro fator que ocorre é que, sem formação, melhora-se o espaço, mas não necessariamente a qualidade das relações e das práticas.

O intuito não é culpabilizar os municípios. É preciso compreender a complexidade do cenário político, especialmente o relativo a financiamento, para avaliar sua situação. Essa é uma variável que merece um olhar cuidadoso, pois reflete os diferentes lugares que a Educação Infantil tem ocupado ao longo dos anos e como isso incide na realidade atual. O artigo 74 da LDB preconiza:

Art. 74. A União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Entretanto, como já dito, o regime de colaboração ainda está longe de se constituir como tal e a problemática se agrava no que tange à dotação orçamentária. O FUNDEB<sup>35</sup> foi um grande avanço nesse sentido, mas insuficiente, diante da demanda e da precariedade da situação encontrada. Avanços ocorreram e são reconhecidos, mas há muito caminho a percorrer.

Na *Roda de formadores*, três formadoras trouxeram essa questão como um dos pontos de maior atenção neste contexto marcado por tantos desafios. Cida Freire, que realizou sua pesquisa de mestrado sobre financiamento na Educação Infantil destaca:

---

<sup>34</sup> O ProInfância é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil. O objetivo é garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária.

<sup>35</sup> A Lei 11.494/2007, aprovada em 30 de maio de 2007, criou o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -, o que significou recursos para o financiamento da Educação Infantil.

A demanda de atendimento da Educação Infantil força a precarização dos espaços e das relações. Então, tem um atendimento, principalmente de zero a três, que os municípios não conseguem atender e na pré-escola não é diferente. Isso faz com que os espaços em que as crianças estão sendo acolhidas sejam espaços terríveis, muitas vezes até mesmo inseguros, e isso faz com que as professoras, as coordenadoras se sintam incompetentes, incapazes de atuar bem[...]A gente até tem um documento do MEC chamado 'Orientações para o Conveniamento'. Isso é uma política pública que o governo federal chamou para si, já que ele é o indutor dessas políticas. Ele chama pra si, constrói esse documento em 2009, mas há uma grande contradição na prática. Na prática esse conveniamento é muito mais uma conveniência do município e do poder público com essas instituições comunitárias, as conveniadas, filantrópicas, confessionais.

Em sua dissertação, a formadora afirma:

“O financiamento das creches foi provisionado pelo FUNDEB, entretanto, sem novos recursos, abarcando toda a educação básica e com a pequena transferência da União, a conjuntura nacional do financiamento das creches não sofreu alterações significativas, principalmente nas regiões mais pobres do Brasil, como o Norte e o Nordeste”. (COUTO, 2012, p. 114)

Como técnica de uma rede municipal, Cristina revela o quanto ainda é preciso avançar:

A gente percebe que tem um avanço, como por exemplo a ampliação da matrícula, porque há obrigatoriedade [do atendimento a partir dos 4 anos], mas, em relação à especificidade, à estrutura, à qualidade desse atendimento, fica no papel, então falta uma estrutura pensada no geral.

As condições materiais, que são exógenas à formação - visto que não é possível incidir diretamente na sua melhoria -, precisam ser consideradas quando se pensa na profissionalidade dos formadores, assim como das/os professoras/es e demais profissionais. A problemática da Educação Infantil requer um olhar para as condições dadas para que o currículo se concretize. Com recursos ainda escassos, as decisões passam por questões como: o que priorizar? O que é material de qualidade? Como organizar os espaços nem sempre adequados?

Ao tempo que a escassez de recursos é recorrente, é recorrente ver professoras/es altamente mobilizados com essas limitações, aportando recursos próprios para comprar materiais para fazer lembranças para mães e pais, ou para fazer o enfeite de Páscoa, reforçando estereótipos sem sentido, em nome de uma educação 'lúdica'. Também ainda é comum ver diretores fazendo economia para comprar aparelhos de televisão, tão desejados pelas/os professoras/es, de preferência um em cada sala; ou equipes técnicas das redes que, ao receberem verbas para aquisição de materiais, compram apenas materiais plásticos, que limitam as crianças

a um único tipo de experimentação sensorial, ou adquirem livros didáticos, fato cada vez mais frequente. Situações como essas agravam a falta de recursos pois, muitas vezes, quando há, são usados de forma indevida. Neste sentido.

Olhar para o contexto é uma boa forma de construir um profissionalismo implicado, pois, como diria Imbernón, “não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso.” (2009, p. 10)

#### ***4.2.2. Passos e descompassos entre a orientação legal e o cotidiano***

Um outro aspecto ligado à questão da qualidade refere-se à distância entre as teorias, as orientações nacionais e as práticas.

Em pouco mais de duas décadas, construímos um arcabouço legal e institucional para a Educação Infantil no Brasil bastante representativo: há uma variedade de documentos orientadores, que resultaram de muitas iniciativas, mobilizações, discussões, pesquisas e práticas. Apesar de já haver um caminho importante em termos da elaboração desses arcabouços legais, relativos à regulamentação da oferta de uma Educação Infantil de qualidade, há uma distância considerável entre as propostas dos documentos e o que acontece no ‘chão das instituições’. Os documentos elaborados pelo Ministério da Educação, que tem como função orientar e dar parâmetros relativos às práticas de qualidade, ainda não são conhecidos suficientemente e, se são, na maioria dos casos, não são usados pelas/os professoras/es a ponto de fazer parte do seu cotidiano.

Desde 1998, com a publicação dos “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, diversos outros documentos foram publicados e distribuídos pelo MEC como fonte de apoio e orientação, como: “Política Nacional de Educação Infantil” (2006), “Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil” (2006), “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil” (2006), “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (2009), “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009), e, mais recentemente, “Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais” (2012), “Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo” (2013) e “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (2013), dentre outros.

Outro documento, de natureza mandatória refere-se às “Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil”. Sua primeira versão foi elaborada em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação, contribuindo para o processo de institucionalização deste segmento.



Após 10 anos dessa promulgação, as DCNEI foram submetidas a um processo de revisão de forma participativa em 2009. Atualmente, o documento é considerado uma referência extremamente pertinente e significativa para a orientação das práticas da Educação Infantil, mas com pouca reverberação nas práticas.

São documentos que demandam uma leitura crítica e uma interação que considere a diversidade de contextos, mas não se pode negar que cumprem uma função importante de oferecer parâmetros claros, em um campo de atuação ainda tão ambíguo em termos de concepções e práticas. Por isso, seu conhecimento é fundamental, até para que seus conteúdos possam ser problematizados, relativizados.

O fato é que a distância entre a produção normativa e acadêmica e a prática tem instigado e preocupado diversos segmentos. Embora do ponto de vista legal a Educação Infantil já apresente um delineamento explicitado nesses diferentes documentos, na prática o panorama indica um campo em que diferentes concepções e fazeres díspares convivem no cenário nacional. Como diria Campos et. al. (2011) “nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade” (p. 27). As contradições inerentes a essa dinâmica nos convocam à reflexão, à observação permanente e à ação transformadora. É sabido dos hiatos inerentes aos processos de construção do conhecimento teórico, sua tradução em dispositivos legais e orientações normativas, e uma prática efetiva e coerente. A produção normativa e a prática têm naturezas diferentes. Mas, se por um lado pode-se considerar esperado que as reverberações dos construtos teóricos e dispositivos legais cheguem na prática, não se pode prescindir de compreender e acompanhar como esses processos se dão e até que ponto os passos e descompassos são próprios da complexidade do fenômeno social, ou se são resultado da pouca articulação entre os sujeitos e instituições responsáveis. Neste sentido, ponderar sobre a formação oferecida e como esta dialoga ou não com os documentos e incide assertivamente sobre essa problemática é relevante.

Analisar esse fenômeno pressupõe compreendê-lo de forma sistêmica, com vistas ao seu enfrentamento. Lanço esse olhar sobre as distâncias existentes entre os arcabouços legais e as práticas cotidianas e penso que esse é um dos principais desafios da formação. Afinal, enquanto os ritmos se arrastam, milhares de crianças brasileiras que frequentam as instituições de Educação Infantil são privadas, em maior ou menor grau, de uma infância feliz, digna, onde sejam efetivados seus direitos e respeitados seus desejos e as características próprias da faixa etária. Portanto, não se trata de respeitar os ritmos da história, mas de compreendê-los e intervir sobre eles. Compreender as razões do anacronismo que existe entre o desejável e o realizável é

um ponto de reflexão fundamental na constituição da profissionalidade dos profissionais que atuam na Educação Infantil e é uma área de pesquisa que carece de maior investimento.

#### ***4.2.3. Qual é a cara da Educação Infantil?***

Obviamente, em um país continental, com realidades tão distintas e uma cultura tão vasta, muitas são e devem ser as ‘caras’ da Educação Infantil. Entretanto, é preciso ter referências sobre o que se entende por atendimento de qualidade - já explicitado nos documentos norteadores citados anteriormente e na produção teórica existente -.

O histórico da Educação Infantil aponta que a migração da Assistência para a Educação, em um contexto em que a identidade e a formação de profissionais e as condições materiais e estruturais era - e ainda é - frágil, dificultou a construção de um segmento com características próprias, com práticas e linguagem adequadas e coerentes com os aportes legais e teóricos e com a própria concepção de criança, definida no início do capítulo.

Há muitos estudos sobre as razões pelas quais ainda há, na Educação Infantil, tantos vestígios do caráter assistencialista, mas é preciso reconhecer a polarização que se instaurou, quando houve a migração entre educação e assistência, do espaço que cuida, para o espaço que educa. Esta cisão clássica da Educação Infantil é um fenômeno bem brasileiro e recente.

Desse deslocamento, relativo à função e ao lugar da Educação Infantil, que passa a exigir que as ‘tias’ se tornem professoras, decorre também uma forte influência do modelo do Ensino Fundamental nas práticas pedagógicas com crianças pequenas. A ausência de referências práticas, a migração de professoras/es do Fundamental para a Educação Infantil, a fragilidade da identidade docente das/os professoras/es que atuam neste segmento, o pouco suporte dado na formação universitária e a invisibilidade da criança pequena nas políticas públicas, são algumas das razões que ajudam a compreender o papel desse segmento.

São muitas as evidências de um processo de escolarização precoce na Educação Infantil, reforçado pelas avaliações externas. Ao ler registros de observação de práticas que realizei na consultoria do ProInfantil e em projetos junto a redes municipais entre 2006 e 2008, constatei a força da palavra ‘trabalho’ para designar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, o que aponta para uma posição centralizadora ocupada pela/o professora/or.

*Uma pesquisa empírica que realizei em instituições de Educação Infantil que visitei em Salvador e em outros municípios brasileiros, consiste no seguinte:*

Ao chegar nas salas, sempre pergunto às crianças o que elas estão fazendo. Na grande maioria dos casos a resposta oscila entre ‘tarefa’ ou ‘dever’. Mesmo quando estão fazendo um desenho livre, ilustrando uma história, jogando ou fazendo uma produção artística. Isso só não acontece quando estão brincando.

Por outro lado, ao conversar com os professores e analisar seus discursos, uma das palavras mais ouvidas é ‘trabalho’. Ao perguntar o que estão fazendo, respondem: "Estou trabalhando com música" (e não: estou cantando); "estou trabalhando com histórias" (e não: estou contando histórias); "Estou trabalhando com arte" (e não: estamos pintando).

O volume de vezes em que as palavras ‘trabalho’ e ‘tarefa’ aparecem nas instituições é assustador e revela um certo ‘modus operandi’ muito próximo aos processos de escolarização característicos do Ensino Fundamental. As práticas centradas em atividades com suporte de papel são um exemplo concreto disso.

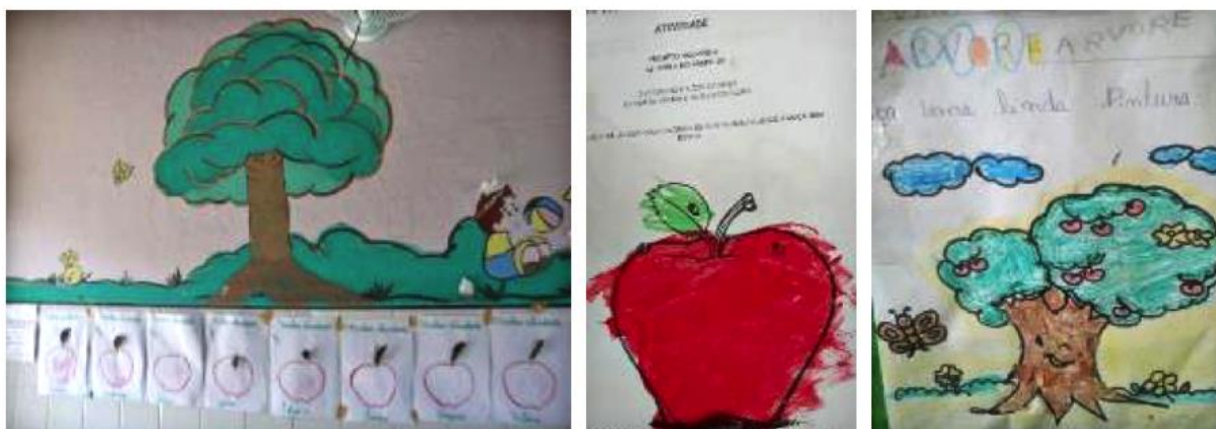
A leitura que tenho feito de registros elaborados por professores revela muito desse repertório:

“Partindo daí veio o interesse de **trabalhar** com os alunos o livro que tem o título: ‘Maria vai com as outras’, que retrata a história de uma ovelha que não tinha determinação em sua vida e só fazia o que as outras ovelhas faziam!”

“Nossas crianças gostam de **trabalhar** com tintas, pinceis, massa de modelar... por isso, o eixo Artes foi e (continua) especial. Lasar Segall foi o artista que escolhemos para **trabalhar** por ser um grande contribuinte das artes plásticas no Brasil (...) Os **trabalhos** produzidos corroboraram nossa hipótese de que sob condições materiais e ambientais adequadas, nossas crianças produzem **trabalhos artísticos**.”

Além disso, muitos são os exemplos de tarefas expostas nas paredes, desprovidas de significado para as crianças. Um exemplo típico, retratado nas fotografias abaixo, são desenhos mimeografados de supostas macieiras - muito diferentes das macieiras reais - para a realização de pinturas, como as maçãs, representando trabalhos supostamente ligados à arte ou à coordenação motora fina.

Registro de Observação de práticas – 2007



Outras evidências da inspiração do modelo do Ensino Fundamental, são a forma de planejar a rotina a partir de ‘aulas’; com pouco tempo dedicado ao brincar, especialmente ao brincar livre; a ênfase à aprendizagem da leitura e escrita, em detrimento de outras linguagens, importantes ao desenvolvimento - como as artes -; a dissociação entre o educar e o cuidar, marcadas inclusive pela divisão de atribuições da/o professora/or e das ‘auxiliares de classe’; a organização dos espaços centrados na/o professora/or; a pouca valorização das práticas cotidianas, como aprender a se alimentar e vestir-se; a ênfase em atividades de suporte de papel; etc. Infelizmente, até mesmo nos berçários algumas dessas marcas podem ser observadas.



Registro fotográfico em visita técnica realizada  
Março de 2015

Como consequência dessa tendência, vemos crianças ‘aprisionadas’ em um sistema que nega o corpo, suas necessidades básicas, seu direito de manifestar desejos e ritmos próprios - como o do sono -, pois há tempo definido para tudo. Crianças submetidas a uma rotina de até oito horas sob o comando de adultos que organizam aulas ou tarefas escolarizadas e só veem sentido no brincar se houver uma intencionalidade pedagógica.

As pressões para dar a esse segmento a função de preparar as crianças para o Ensino Fundamental, em especial no que tange aos processos de alfabetização, são a tônica do momento. Essa ideia de escolarização, que marcou fortemente a transição da Educação Infantil da Assistência Social para a Educação e que, historicamente, estava em um movimento de diluição, retorna com força, a partir da pressão sofrida pela finalização do segmento na faixa etária de 5 anos. A mudança na legislação - Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 -, que estende o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, acabou transferindo para as crianças de 5 anos, expectativas de aprendizagens antes colocadas nas de 6 anos. Agravam o quadro, os preocupantes resultados relativos aos processos de alfabetização no Ensino Fundamental. Os

indicadores<sup>36</sup> apontam para um problema crônico no que tange à alfabetização das crianças até os 8 anos de idade - quando o ciclo de alfabetização supostamente se encerra -. Essa é uma questão que tem grande ressonância no debate sobre a função e as especificidades da Educação Infantil.

Ao longo da pesquisa, esta temática foi recorrente quando tratava-se dos desafios do segmento. Tanto as especialistas entrevistadas, quanto as formadoras participantes da *Roda de Conversa*, deram destaque a ela, como nas narrativas da da prof<sup>a</sup>. Marlene Oliveira, participante da *Roda de formadores* e da prof<sup>a</sup>. Sílvia Cruz, da Universidade Federal do Ceará:

Uma coisa que eu acho que dificulta hoje na minha ação como formadora é essa pressão da sociedade pela escolarização precoce das crianças. Eu acho que esse é um aspecto bastante desafiante.  
(Marlene Oliveira)

**Eu acho que essa preocupação, especialmente nesse momento, que está acontecendo com a alfabetização, não está sendo benéfico para a Educação Infantil.** Eu tenho visto pessoalmente e através de várias pesquisas que eu já orientei aqui do Ceará, onde há uma pressão exterior tão grande das próprias secretarias que a criança com 3 anos aprenda tais letras, com 4 anos aprenda tais coisas, inclusive realizando provas de avaliação dessa capacidade da escrita, que **os professores ficam enlouquecidos com isso e eles esquecem de ouvir a criança e de perceber o que a criança está pedindo pra eles no cotidiano.**  
(prof. Sílvia Cruz)

Esse contexto tem criado uma falsa dicotomia entre os profissionais, que se perguntam se as crianças devem ser alfabetizadas ou não na Educação Infantil. Ao polarizar o debate, perde centralidade o principal questionamento: que tipo de experiências e, conseqüentemente, que tipo de escola, promove o bem-estar das crianças e seu desenvolvimento pleno?

Como a natureza das práticas pedagógicas está impregnada por modelos transmissivos, repetitivos e desprovidos de sentido para as crianças, tomam-se posições radicalizadas, que pouco ou nada ajudam a aprofundar a compreensão sobre as especificidades do segmento.

Decorência do processo de escolarização, chama a atenção um fenômeno recente, mas que cresce vertiginosamente no país, relativo à utilização de livros didáticos ou sistemas apostilados para a Educação Infantil, investimento muitas vezes prioritário nas redes de ensino,

<sup>36</sup> Dados do IPEA (2009) apontam que um terço dos alunos que iniciam a primeira série não terminam o Ensino Fundamental. Esse problema, que tem sido recentemente encarado como prioridade a partir de iniciativas como o PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, rebate na Educação Infantil com uma pressão para que esse processo formal de alfabetização se dê desde a Pré-escola.

em detrimento da compra de brinquedos ou de outros materiais mais adequados ao atendimento de qualidade nesta faixa etária.

Outro efeito dessa vertente voltada, para a escolarização, refere-se à avaliação. Em 2012, o debate sobre a função e estratégias de avaliação na Educação Infantil se intensificou, tendo em vista uma forte tendência de se utilizar instrumentos ligados a correntes desenvolvimentistas, que se estruturam a partir de padrões. A iniciativa da Secretaria de Assuntos Estratégicos – SAE de aplicar na Educação Infantil um instrumento de larga escala denominado ASQ-3 - *Ages and Stages Questionnaires*<sup>37</sup>, no âmbito do "Programa Único de Atenção Integral à Primeira Infância" fez emergir uma disputa entre visões de desenvolvimento e revelou divergências conceituais e disputas no próprio governo sobre concepções ligadas ao desenvolvimento infantil e à função da escola e da avaliação. Esta proposta<sup>38</sup> foi considerada um retrocesso em relação às políticas brasileiras, visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) já expressavam uma definição que as avaliações externas deveriam se referir às condições de atendimento, cabendo às instituições, a responsabilidade pela avaliação da criança. Esse exemplo caracteriza bem o campo de tensões e instabilidades que marcam a história da Educação Infantil brasileira.

Com este cenário, trago algumas reflexões importante no âmbito da formação:

- Quais são as consequências desses contextos, especialmente para a vida das crianças?
- Que caminhos seguir para que a Educação Infantil encontre marcas identitárias próprias?
- Como a formação pode contribuir para a consolidação da identidade da Educação Infantil defendida por especialistas e documentos norteadores?
- Que implicações esse contexto traz para a formação dos profissionais e para a atuação dos formadores?

---

<sup>37</sup> A versão do ASQ-3 adaptada para o Brasil – denominada ASQ-BR – investiga, entre outros aspectos, se a criança de dois meses é capaz de emitir sons como uma espécie de resposta sonora à interação com alguém (comunicação); tem controle sobre o próprio corpo para erguer um pouco o pescoço, a ponto de virar a cabeça enquanto estiver de bruços (coordenação motora ampla); consegue abrir a mão (coordenação motora fina); estende os braços para tentar pegar brinquedos (resolução de problemas) e se, aos 4 meses, inicia comunicação com outra pessoa por meio de sorriso (pessoal/social). (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2013, p. 8)

<sup>38</sup> Este episódio mobilizou universidades e diversas organizações sociais, como a Rede Nacional Primeira Infância – RNPI, o Movimento Inter-fóruns de Educação Infantil – MIEIB, dentre outros, além do próprio Ministério da Educação, que juntos, passaram a construir posicionamentos públicos e documentos norteadores contrários a esta abordagem.

É urgente singularizar este segmento da Educação Básica e fortalecer a identidade dos educadores da primeira infância, para que estas/es profissionais possam atuar de forma mais coerente.

Trataremos agora de dialogar sobre estas/es profissionais, a fim de chegarmos aos formadores, público central da pesquisa, afinal, como diria a prof. Tânia Fortuna:

O futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende, hoje, de adultos capazes de contribuir ativa e conscientemente para que as crianças se tornem, como disse Winnicott, elas mesmas, em uma permanente busca da reinvenção humana. (FORTUNA, 2013, p. 11)

#### ***4.3. Especificidades na construção da identidade docente das/os professoras/es da Educação Infantil***

Os elementos do contexto da Educação Infantil brasileira, apresentados anteriormente, ajudam a compreender a complexidade da construção da identidade docente, em um segmento que tem fragilidades na constituição da sua própria identidade. Como já abordado, o fato de, no Brasil, a Educação Infantil ter nascido na Assistência Social e só tempos depois ter migrado para a Educação, causa uma ambiguidade entre a função assistencial, materna e docente, ainda não resolvida. A dissociação entre educar e cuidar é um efeito típico dessa trajetória. O histórico brasileiro e as especificidades da Educação Infantil apontam para um campo profissional ainda não consolidado, situação que complexifica a constituição da profissionalidade docente dos educadores da primeira infância e seu processo de profissionalização.

No contexto internacional, por razões históricas diferentes, há também uma diversidade de visões sobre a profissionalidade docente desses profissionais. As publicações da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lenira Haddad, especialista na área e professora da Universidade Federal de Alagoas, são importantes fontes sobre o tema, com destaque aos artigos “Profissionalismo na Educação Infantil: perspectivas internacionais” (2013) e “Professora de educação infantil? Em busca do núcleo central da representação social a partir da análise das evocações livres” (2009). Uma visão panorâmica sobre a constituição da profissionalização na Educação Infantil apresentada pela autora revela, em primeiro lugar, o crescente interesse dos pesquisadores sobre o tema. Além disso, corrobora com a ideia de um campo ainda em construção. A pesquisadora conclui:

Os trabalhos reunidos nesse artigo apontam uma grande diversidade de papéis, qualificações, contextos e regulamentos, governando a força de trabalho na educação infantil. **Essa diversidade é fortemente determinada pelas**

**diferentes visões de criança, educação infantil, pedagogia e desenvolvimento infantil que coexistem.** Tudo isso torna difícil alcançar concordância sobre o que deveria constituir um corpo de conhecimento profissional e diminuir a diversidade de entendimentos sobre profissionalismo em educação infantil. (HADDAD, 2013, p. 356, grifo nosso)

Alguns autores, citados nestas duas pesquisas, defendem esta diversidade como força, pois permite uma aprendizagem permanente e possibilidade de mudanças, mas reconhecem a necessidade de uma agenda comum. Um dos estudos apresentados pela autora traz uma reflexão interessante que associa a profissionalidade docente à representação da função da escola. Neste estudo (Haddad, 2013), foram classificados três conjuntos diferentes de lógica que modelam o atendimento na Educação Infantil: a lógica da pré-escola, a lógica institucional e a lógica da infância.

A **lógica da infância**, é sustentada pela ideia que as crianças “são especialistas em suas próprias vidas”. O objetivo assumido por essa racionalidade é a qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças, quer seja as que elas obtêm individual e autonomamente, quer seja as mediadas pelos adultos. Essa lógica, coaduna com os aportes da Pedagogia da Infância, que defende a criança como ser partícipe e não à espera de participação. Assim, pressupõe um profissional que construiu uma imagem da criança como um sujeito que brinca, interage e participa ativamente na ampliação e construção do seu repertório cultural. A interação entre as crianças e os adultos acontece por meio de relações de respeito, envolvendo comunicações dialógicas.

Em contraste, a **lógica da pré-escola** sustenta-se pela racionalidade escolar de controle das práticas. As metas e os objetivos estão voltados a uma relação formal de ensino-aprendizagem. O papel do profissional é o do professor que vê as crianças como aprendizes. A interação entre as crianças e os adultos acontece por meio de várias atividades alternadas, com adultos dizendo às crianças o que fazer, como a forma dominante de comunicação.

Já a **lógica institucional**, é modelada por uma imagem da boa família ou lar. O objetivo é a educação/criação. O papel da/o professor é o de mãe cuidadosa e de educador que vê as crianças como frágeis. O encontro entre as crianças e os adultos acontece por meio de adultos tomando iniciativa, propondo diferentes atividades e o tipo dominante de comunicação é a instrutiva.

Essas lógicas, incidem fortemente na constituição da profissionalidade docente e no processo de profissionalização das/os professoras/res, visto que revelam muito o que se espera delas/es em seus contextos de trabalho. Seus perfis profissionais, construídos ao longo dos



processos formativos, nos seus campos de atuação e como categoria profissional, também incidem nas afiliações, na consolidação ou na problematização dessas lógicas.

Como já dito, a diversidade de concepções se reflete em uma identidade ainda difusa das/os profissionais que atuam neste segmento. Uma identidade que carece ser melhor definida, não em busca de engessamentos, mas que colabore com o fortalecimento da visão da Educação Infantil como espaço/tempo de viver a infância, a partir da multiplicidade de experiências próprias da faixa etária. Essas especificidades, advém das características próprias das crianças pequenas.

Interagindo com diferentes autores, Formosinho (2007, 2008), Rinaldi (2012), Haddad (2009, 2013), Duarte Jr. (1995, 2000, 2008), Fortuna (2000), dentre outros, e com minhas experiências, destaco alguns elementos que considerei centrais na constituição da profissionalidade docente das/os professoras/es da Educação Infantil, usando como referência a lógica da infância, a qual me afilio.

- Reconhecimento da vulnerabilidade como condição da infância
- Compreensão do caráter integrado da aprendizagem
- Compreensão da criança como sujeito competente
- Capacidade de escutar

A **vulnerabilidade**, condição que caracteriza essa faixa etária, exige das/os profissionais, uma atitude comprometida com a integridade dos aspectos físicos, sociais e emocionais da criança pequena. Na primeira infância, as crianças são mais dependentes dos adultos para a satisfação de suas necessidades básicas e seu desenvolvimento integral. É importante salientar que vulnerabilidade não significa incapacidade, mas o reconhecimento da necessidade da criança ser assistida, para a conquista progressiva da sua autonomia. Neste sentido, o papel das/os professoras/es tem um âmbito diferenciado e alargado, pois devem assumir responsabilidade pelo conjunto das necessidades das crianças, ao tempo que promovam sua independência. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2007) discorrem sobre a necessidade de uma/um professora/or que esteja em interação permanente com diferentes atores, como os auxiliares, os demais profissionais da escola, as redes de apoio à criança, e, especialmente, as famílias. A relação estreita com a família é reconhecida como uma atitude fundamental no exercício da docência. Considerando que as necessidades da criança têm naturezas diversas, a Educação Infantil deve fazer parte de políticas integradas, dialogando com outros setores, como

assistência e saúde. Os autores ponderam que a *interação* e a *integração* estão no coração da profissionalidade dos educadores da primeira infância.

Outra característica das/os professoras/es refere-se à **compreensão do caráter integrado da aprendizagem** e pressupõe a compreensão da maneira pela qual a criança apreende o mundo e se desenvolve, o que não ocorre de forma compartimentalizada e, portanto, requer uma visão curricular<sup>39</sup> que promove a integralidade, ou, para empregar um termo muito usado, que promova o desenvolvimento de *múltiplas linguagens*. Essa é a ideia defendida pela lógica ou pedagogia da infância.

Diretamente ligada à lógica da infância, outro elemento importante a ser considerado na constituição da profissionalidade docente das/os professoras/es refere-se à construção da **imagem que se tem da criança**. Ter ciência de sua vulnerabilidade significa compreender que, embora frágil no sentido de depender do adulto para sua sobrevivência, é forte o bastante para participar do seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, dou ênfase à ideia de que elas precisam ser reconhecidas como **crianças competentes ou potentes**. Pego o termo *potente* de empréstimo dos escritos que definem a concepção de criança na abordagem de Reggio Emilia, por considerar uma palavra que expressa a ideia de sujeitos capazes, com muitas possibilidades. Diz Malaguzzi: “Devemos dar um imenso crédito ao potencial e ao poder que as crianças possuem. Devemos nos convencer de que as crianças, assim como nós, têm poderes mais vigorosos do que nos disseram que tinham” (p.107).

Por fim, em decorrência da imagem de criança potente, uma das características fundamentais à/ao professora/or de Educação Infantil, é sua **capacidade de escutar**. A leitura das contribuições da filosofia Reggiana, e aqui a privilegio pois tem como objeto a Educação Infantil, convocam para uma reconceitualização da função do professor, em decorrência de uma visão de criança como sujeito competente e protagonista, como já explicitado no início do capítulo, visto que a visão que se tem de criança e de educação, leva a uma certa visão sobre o trabalho do professor. O livro “Diálogos com Reggio: escutar, investigar e aprender” (2012), traz muitos elementos dessa epistemologia, já bastante difundida e ainda pouco internalizada. Esta filosofia ensina como colocar em prática a ideia da criança como sujeito social, participante, mesmo compreendendo o lugar diferenciado delas e das/os professoras/es, que ocupam o lugar de organizar, provocar e mediar descobertas:

---

<sup>39</sup> O conteúdo da Base Nacional Curricular - em consulta pública até março de 2016 -, está organizado considerando essa visão integrada e integradora de currículo, a partir de Campos de Experiência, o que vai demandar dos profissionais e da formação um investimento na sua compreensão.

a tarefa do educador é de criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais. Um contexto em que o bem-estar seja a expressão dominante, **um contexto de escuta em diversos níveis**, cheios de emoção e entusiasmo. (RINALDI, 2012, p. 228, grifo nosso)

Assim, a *capacidade de escutar* é uma das características mais fundamentais a serem desenvolvidas nas/os professoras/es, pois essa atitude demonstra que reconhecem as potencialidades das crianças e seu papel social, especialmente dentro da escola. Com isso, compreendem o próprio papel da escola como espaço de democracia e, acima de tudo, compreendem seu próprio papel. A ‘pedagogia da escuta’ instaura uma nova profissionalidade docente ou, no mínimo, a atualiza, a partir de um novo paradigma e imagem da criança:

Se acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são protagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais ‘falar’, ‘explicar’ ou ‘transmitir’ – é apenas ‘escutar’. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem linguagens com todos os nossos sentidos. (RINALDI, 2012, p. 227)

A escuta seria ainda, uma grande fonte de informação sobre as possibilidades de construção de um currículo partilhado e, por isso, com significado para as crianças. Elas já nascem conectadas a esses sentidos, isso as constitui. A escola não pode ser um espaço de desautorização e desconexão, ao contrário, precisa mediar processos de significação, a partir de ricas vivências culturais, estéticas, relacionais, humanas. Para isso, a capacidade de escuta atenta e sensível das/os professoras/es e dos demais profissionais que compõem a comunidade escolar deve estar aflorada e permanentemente posta em prática. Reconhecendo que esta é uma capacidade complexa, que precisa ser construída, deve ser um importante elemento da formação.

Dos elementos da profissionalidade docente destacados, todos trazem a criança e suas características singulares como o centro da pedagogia, o que requer um profissional que se movimente em direção a ela, de forma sensível, atenta e curiosa.

Por isso, em um tempo de constantes mudanças e em um campo que carece ainda de maior clareza sobre perfil e práticas que efetivamente colaborem para o desenvolvimento da criança contemporânea, é fundamental que as/os professoras/es desenvolvam um perfil pesquisador, reflexivo e sensível. No documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (2009), fica clara a necessidade de construção de um lugar novo, ou diferenciado para as/os professoras/res, permeado pelo

profundo conhecimento das características da criança pequena, sua forma de aprender e seu direito de fazer escolhas e protagonizar seu dia a dia.

Todos esses estudos, orientações e análises de cenário revelam que os problemas e dilemas da Educação Infantil já foram bastante mapeados e já há elementos empíricos e teóricos suficientes, tanto para se ter uma visão mais consistente do que é uma Educação Infantil de qualidade, quanto para a construção e o fortalecimento da identidade das/os professoras/res. Na realidade brasileira, a urgência é criar condições estruturais para que o atendimento de qualidade aconteça, ao tempo que se instaurem com mais efetividade as mudanças necessárias na formação universitária e contínua, de forma que favoreçam a construção de um perfil profissional singular. Com essa emergência, volta-se a atenção para um profissional fundamental: o/a formador/a.

#### ***4.4. A formação das/os professoras/es em um contexto singular***

Diante da apresentação do cenário mais amplo da Educação Infantil brasileira, a questão da formação merece destaque na constituição da profissionalidade dos profissionais. Tanto a **formação universitária** quanto a **contínua** precisam ser tematizadas, visto que são componentes importantes das histórias de vida das/os professoras/es e incidem diretamente naquilo que são e sua relação com a profissão. Se o professor tem um papel importante no que se refere à qualidade do atendimento às crianças, o tipo de formação que recebe protagoniza a constituição da sua profissionalidade. O desafio dos professores compreenderem uma forma de atuar que não seja segmentada é um exemplo característico de como o modelo de educação vivenciado os constitui, tornando muito difícil a visualização e reconstrução de um outro lugar. Preconiza-se a ideia de um professor articulador, mediador, sensível, mas até que ponto os tipos de formação oferecidos colaboram com a construção desse tipo de profissionalidade?

Muitas são as pesquisas que evidenciam que o professor deve estar no centro das reformas. No Brasil, as pesquisas de Campos (1999), Kramer (2005), Silva (2005), Kishimoto (2005), Gomes (2009) e Gatti (2010) referendam essa ideia:

Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida e as formas dos processos educativos, **o professor é figura imprescindível**. Os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais.” (GATTI, 2009, p. 91.)

Portanto, o tipo de formação que recebem é um ponto central. É preciso considerar que a formação pode (de)formar. Não raro vemos professores sem fundamentação teórica ou cheios de teorias, mas sem condições de realizar teorizações - o que promove práticas inconsistentes, contraditórias ou irrefletidas - ou que, encharcados de teorias, perdem outros elementos fundamentais da sua profissionalidade, como a sensibilidade, a escuta, a alteridade e a abertura para o novo. Assim, concepção e modelo de formação precisam ser problematizados, para que se possa atender de fato as demandas da educação brasileira, das crianças e, por consequência, das singularidades da Educação Infantil.

#### ***4.4.1. O contexto da formação universitária e a Educação Infantil***

Em relação à formação universitária, a Lei de Diretrizes e Bases (1996), art. 62, define que o professor da Educação Infantil deve ter, preferencialmente, nível superior.

Mas foi apenas na década de 1990, que um percentual considerável de profissionais que já atuavam em salas de aula, mas não tinham graduação, passaram a povoar o ambiente acadêmico<sup>40</sup>. Na mesma década, foi significativa a corrida pela formação específica para Educação Infantil em nível médio, oferecida especialmente por um programa de governo que teve grande impacto a nível nacional: o ProInfantil. Esse movimento intenso no que se refere aos dois níveis de formação, demonstra o quanto é recente no Brasil a questão da profissionalização docente na Educação Infantil, pois a demanda ocorreu concomitantemente nos níveis médio e superior.

Em 2001, o Plano Nacional da Educação determinou, na meta 5, a criação de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação - PARFOR<sup>41</sup>, implementado em 2009, que especificou a seguinte meta: “que em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% dos professores tenham formação específica em

---

<sup>40</sup> Segundo dados do Censo Escolar 2004 aproximadamente 40 mil professores em exercício não tinham a formação mínima (nível médio/magistério), por isso a opção do programa de atender esta demanda. Entre 2005 e 2009, mais de 16 mil educadores foram atendidos pelo ProInfantil. A análise dos dados do censo 2014 mostra um cenário ainda preocupante, mas revela avanços. Segundo esta fonte, dos 498.785 professores que atuavam na Educação Infantil em 2013, 62,4% tinham Ensino Superior, 37% Ensino Médio e 0,57% Ensino Fundamental. Ou seja, considerando apenas os professores que exercem a função docente, ainda há demanda expressiva em relação à formação em nível superior, se considerarmos que este percentual é relativo a 311.057 profissionais.

<sup>41</sup> A intenção do Plano foi formar 330 mil professores que atuavam na educação básica e ainda não eram graduados. De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na Educação Básica pública não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram.

ensino superior.” Esta definição ocasionou uma aceleração na busca de formação universitária para um grande contingente de profissionais.

Questionar sobre como a universidade dialogou e aprendeu com estes profissionais, interagindo com o tipo de demanda que traziam é um movimento importante para os formadores. São reflexões que permitem compreender melhor a natureza da formação universitária e os diálogos necessários com o *lócus* de trabalho do pedagogo, quando esse é a escola, para que os cursos de Pedagogia possam sintonizar-se com as demandas das/os professoras/es e da educação.

Atualmente, o que regula os cursos de Pedagogia são as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) e há um amplo debate, com críticas sobre seu conteúdo, tendo em vista o caráter generalista delineado pelo documento. O artigo 4º das Diretrizes, no capítulo relativo ao objetivo do curso, define:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. (Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, 2006 p. 02, grifos nossos)

O cenário se complexifica, pois a tradição curricular por disciplina também estrutura a maior parte dos cursos de Pedagogia<sup>42</sup>, havendo, neste modelo, pouco espaço para o que é específico da docência na Educação Infantil. Em texto que aborda o tema, Santos (2013) explicita desafios da formação universitária e contextualiza como o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA reflete um cenário nacional que precisa ser urgentemente revisto, muito embora, no caso dessa universidade, a estrutura curricular já tenha sido revisada em 2008<sup>43</sup>. Segundo a autora<sup>44</sup>, na sua versão anterior, o currículo era composto de somente uma disciplina obrigatória e uma optativa. O currículo atual está organizado em 32 disciplinas, sendo 08 optativas, 04 componentes curriculares de Estágio curricular, 100 horas de atividades complementares e 102 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso. Das

---

<sup>42</sup> Na amostra das Licenciaturas citadas na pesquisa de Gatti (2009) encontrou-se uma lista de 3.515 disciplinas, sendo 3.107 obrigatórias e 406 optativas, sendo que pouquíssimos cursos propõem disciplinas que permitam aprofundamento em relação à Educação Infantil (p. 215)

<sup>43</sup> O novo currículo do curso de Graduação em Pedagogia da UFBA foi aprovado pelo Parecer 1017 de 11/11/2008 da Câmara de Ensino de Graduação da UFBA e implantado no primeiro semestre de 2009.

<sup>44</sup> Em 2011, Santos participou do primeiro concurso para professor da Educação Infantil e atualmente ministra as disciplinas de “Educação Infantil” e “Práticas Educativas em Educação Infantil”.

disciplinas obrigatórias, somente 02 estão voltadas especificamente para a primeira etapa da Educação Básica: Educação Infantil (EDC 290) e Práticas educativas em Educação Infantil (EDC B98). Ou seja, o currículo pouco avançou em relação à oferta de disciplinas específicas para o segmento. O curso de Pedagogia da UFBA, seguindo uma tendência, não tem especificidade para o Magistério em Educação Infantil, pois o seu foco é a docência, conforme prevê o artigo 4º das Diretrizes. A autora esclarece que outras disciplinas do currículo têm interface com a Educação Infantil, mas o diálogo poderia e precisaria ser mais fortalecido.

A própria LDB, atualizada em 2009, deixa clara a necessidade de revisões e atualizações curriculares para atender as especificidades dos segmentos da Educação Básica. O artigo 61<sup>45</sup> determina:

Parágrafo Único: A formação de profissionais da educação, de modo a atender **às especificidades do exercício de suas atividades**, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (*grifo nosso*)

Além disso, segundo Gatti (2010)<sup>46</sup> com base em suas pesquisas, os currículos propostos têm característica fragmentária, em que predominam as abordagens de caráter mais descritivo, sem a devida relação teoria e prática. A escola, segundo a autora, “enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar em uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (p. 216).

Esse caráter mais genérico dos cursos de Pedagogia tem relação direta com orientações das diretrizes nacionais já citadas, que propõem a formação do pedagogo para desenvolver atividades docentes, entretanto, não delineiam as especificidades do exercício da docência em cada etapa e modalidade da Educação Básica. Gatti (2009) adensa a análise das decorrências dessa estrutura dos currículos:

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de

<sup>45</sup> Artigo incluído pela Lei nº 12.014, de 2009.

<sup>46</sup> “A *questão docente*: formação, profissionalização e decisão política”. Trabalho apresentado no Fórum Internacional de Políticas Públicas de Educação na América Latina, Brasília-DF: 23 a 25/11/2010.

contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas. As poucas iniciativas inovadoras não alcançaram expansão, ficando restritas às poucas instituições que as propuseram. (GATTI, 2009, p. 95)

Esses dados relativos à escassez de disciplinas específicas e à característica fragmentada da abordagem curricular, convidam a refletir sobre as estruturas da formação universitária e a indagar sobre possíveis caminhos que levem a uma abordagem mais integradora, que dialogue com a concepção de formação como um processo contínuo de *tornar-se*. É certo que a escassez de disciplinas<sup>47</sup> ligadas diretamente à Educação Infantil é um problema no modelo curricular atual. Mas, essa seria a principal mudança a se realizar? Será que o debate mais relevante não seria o questionamento sobre a abordagem fragmentada do currículo? Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CP n. 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015), avança na consolidação de uma formação comprometida com a docência, mas permanece na lógica disciplinar, fomentando o interdisciplinar.

- Considerando a formação como um processo intrínseco ao sujeito, que se forma a partir de uma diversidade de experiências, será que, ao estruturar um currículo com outra lógica, que não a estritamente disciplinar, não se potencializariam as competências básicas que todos os professores deveriam adquirir ao longo da sua formação?
- Será que o movimento mais profícuo não seria a de construir uma visão e um modelo curricular mais sistêmico, em que habilidades comuns de um campo profissional dialogam com suas singularidades?

Esta tese trata de singularidades na Educação Infantil, mas isso não significa desconsiderar o que é comum à profissão, pelo contrário, acredito ser esse um caminho importante. Uma visão curricular sistêmica - que não busca delimitar ou ampliar fronteiras -, mas reconhecer os conhecimentos necessários à constituição da profissionalidade docente, seria mais coerente com os pressupostos de formação defendidos nesta obra.

Como exemplo de elementos da profissionalidade docente que podem ser caracterizados como gerais, é possível citar: compreender as diferentes fases do sujeito

---

<sup>47</sup> Em 2009, Gatti, realizou uma pesquisa com alguns cursos de licenciatura e concluiu: “Disciplinas relativas à “Educação Infantil” representam apenas 5,3% do conjunto e as relativas à “Educação Especial”, 3,8%”. (GATTI, 2010, p. 1370)



aprendente e suas especificidades; conhecer e posicionar-se criticamente sobre modelos educativos, comprometendo-se com suas escolhas; teorizar sobre as teorias, a partir de uma prática refletida; perceber-se enquanto ator social; compreender seu tempo histórico e as ressonâncias na educação; construir um posicionamento sobre o papel dos professores na sociedade atual, comprometido com a categoria profissional e com uma relação alteritária com os estudantes; ter uma visão sistêmica de currículo; aprender a escutar e considerar as ideias dos alunos e construir relações mais dialógicas; compreender as subjetividades em jogo no processo de aprendizagem e considerá-las na relação pedagógica; vincular-se positivamente com os processos de mudança, dentre tantos outros.

Assim, superar modelos fragmentados, em busca de outros que coadunem com os debates e aportes teóricos atualmente disponíveis é um desafio e uma oportunidade para as universidades, que buscam atualizações não só nas suas estruturas, mas nas suas concepções e práticas.

#### ***4.4.2. O contexto da formação contínua e a Educação Infantil***

Quanto à formação contínua, o documento “Referenciais para Formação de Professores” (1999), explicita que esta é considerada “inerente à profissão” e não apenas uma ação compensatória. A natureza da profissão exige constantes atualizações, bem como um permanente exercício de reflexão.

Em relação aos paradigmas que orientam as diferentes iniciativas de formação contínua, há mudanças em relação à função da formação e à forma como é realizada. A formação contínua inspirava-se no paradigma dominante da formação acadêmica, denominado por muitos autores como “racionalidade técnica”, mantendo distância do contexto de trabalho dos professores. Esse tipo de formação foi tratado como reciclagem ou capacitação. Pautava-se na ideia que, oferecendo conteúdos e informações atualizadas, se produziriam mudanças nas concepções e práticas dos profissionais. Seu foco apenas nos aspectos cognitivos individuais, considerando a aprendizagem como processo externo à pessoa, mostrou-se pouco eficiente. Os saberes advindos da experiência profissional eram pouco considerados, e quando o eram, tinham caráter prescritivo, ilustrativo, como exemplos ou contraexemplos. Sua função, muitas vezes, tinha caráter compensatório, sendo necessária para suprir aspectos da má formação anterior. Pouco se reconhecia a formação permanente como parte da natureza do trabalho docente e espaço de desenvolvimento profissional.

Ao longo do tempo, à medida que o paradigma da racionalidade técnica foi questionado, as bases da formação contínua também foram problematizadas, dando lugar a novos construtos, hoje amplamente conhecidos e validados no campo teórico e em implementação progressiva na prática.

Candau (1996), por exemplo, sintetiza os três eixos norteadores da formação, que podem ser considerados consensos na produção teórica: 1) a escola é um *locus* privilegiado de formação; 2) todo processo de formação continuada deve ter como referência fundamental o saber docente, bem como o seu reconhecimento e valorização; 3) a formação deve considerar as demandas específicas das diferentes fases da carreira dos profissionais.

Imbernón (2009) também elenca fundamentos para a estruturação de práticas formativas inovadoras. Defende a 1) reflexão sobre a prática em contextos determinados; 2) a criação de redes de inovação; 3) a estruturação do currículo da formação a partir da demanda das escolas, de seus projetos; 4) a ruptura com a ideia de atualização e consolidação da reflexão e análise de situações problemáticas que emergem do cotidiano e 5) o trabalho colaborativo.

Essas ideias orientadoras estão presentes na maioria dos trabalhos acadêmicos produzidos na atualidade, já estão amplamente disseminadas no campo dos conceitos e são a base das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CP n. 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015) corrobora esta concepção e aponta que “a formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério.” (BRASIL, 2015, p. 34)

Entretanto, na prática, o cenário é múltiplo e reflete tanto o paradigma tecnicista, quanto ensaia inovações, que ainda encontram obstáculos para serem concretizadas. As cisões modernas ainda reverberam fortemente nos modelos formativos e têm forte influência sobre eles. Superá-las não é tarefa simples!

Essa diversidade não se refere somente às concepções, compreensões teóricas e seus desdobramentos na prática, mas também à variedade de instituições que atuam com este tipo de formação: desde as universidades - com os cursos de pós graduação, extensão, etc -; as redes municipais e estaduais; as organizações não-governamentais/ONG; os projetos oriundos do governo federal, da iniciativa privada; dentre outros.

As formas como cada uma dessas instituições estruturam as ações formativas está muito relacionada às especificidades de cada formato, às concepções subjacentes, aos dispositivos

formativos utilizados, ao perfil e papel dos formadores, aos seus objetivos e ao papel social que desempenham.

Na universidade, por exemplo, tem crescido o número dos cursos de extensão e pós graduação que tratam da Educação Infantil. Segundo Fullgraf (2012) somente no ano de 2010, o Ministério da Educação, em parceria com 15 universidades federais de 15 estados, ofereceu 3210 vagas em curso de especialização em Educação Infantil, presencial e gratuito. As vagas foram destinadas aos profissionais que atuavam nas escolas e faziam parte de um programa federal já citado anteriormente, o ProInfantil que, em 2007, iniciou a formação no Ensino Médio e desde 2010 tem oferecido vagas na pós graduação, o que revela um significativo impacto na qualificação das/os professoras/es desse segmento. A Universidade Federal da Bahia foi uma das universidades contempladas com esta iniciativa.

Outro programa que merece destaque no âmbito das universidades é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Educação Infantil, que foi implementado no ano de 2007, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de ensino superior e preparar docentes para a atuação na Educação Básica. Essas iniciativas e outras não citadas, têm demandado um número crescente de formadores, tanto para estruturarem, quanto para realizarem a formação.

Entre 2014 e 2015 houve programas de assessoramento aos municípios que são contemplados com construções do ProInfância. Na Bahia, essa iniciativa merece destaque e é capitaneada pela Universidade Federal, em parceria com o MEC. Em 2015, foram 237 municípios contemplados em 10 pólos.

No que tange aos modelos de formação contínua encontrados nas redes, há uma diversidade de modelos e de compreensões sobre os propósitos das formações. Em muitos casos, a formação contínua ainda restringe-se a uma forma de ‘garantir’ a aplicação de projetos ou sistemas pré-estruturados, cabendo às/aos professoras/es apenas seguir as orientações passadas.

Como já abordado no início desse Diálogo, o modelo ligado aos sistemas apostilados tem chegado com certa força nas redes. Um número considerável de secretarias municipais de educação tem se rendido às facilidades de sistemas que vendem pacotes que, a um só tempo, prometem resolver vários problemas: precariedade de materiais para as crianças, falta de formação dos professores e monitoramento da aprendizagem. Com isso, simplifica-se a política de formação, que passa a ser delegada e orientada por instituições externas. De tão desprovidas de recursos, essas redes municipais acolhem iniciativas desta natureza como o caminho mais fácil e/ou mais rápido para a resolução das suas deficiências, para maquiar cenários complexos,

e como forma de oferecer algum subsídio à precariedade dos ambientes escolares, insípidos e carentes, independente da qualidade que oferecem. Falas como “antes isso do que nada” têm sido frequentes tanto por gestores, como por muitos professores. Embora esses sistemas vendam a ideia da formação, o que fazem mais se assemelha à aplicação de práticas pré-determinadas, mais compatíveis com a ideia de treinamento ou capacitação. Fica a provocação:

- Por que esse tipo de formação e de material tem tido tanta adesão junto às/aos profissionais? Que concepção têm de formação para se submeterem a ‘formações’ prescritivas, que desconsideram seu protagonismo profissional e oferecem meros modelos a serem seguidos?

Há, sem dúvida, iniciativas que têm outra abordagem, mais centradas no desenvolvimento profissional e nas reais necessidades dos professores em contextos específicos. Em geral, em municípios de maior porte, essas formações são organizadas e realizadas pelas equipes técnicas das secretarias. É o caso de parte das capitais e cidades das regiões metropolitanas. Essas iniciativas visam oferecer subsídios às/aos professoras/es para que desenvolvam seu trabalho, mas, apesar da intenção ser legítima, muitas vezes tornam-se prescritivas, visto que os técnicos assumem o papel de formadores, sem, muitas vezes, ter formação específica para tal, o que sinaliza fragilidades relativas à sua profissionalidade.

As organizações não governamentais também têm tido um espaço de contribuição neste cenário. Das iniciativas mais recentes – de 2012 a 2015 -, é possível citar o programa *Formar em Rede*<sup>48</sup>, do Instituto AvisaLá, o projeto *Brincar*<sup>49</sup>, da Fundação Volkswagen, o projeto *Paralapraca*, do Instituto C&A, executado pela Avante, dentre outros. Uma questão a ser problematizada em relação a projetos ligados a institutos e fundações privados é que muitas vezes seu tempo de atuação - de 1 a 2 anos - não consegue sustentar uma mudança de cultura efetiva nas redes. O projeto *Paralapraca*, por exemplo, começou com uma atuação de dois anos e ampliou para três, considerando a natureza da formação, que exige mudanças estruturais, de concepção e práticas, tanto as instituições como nas próprias redes. No final de 2015, considerando os impactos da formação na melhoria da qualidade do atendimento, acatou a necessidade de estender a parceria com os municípios, com vistas ao fortalecimento e

---

<sup>48</sup> Iniciado em 2007, o *Formar em Rede* tem por objetivo melhorar a qualidade da Educação Infantil. O programa, de âmbito nacional, é um convite aos profissionais para que reflitam sobre seu trabalho e desenvolvam competências cada vez mais abrangentes para a educação da primeira infância. Destina-se aos responsáveis pela formação continuada dos profissionais das redes públicas de ensino dos municípios brasileiros. São beneficiados diretamente os formadores das secretarias municipais de educação e, indiretamente, diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

<sup>49</sup> O projeto *Brincar* é uma proposta de formação de educadores para o aprimoramento de suas práticas com relação ao desenvolvimento de atividades lúdicas, expressivas e recreativas com as crianças.

continuidade da política de formação, permanecendo até o primeiro ano da próxima gestão, em 2017. Mas esta é uma iniciativa rara. Além disso, grande parte dos projetos são executados por instituições que não estão localizadas nos municípios que atuam, o que se constitui em um desafio.

O fato é que, no grande guarda-chuva da formação contínua na Educação Infantil, há iniciativas de diferentes naturezas, sendo, as secretarias de educação<sup>50</sup>, as grandes responsáveis pelo seu planejamento e implementação da formação em serviço, buscando, quando necessário, articulações e parcerias.

Entretanto, entre as orientações legais e a sua viabilidade prática, mais uma vez constata-se um hiato. Com limites em relação aos recursos humanos, estruturais e financeiros, que possam viabilizar o cumprimento da lei, secretarias estaduais e, especialmente as municipais, buscam arranjos para desenvolver programas ou ações de formação, mas estes, muitas vezes, são estruturados em atividades esporádicas, tendo em vista a dificuldade de viabilizar uma formação regular. No que se refere ao tipo de formação, ainda são raros os exemplos que a estruturam a partir das bases epistemológicas sobre formação explicitadas anteriormente. A formação contínua no *locus* da escola é recomendada nos documentos oficiais, mas ainda encontra muitos desafios na sua implementação.

Esforços têm sido feitos, mas os desafios são grandes devido à falta de condições de trabalho que permitam horas de formação com o coletivo de profissionais. Na Educação Infantil, a situação mais uma vez se complexifica, visto que, na grande maioria dos casos, as/os professoras/es assumem todas as atividades pedagógicas junto às crianças. Esse cenário sofreu uma alteração com a homologação do parecer nº 18/2012, que trata da implantação da jornada prevista na Lei Nacional do Piso do Magistério (Lei nº 738/2008). Nesse parecer, é reconhecida a centralidade da formação dos profissionais nas escolas, como forma de valorização da docência, à medida que contribui para a constituição da sua profissionalidade.

A consequência imediata do parecer foi a tentativa de reestruturação das redes, em relação aos tempos de trabalho dos professores, que passam a ter garantido 1/3 da sua carga

---

<sup>50</sup> A LDB que, no seu artigo 67, estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, definindo, no inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos. No artigo 87, §3º inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância.” Em relação à educação profissional de modo geral, em seu artigo 40, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho.

horária para atividades extraclasse<sup>51</sup>, o que inclui a possibilidade concreta de terem tempo para ações formativas.

O trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes. (PARECER CNE/CEB 18/2012, p. 25)

O parecer dá um destaque especial à Educação Infantil, quando enfatiza que é “importantíssimo que se ressalte que tudo o que aqui se disse sobre a jornada de trabalho docente se aplica também aos professores que lecionam na Educação Infantil, visto que também são professores da Educação Básica. (p. 23-24)

Mais adiante, o documento alerta para as condições operacionais que deverão ser promovidas para viabilizar, não só o cumprimento dos dispositivos legais, mas também a qualidade das ações que serão desenvolvidas no âmbito das escolas:

Evidentemente, não basta que a lei determine a composição da jornada do professor. Para que essa mudança cumpra plenamente o papel pedagógico que dela se espera, **deverá vir acompanhada de mudanças na escola**, começando pela reorganização dos tempos e espaços escolares, interação entre disciplinas e outras medidas que serão determinadas pelas políticas educacionais e pelo projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, gerido democraticamente por meio do conselho de escola. (PARECER CNE/CEB 18/2012, p. 26, grifo nosso)

A lei do Piso tem mudado, não só as condições de trabalho dos professores, mas o quadro funcional das redes e busca concretizar uma ideia já consolidada no campo teórico, mas pouco executada, de que a escola é/deve ser um espaço de aprendizagem para todos. Entretanto, o processo de implantação da lei não tem sido simples. Na minha experiência constato que, embora o tempo para formação esteja garantido pela lei, na prática, tem sido muito difícil equacionar os tempos na escola de forma que esta possa acontecer no coletivo. Soma-se a esse desafio, as distorções na interpretação da lei que, na prática, tem aberto precedentes para uso do tempo ‘extraclasse’ como folga para as/os professoras/es. Tenho presenciado a situação de redes municipais que já compreenderam a importância da formação contínua, *centrada na escola* e que não têm conseguido organizar seus quadros funcionais de modo que operacionalizem essa ideia. Os professores passaram a ter horas extraclasse, mas isso não

---

<sup>51</sup> De acordo com a Lei nº 11.738/2008, ao professor deve ser assegurada uma composição da jornada de trabalho que comporte, no máximo, 2/3 (dois terços) de cada unidade que compõe essa jornada, ou seja, cada hora de interação com os estudantes. E, em decorrência, no mínimo 1/3 (um terço) destas horas destinadas a atividades extraclasse. (PARECER CNE/CEB 18/2012, p. 22)

garante que estejam na escola, nem tampouco que seja possível organizar um horário para estarem juntos.

Por outro lado, as culturas institucionais nem sempre privilegiam a colaboração e o trabalho de equipe e, em muitas escolas, o trabalho coletivo ainda não é um valor reconhecido, o que complexifica a implementação das ações formativas. Na *roda de formadores*, Ana Tereza traz este elemento como um dificultador de sua atuação como formadora:

Uma dificuldade que eu encontro como professora formadora é a construção do trabalho em equipe, em grupo que está ligado a outra dificuldade que eu coloquei que é considerar a escola como uma comunidade de aprendizagem. Então considerar as famílias, as crianças, os funcionários, os professores, que a aprendizagem é para todos, isso é difícil e está ligado à dificuldade de escuta.

#### 4.4.3. *O contexto da creche na formação das/os professoras/es*

Um último aspecto que gostaria de destacar em relação aos processos formativos na Educação Infantil refere-se às especificidades dos dois segmentos que a compõe: creche e pré-escola. Se a problemática da formação relativa à pré-escola merece uma atenção especial, quando se trata da creche a situação é muito preocupante.

- Quem forma as/os professoras/es dos bebês?
- O que é ser professora/or de bebês?

Lanço mão de um dos meus registros de campo, muito revelador desta problemática:

*A visita ao berçário, que ocupa uma grande parte de um Centro de Educação Infantil, revela uma boa estrutura, com espaços adequados para os bebês. Encontrei-os dormindo. Ao conversar com as professoras sobre o trabalho que realizavam, apesar de perceber uma atitude atenta e responsável por parte delas, o que fizeram foi apresentar as atividades em papel que realizavam com os bebês de até 1 1/2ano, como pintura tipo ‘carimbo dos pés’, colagem de algodão e outras ‘atividades de arte’ desta natureza. O alfabeto ocupava parte das paredes e os berços, boa parte da sala. Ao serem indagadas porque havia um berço para cada criança, as professoras estranharam a pergunta, visto que, para elas, a hora do sono deveria ser a mesma para todas. Conversando sobre a hora do banho e dos cuidados corporais, ficou evidente que essas atribuições não eram delas, pois eram ‘as professoras’. A situação deixou evidente a falta de conhecimento sobre aspectos do desenvolvimento específico da faixa etária, uma concepção de arte equivocada, muito comum entre profissionais da Educação Infantil, bem como um esforço legítimo de apresentar um caráter ‘educativo’ para suas práticas. Além disso, senti claramente que o que*

*garantia o status de professora a elas era exatamente aquele alfabeto e as folhas penduradas. Dar banho, por exemplo, não fazia parte deste rol de atribuições. Conversei com profissionais extremamente comprometidas com sua prática, mas igualmente distanciadas do que versam as orientações sobre uma mediação de qualidade junto aos bebês. (Registro de visita técnica, Projeto Paralapracá, Setembro de 2014)*

A cena, com variações na forma, foi e é vivenciada por mim na grande maioria dos berçários que visito, revelando o pouco conhecimento das profissionais sobre o trabalho específico com bebês.

Por outro lado, a visão dicotomizada entre cuidar e educar é uma tônica na Educação Infantil brasileira e tem ressonância no perfil das/es profissionais, com ainda maior ênfase na creche. Em pesquisa sobre a representação social das/os professoras/es, Haddad (2009) revela:

As evocações referentes aos estímulos indutores creche e pré-escola apontam para diferentes elementos centrais para cada uma dessas instituições. Enquanto o cuidado da criança provavelmente esteja gerando a significação da representação social de CRECHE, a aprendizagem da criança parece ser o gerador que significa e organiza a representação social de PRÉ-ESCOLA. A existência de núcleos centrais diferentes nos dois segmentos que compõem a educação infantil indica que a imagem de criança e de professor associada a cada um desses segmentos também seja diferente. Isso implica em que a figura do professor estaria subordinada ao cuidado da criança na creche e à aprendizagem da criança, sobretudo da leitura e escrita (alfabetização), na pré-escola, organizando os demais elementos evocados. (HADDAD, 2009, p. 102)

- Qual é o compromisso da formação com esse tipo de realidade?
- Por que situações como essas são naturalizadas, se há tanto conhecimento produzido?
- Quais são as especificidades da creche e da pré-escola e quais são seus pontos em comum?
- Que tipo de formação poderia colaborar com a construção de uma ‘nova’ profissionalidade docente para professoras/es da creche?

Esses e tantos outros contextos trazem ao debate a relevância de se aprofundar os estudos sobre um dos aspectos que tem sido pouco explorado até o momento: a formação do formador em todas as modalidades da formação e para diferentes segmentos. Assim como o professor, os formadores têm centralidade nas mudanças e na consolidação de uma identidade para a Educação Infantil e para a formação.



Muitos formadores já aceitaram o convite feito por Canário (1998) de substituir a “lógica da reciclagem” pela “lógica da recursividade”, que significa que não se deve partir das lacunas da formação, mas das possibilidades que os professores trazem, a partir das suas experiências. Resta consolidar essa prática!

## SINGULARIDADES DO CAMPO DE PESQUISA: A ABORDAGEM METODOLÓGICA

*“Toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras,  
tanto dissolvendo-as como recriando-as.  
Ao mesmo tempo que demarca diferenças,  
singularidades ou alteridades, demarca  
semelhanças, continuidades, ressonâncias.  
Tanto singulariza como universaliza.  
Projeta no espaço um eu nômade,  
reconhecendo as diversidades  
e tecendo as continuidades”.*

*Otávio Ianni*

Para realizar um projeto de pesquisa é necessário fazer muitas escolhas e renúncias que, na maioria das vezes, passam por sucessivas reinterpretações e revisões. Aprendi que essas também são belezas do caminho! Entretanto, algumas certezas, mesmo que provisórias, me acompanham e essas estão, em geral, ligadas aos meus propósitos, valores e crenças mais profundos.

Início este capítulo compartilhando uma das certezas que se manteve firme ao longo da jornada: ter o *diálogo* como conceito nodal da pesquisa. A ideia de *diálogo* me inspirou na estruturação dos capítulos, funcionando como uma moldura que sustenta os conteúdos. Foi igualmente importante na construção da metodologia, pois os *dispositivos de compreensão* escolhidos são os que permitem espaços de conversa, de escuta sensível, em situações interativas, ou seja, aqueles que permitem pesquisar *com* as pessoas e não *sobre* elas. Nesse sentido, todo o processo de pesquisa está ancorado no conceito de *dialogia* (Bakhtin, 2011), com especial enfoque às ideias de *polifonia*, que implica uma interação entre a multiplicidade de vozes dos sujeitos envolvidos; e *polissemia*, multiplicidade de sentidos, que, segundo Fontana (2000), “se encontram, confrontam-se e orquestram-se em cada um de nós” (p. 64).

Por valorizar as *singularidades*, a metodologia da pesquisa busca valorizar a expressão de vários pontos de vista particulares, os múltiplos saberes e a variedade de sentidos dados a

cada experiência, como forma privilegiada de construir conhecimentos sobre a constituição da profissionalidade dos formadores.

Como se poderá ver no decorrer deste Diálogo, a pesquisa valoriza a diversidade de modos de produção de conhecimento, construindo mais aproximações e menos hierarquizações. Minhas experiências e as narrativas dos sujeitos da pesquisa não são exemplos ilustrativos da produção científica, são considerados uma *forma de produção de conhecimento*, assim como os aportes teóricos e os posicionamentos dos especialistas ouvidos. Por isso, a abordagem da pesquisa pressupõe uma relação *entre* sujeitos, numa *perspectiva dialógica*, que sublinha a interação como elemento fundamental no estudo dos fenômenos humanos.

Contexto dado, o convite é que o leitor possa dialogar com os caminhos que levaram às escolhas metodológicas, aqui apresentados em sua forma mais definitiva, mas que são resultado de uma série de idas e vindas, próprias desse tipo de *experiência*.

Em *Escolhas Epistemológicas*, me inspiro nos postulados Bakhtinianos e de seus intérpretes, que ancoram a concepção dialógica estruturadora da pesquisa e, mais especificamente, da metodologia. Em *Escolhas Metodológicas*, descrevo os *dispositivos de compreensão* e compartilho as razões de tê-los escolhido.

## 5.1. As escolhas epistemológicas

### 5.1.1. Meu círculo de Bakhtin

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o  
para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul.  
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.  
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,  
depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.  
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor,  
que o menino ficou mudo de beleza.  
E quando finalmente conseguiu falar,  
tremendo, gaguejando, pediu ao pai:  
– Me ajuda a olhar!*

*Eduardo Galeano<sup>52</sup>*

Há mais de uma década o filósofo russo Mikhail Bakhtin tem sido um importante interlocutor de inúmeros pesquisadores brasileiros que, pela amplitude da sua obra, dialogam com sua produção para diferentes fins, quer seja no campo da Filosofia, das Ciências Humanas,

---

<sup>52</sup> GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LP&M. 2002.

das ciências da linguagem e da educação. Além de ser reconhecido como o fundador da teoria da discursividade, Bakhtin foi um filósofo comprometido com uma visão de mundo que pode ser chamada de “visão dialógica”. É por compactuar com elementos estruturantes desta visão que elegi<sup>53</sup> seus postulados e, mais especificamente, as produções teóricas decorrentes da sua obra no campo da educação e da pesquisa, para inspirar e construir estatutos epistemológico e metodológico da pesquisa.

Minha interação com Bakhtin também foi mediada pelas obras de alguns de seus principais intérpretes, visto que, por meio deles, pude me aproximar da vastidão das ideias do autor, ao tempo em que pude delimitar, a partir de um exercício complexo, aquelas que dialogavam mais diretamente com meu trabalho. As leituras das produções desses pesquisadores me permitiram uma visão caleidoscópica das possíveis interlocuções com as ideias Bakhtinianas, ao tempo que me impuseram uma responsabilidade apurada para delimitar que contribuições eram pertinentes a essa pesquisa em particular. Ouso dizer que criei o *meu círculo de Bakhtin*<sup>54</sup>, constituído por alguns de seus mais reconhecidos intérpretes brasileiros, em especial Amorim (2002, 2004, 2007 e 2009) e Brait (2005); com a contribuição de Freitas, Jobim e Souza & Kramer (2007); Jobim e Souza (2012) e Sarros (1996).

Orientada pelos propósitos da pesquisa e ciente de suas limitações, creio que ter seus intérpretes como meus principais interlocutores não diminuiu a autenticidade e o rigor da pesquisa, pelo contrário, foi uma eficiente estratégia de leitura e um procedimento de pesquisa legitimamente validado. Essa estratégia de leitura me aproximou do autor, funcionando como um andaime (*scaffolding*<sup>55</sup>) para minhas compreensões sobre as ideias Bakhtinianas, que se deu, ainda que modestamente, por meio de um exercício de pinçar suas concepções sobre as Ciências Humanas, dialogicidade, alteridade, linguagem e interação.

---

<sup>53</sup> Essa escolha não se deu de forma individual. Tive como interlocutora, a prof<sup>ta</sup> Dr<sup>a</sup>. Lícia M. Freire Beltrão, que me orientou no *Trabalho Individual Orientado*; indicando leituras, validando escolhas, provocando aprofundamentos, em um genuíno exercício dialógico.

<sup>54</sup> Utiliza-se a expressão *Círculo de Bakhtin* porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo que contava com a participação de diversos outros intelectuais. Molon e Vianna (2012) consideram que é possível conhecer as três grandes vertentes do debate sobre a autoria das obras do chamado Círculo de Bakhtin em Clark & Holquist (1984), que defendem a onipaternidade de Bakhtin; em Morson & Emerson (1990), que creditam cada obra à autoria impressa nas primeiras edições, defendendo a existência de um profundo diálogo entre seus autores; e, por fim, em Bronckart & Bota (2011), que advogam um papel secundário, ou mesmo desprezível, a Bakhtin nas principais formulações teóricas do Círculo.

<sup>55</sup> O termo/concepção foi desenvolvido por Jerome Bruner a partir do conceito de zona de desenvolvimento eminente, mais conhecida como ‘proximal’ de Vigotski, como uma metáfora do processo de aprendizagem mediado por pessoas mais experientes.

Em suas teorizações sobre processos de aprendizagem, Meirieu (1998) destaca o papel da mediação como possibilidade de ancorar, dar base e impulsionar o *aprender*:

Dê-me um ponto de apoio e eu erguerei o mundo. Dê-me um ponto de apoio no sujeito e ajudá-lo-ei a aprender, a apropriar-se da novidade, a compreender um pouco mais o mundo e a si mesmo. Um ponto de apoio e não todos os pontos de apoio ao qual eu e ele possamos nos articular para fazê-lo ouvir. (MEIRIEU, 1998, p.41)

Esta parte do capítulo versa sobre esse percurso de aprendizagem, marcado por aproximações, vinculações, extrapolações e estranhamentos que fizeram parte da minha imersão no mundo de Bakhtin e de seu *Círculo*, bem como no de seus intérpretes brasileiros.

As primeiras incursões nesse campo teórico me causaram algumas inquietações. Para se ter uma ideia do uso do pensamento de Bakhtin nas pesquisas brasileiras, encontrei no banco de teses e dissertações da Capes 635 teses e 2341 dissertações na categoria “Bakhtin” em uma diversidade de estudos nas áreas de Língua e Educação, prioritariamente. O uso adensado das concepções do filósofo provocou uma situação inicial de desconforto, que pode ser traduzida pela seguinte sensação: “*tantos elementos já foram ditos e explorados. O que mais resta por dizer ou explorar nesse campo?*” À medida que as leituras avançavam, mesmo instigada por esse dilema autoral, meu *diálogo interno* foi reverberando de outra forma. Percebi que, embora muito tenha sido dito, no caso dessa pesquisa, sua contribuição continuava sendo fundamental e abandonar suas referências por uma suposta saturação no campo me pareceu inadequado. Afinal, quanto mais leio Bakhtin e seu *Círculo*, mais tenho clareza dos *diálogos* possíveis em relação às minhas inquietações, posicionamentos e propósitos como pesquisadora.

Assim, o que coube fazer no diálogo com o autor e seus intérpretes foi refinar minhas perguntas orientadoras:

- Que elementos da obra de Bakhtin e de seus intérpretes dialogam diretamente com minha pesquisa?
- O que singulariza a obra de Bakhtin e de seus intérpretes na minha obra?

Decidida a prosseguir em busca das contribuições e inspirações do autor e de seus intérpretes para a pesquisa, passei de uma leitura exploratória para uma releitura mais focada nas concepções que me pareceram mais significativas. Portanto, *dialogar* com esse aparato teórico significou encontrar as ideias que convergem, divergem, complementam, aprofundam, desestabilizam, enfim, provocam ressonâncias nas minhas crenças, ideias e intenções.

Elegi Bakhtin e *meu círculo de Bakhtin* como meus principais inspiradores no que tange à metodologia da pesquisa, pelo paradigma de ciência que defendem - “o objeto das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2011, p. 395) - e pela centralidade do *outro*, descrito densamente nas concepções de *alteridade* e *dialogicidade*, os dois principais pilares desta teoria do discurso.

Um último esclarecimento necessário para que o leitor possa compreender minha interlocução com os autores é que situo esse *diálogo* como uma pretensão modesta na pesquisa, porque a tese não trata de contribuir para a ampliação das possibilidades interpretativas da obra do autor, mas busca uma inspiração para o emolduramento epistemológico-conceitual e metodológico no qual a pesquisa se assenta.

Essa opção foi fundamental, pois, segundo Lyotard (2002, p.23), “hoje, mais do que nunca, conhecer qualquer coisa é primeiro escolher a maneira de interrogá-la, que é também a maneira pela qual ela pode fornecer respostas.” A forma como escolhi interrogar sobre as experiências singulares de formadores justifica claramente a escolha pelas contribuições desse autor e dos estudiosos da sua obra.

Traçado o percurso introdutório, me lanço a compartilhar/traduzir as ideias orientadoras relativas à concepção da pesquisa e seus dispositivos metodológicos.

### **5.1.2. O tempo/espço da pesquisa**

Embora, desde o início do século XX, as obras de vários filósofos e estudiosos sobre as Ciências Humanas já apontassem para uma crítica ao reducionismo das concepções empiristas e idealistas, no Brasil, só na década de 1980, as pesquisas nesse campo começaram a passar por revisões e alterações paradigmáticas, a partir das críticas realizadas e do acesso às produções teóricas pouco acessíveis até então. Nesse período, as características positivistas que orientaram as investigações no campo das Ciências Humanas foram confrontadas, questionadas e, em consequência desse intenso movimento, houve um forte investimento nos estudos, debates e na argumentação dos teóricos e pesquisadores que se propuseram a questionar esse paradigma, apresentando novas possibilidades e referenciais orientadores de pesquisa. Jobim e Souza (2012) explicita que, ao reivindicar o status de cientificidade, as Ciências Humanas aderiram ao universo do pensamento axiomático, chegando mesmo a “abolir a distinção entre pessoas e coisas” (p. 20), desumanizando o indivíduo e as relações sociais, por uma adesão ao determinismo que simplifica as complexas relações sociais do homem com seu meio. Ao

apostar na universalização, na padronização e na racionalidade, deu ênfase às metanarrativas filosóficas ou científicas, com pretensão de oferecer uma interpretação totalizante do real.

Como resposta à superação desse modelo, o paradigma dito “emergente”, “pós-moderno” ou “contemporâneo<sup>56</sup>” de pesquisa em Ciências Humanas vai além do conhecimento objetivo e se constitui a partir da ampliação do próprio conceito de ciência, que, por sua vez, passa por uma reformulação na forma de compreender os fatos humanos. Santos (2008), em diálogo com *seus outros*, reivindica para as Ciências Humanas um estatuto metodológico próprio, visto que a ação humana é eminentemente subjetiva. Em decorrência disso, nada pode ser conhecido com legítima certeza e, por isso, inclina-se para a incerteza e a dúvida, sem atrelamentos a afirmações categóricas. Para o autor, a “crise do paradigma dominante” permanece forte. No grupo de pesquisa<sup>57</sup> a qual estou afiliada, também buscamos estudos fundados em noções menos finalistas e totalizantes, como esclarece um dos pesquisadores:

Notadamente, diria noções e concepções desviacionistas em relação à ordem discursiva hegemônica. [...] Em consonância com os discursos aliados ao que se denominou de Pós-Modernidade, as noções aqui apresentadas distanciam-se de pretensões fundamentalistas, de textos *certos*, que comumente fornecem explicações dotadas de consequencialidade e inexorabilidade no que tange aos rumos a serem tomados, tal como uma nau que, ao adentrar no mar, está mais preocupada com as entradas e saídas, os portos, *as extremidades*. Interessante mais explicitar marcas de um caminho sempre em (re)construção de campos de possibilidades geohistoricamente gestadas e finitas: caminhos *possíveis* de uma nau aparentemente sem rumo, o navegar, *os trajetos*. (PIMENTEL JR., 2012, p. 17)

Dito isso, me comprometo a fundamentar minhas escolhas, não justificá-las; acreditando que, dessa forma, contribuo para o reconhecimento da impermanência como um movimento próprio das Ciências Humanas. Anunciar a ruptura com um paradigma positivista de pesquisa não é suficiente, é preciso explicitá-lo na escolha dos *dispositivos metodológicos*.

---

<sup>56</sup> Bédarida (1996) apud Ataíde (2001) afirmou que “a palavra *contemporâneo* deve ser reservada para o tempo em que se vive”. Seguindo a opção de Dias (2006), neste contexto, o termo Contemporaneidade será utilizado para expressar “o alinhamento em prol da construção de um mundo onde se valoriza a vida, o diálogo e a participação” (DIAS, 2006, p. 55). Assim, não se advoga o fim da Modernidade, mas a “emergência de modos de vida e formas de organização social que divergem daquelas criadas pelas instituições modernas”, na voz de Giddens (1991, p. 58). A Contemporaneidade trouxe em seu bojo transformações sociais, econômicas, tecnológicas e geopolíticas em escala mundial, com implicações para os modos de ser dos sujeitos e suas formas de agir na sociedade. Tais transformações, ao produzirem contextos marcados por características como transitoriedade, efemeridade, descontinuidade e complexidade, trazem novas demandas, novas configurações e a necessidade de uma adaptação e avaliação contínuas desta nova ordem.

<sup>57</sup> Grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP), alocado na linha de pesquisa Currículo e (In)formação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Estar *com*, em total imersão no *a-com-tecer*<sup>58</sup>, aberta às possibilidades do campo e comprometida com as histórias singulares que se apresentarão, resumem meu compromisso ético/político com a pesquisa, visto que esta se situa em um quadro epistemológico de superação das metanarrativas<sup>59</sup>. Vattimo (1992) defende essa perspectiva afirmando que “não há uma história única, há imagens do passado, propostas por pontos de vista diversos, e é ilusório pensar que há um ponto de vista supremo, global, capaz de unificar todos os outros” (p. 09). Em sua tese de doutorado, tendo Vattimo como um de seus interlocutores, Carvalho (2001) também descreve a crise das metanarrativas e colabora para a compreensão do lugar do *singular* na história. Em texto de 2008, a mesma autora tematiza que uma das consequências do que chama de *segunda ruptura* resulta no esvaziamento da busca da totalidade, uma vez que a singularidade de cada evento com sua finitude instantânea não comporta a ideia de uma totalidade fixa, visto que esta cede lugar à complexidade, ou, como diria a autora, a “uma rede de complexidade”.

Em consequência dessa opção de *ser, estar e olhar* o mundo, a autora, em diálogo com interlocutores como Prigogine (1996), Maffesoli (1996), Castoriadis (1986), Lévy (1996, 1998), dentre outros, cunha o termo *Pedagogia do A-con-tecer*, que refere-se a um “tecer conjunto e de forma aumentada” (2008, p. 166). Nessa concepção, “abandona-se a ideia de aplicação/execução de algo pré-pensado e passa-se a trabalhar com o conceito de imanência, entendida como central nos processos contemporâneos”. Carvalho avança na descrição do termo, explicitando que parte da premissa que as coisas emergem - se atualizam - de forma mais ou menos independente das prescrições previamente pensadas, ou seja, à intencionalidade, junta-se, também, o acaso.

Assim, sigo minha trajetória de pesquisadora, convocando todas essas ideias que já ressoam como crenças<sup>60</sup>, assumindo o ‘não controle’, a imprevisibilidade, a incerteza, como condições intrínsecas da vida e, por consequência, da pesquisa. Mais do que isso, arrisco dizer que reconheço que esta pode ser a melhor condição desta “aventura pensada”<sup>61</sup>. Minha condição de pesquisadora se estabelece no exercício do devir, de seguir *o* e *no* fluxo, aberta ao que se apresentar como possibilidade. Pode-se dizer, parafraseando Vattimo (1992), que optei

<sup>58</sup> Com permissão de CARVALHO, uso o *m* no *com*, tendo em vista a importância do *outro* na pesquisa.

<sup>59</sup> Segundo SILVA (1999, p. 112), “na sua ânsia de ordem e controle, a perspectiva social moderna busca elaborar teorias e explicações que sejam as mais abrangentes possíveis, que reúnam um único sistema e compreensão total a estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social.”

<sup>60</sup> Nas palavras de Raymond e Santos (1995, apud SADALLA, 1998, p. 103): “As crenças são as ideias fundamentais das pessoas a respeito das suas experiências de vida, e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças, quer não.”

<sup>61</sup> Termo usado por MACEDO (2010) para caracterizar a pesquisa.



pela *história fraca*, assumi contar *uma* história, de *um* determinado lugar, com *um* olhar específico, singular. Em contraposição à história forte, busco “explicitar o caráter plural das narrações, fazê-lo agir como elemento de libertação da rigidez das narrações monológicas, dos sistemas dogmáticos do mito.” (Vattimo, 1992, p. 33)

Apesar dessas afirmações, advirto o leitor que a coerência das minhas escolhas epistemológicas podem confundir-se, quando em *diálogo* com as experiências que tive ao longo da minha trajetória, ancoradas no paradigma Moderno. Não raro, são elas que me orientam, pois a complexidade, o devaneio e as incoerências que constituem o que sou, em diálogo com o *outro* e com o mundo, são marcas de uma pesquisadora que olha para sua história e tem que exercitar o *desaprender*, como condição do aprender.

### 5.3.1. O lugar do ‘outro’ na pesquisa

“O seu olhar melhora,  
melhora o meu.”

Arnaldo Antunes

Quando me proponho a realizar uma pesquisa que tem o diálogo como conceito nodal, faço a opção consciente de ter uma forte implicação com esses *outros*. Minhas experiências singulares e as vividas no coletivo apontam que os processos de aprendizagem estão sempre mediados pela experiência de *outros*, representados por pessoas, obras, experiências, ou seja, pelas interações sociais.

Reconhecer esse lugar de *aprender com* na pesquisa parece lugar comum, mas como dito anteriormente, ainda carece de atenção, pois, na tradição, ainda há espaço para o outro-objeto e não para o outro-sujeito. Segundo Bakhtin (2011), “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (p. 400). Meu compromisso é de exercitar essa relação de *estar-com*: “a palavra se dirige e nesse gesto o outro está posto.”

Na concepção de Bakhtin, o *outro* desempenha um papel crucial na constituição do sujeito. Reconhecer o *outro* é essencial para a própria percepção de si, pois o *eu* existe condicionado ao *outro*. O sujeito de Bakhtin é um sujeito histórico, social, ideológico; e se constitui *na e por meio* das interações. Bubnova (2011) destaca esse ideário na obra de Bakhtin:

No centro de sua concepção de mundo, encontra-se o homem em permanente interação com seus semelhantes, mediante a linguagem entendida como ato ético, como ação, como comunicação dinâmica, como energia. É no processo da comunicação verbal, da interação com o outro, que alguém se faz sujeito forjando seu próprio eu. **O eu só existe na medida em que está relacionado a um tu:** Ser significa comunicar-se, e um eu é alguém a quem se dirigiu como um tu. (BUBNOVA, 2011, p. 271, grifo nosso)

Assim, o homem e seu fazer, em uma intensa interação com outro homem, está no centro das formulações de Bakhtin. O *princípio dialógico* orienta toda sua concepção. Segundo Brait, dialogismo pode ser compreendido sob dois enfoques:

Por um lado, diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. Assim, instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, também diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 2005, p. 94-95)

Bakhtin (2011) considera que a vida é um diálogo inacabado e que *ser* é comunicar-se dialogicamente. Na tradução do pensamento de Bakhtin, Bubnova detalha essa visão da natureza dialógica da vida humana:

Cada ocupação, cada expressão ou gesto e cada tarefa são destinadas para o outro; por isso, o ato sempre será um encontro com o outro, encontro baseado em uma responsabilidade específica que a relação com o outro produz: minha posição no espaço e no tempo é única e irrepetível, por isso eu sou a única pessoa capaz de realizar os atos concretos que me correspondem a partir do meu único lugar no mundo, atos que ninguém pode executar em meu lugar. No entanto, são atos para-outro. Esses atos, realizados para outro, procurando seu olhar e sua sanção, repercutem de uma maneira definitiva em outra pessoa e no mundo. O que acontece entre nós, entre o tu e o eu, é um - acontecimento do ser, um aconteSer, um fato dinâmico aberto que tem caráter de interrogação e de resposta ao mesmo tempo, e uma projeção ontológica: o acontecimento do ser é, em russo, *sobytie bytia*, um - ser juntos no ser -. (BUBNOVA, 2011, p. 272)

Esses aportes referendam minha intenção de tecer a pesquisa como *espaço de encontro entre sujeitos* - formadores que se encontram para narrar suas experiências e, ao fazê-lo, aprendem, olham para si, ampliam seus repertórios, desvelam tramas, dilemas e tensões, enfim, constroem a pesquisa no ato da fala, para posteriores atualizações, interpretações e tecituras.

Vinculada ao *princípio dialógico* e suas possibilidades, outra ideia se desdobra nesse percurso *de ir em direção ao outro* e *de ser no outro*. Trata-se da *alteridade*. Segundo os intérpretes de Bakhtin, trata-se de perguntar: de que *outro* estamos falando? Ou como entender o *outro*? Nesta concepção, a alteridade está fundada na relação entre o sujeito e seu *outro*, ou melhor, seus *outros*. Relação *eu / outro / outros* em uma dinâmica complexa entre o pessoal e

o social, compreendida em contextos sócio-histórico-culturais definidos e mediados pelas interações sociais.

Alteridade que promove *alter-ação*, ou seja, reorganizações, atualizações que ocorrem a partir do compartilhamento de sentidos e significados. Em seus diálogos com Bakhtin, Amorim (2004) propõe uma alteridade do *descobrir-se outro* ou do *descobrir o outro em mim*. É no perímetro das relações interpessoais, mediadas pela linguagem, que os homens constroem conhecimento e se estabelecem no meio social. A mesma autora me levou pelas mãos em seus textos (2002, 2004, 2007), aprofundando minha compreensão. Em “O pesquisador e seu outro” (2004) começa um capítulo dedicado ao tema com o título “O pesquisador no país do outro” e propõe um olhar sobre a relação de responsividade no decorrer da pesquisa. Desenvolve a ideia de que o pesquisador deve ser aquele que é recebido e acolhido pelo *outro*, que, por sua vez, recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do *outro* para construir uma determinada escuta de alteridade, para poder traduzi-la ou transmiti-la. Nesse sentido, a hospitalidade é uma metáfora da alteridade. A pesquisa seria, assim, um movimento alteritário em busca de abrigar e traduzir. A autora afirma que “não há trabalho de campo que não vise o encontro com o *outro*, que não busque um interlocutor”. Também “não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto” (Amorim, 2004, p. 16) e complementa:

[...] Nossa hipótese de trabalho é que em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos pelos quais se produz o saber. Diferença no interior da identidade, pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. (AMORIM, 2004, p. 28-29)

Para Freitas (1997), outra estudiosa de Bakhtin, sem o *outro* “o homem não mergulha no mundo sígnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência” (p. 320) enfim, não consegue se constituir como sujeito.

Nesse reconhecimento epistemológico do lugar do *outro* na pesquisa, vou tomando mais consciência das possibilidades de efetivação dos meus propósitos e vou traçando caminhos para conquistá-los. Em meus exercícios preliminares, quando delineava a pesquisa e buscava minhas motivações mais íntimas, escrevi:

Minha tese

é uma tese de *como* e *com quem* se aprende.

Naquele momento já explicitava, ainda que de forma inconsciente, minha afiliação aos pressupostos bakhtinianos, pois meu compromisso não é apenas *estar com*, mas *aprender com*, dando ao *outro* o legítimo lugar de quem pode, do lugar que ocupa, ensinar ao pesquisador e seus *outros*, (trans)formá-los no ato do *a-com-tecer* da pesquisa, a partir de suas experiências singulares.

### 5.1.3. O lugar do pesquisador na pesquisa: eu/no/com/outro

*“Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma tem mil faces secretas sobre a face neutra  
E te pergunta, sem interesse pela resposta,  
Pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?”*

*Carlos Drummond de Andrade*

Uma das questões estruturadoras da pesquisa é o pesquisador (re)conhecer que lugar/es ocupa na investigação. Para mim, esse exercício foi fundamental, tendo em vista a impossibilidade de cindir a pesquisadora, da formadora que sou. Reconhecer quais deslocamentos, distâncias ou imbricações estão em jogo foi importante e alguns desses movimentos me parece importante explicitar.

Os postulados Bakhtinianos novamente colaboram com a tomada de consciência desses lugares, quando versam sobre a **exotopia**, ou *lugar exotópico* do pesquisador, que se constitui no movimento de colocar-se no lugar do *outro*, mas não *no* e *do mesmo* lugar: compreender a visão única do *outro*, para depois voltar à posição pessoal, já acrescido pela sua experiência; captar não somente o que o *outro* é capaz de ver/ler dessa experiência, mas também as próprias interpretações.

O princípio de exotopia diz respeito ao fato de que só um outro pode nos dar acabamento, assim como só nós podemos dar acabamento a um outro. Nós nos vemos do ponto de vista dos outros, nós não podemos nos ver a nós mesmos inteiramente; o outro é necessário para completar a percepção de si. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite que se veja do sujeito algo que o próprio sujeito nunca pode ver. O olhar do outro é que pode me dar o sentimento de que eu formo uma totalidade. (ARAÚJO, 2009, mimeo)

Esse lugar significa realizar movimentos de aproximação e distanciamento, um desdobramento de olhar a partir de um lugar exterior. Escutar o desconhecido pode inclusive

ser mais complexo que adentrar no campo das ideias familiares, previsíveis, visto que, estar aberto à escuta nesse ambiente requer “tornar o familiar estranho”, fazer um esforço de suspensão dos pré-conceitos advindos do campo e da visão pré-construída e constituída, para assim realizar um diálogo com o *outro* - o *epoché fenomenológico* -, em que o pesquisador se dispõe a realizar uma distanciação reflexiva das suas implicações, ou seja, *perlabora*, que significa repensar, reestruturar, tomar distância reflexiva (Macedo, 2012, p. 49), porque compreende que para suspender preconceitos é necessário tê-los explícitos (Macedo, 2010, p. 82). Para Laplantine (2004 apud Pimentel, 2009), *estranhamento* e *familiaridade* em relação ao objeto de investigação devem ser compreendidos como o deslocamento necessário para a desnaturalização da cultura, para evitar ‘miopias’ que são oriundas da falta de distanciamento.

E por que esse esforço é tão necessário? Porque se constitui em um “*rigor outro*”<sup>62</sup>, estruturante nas pesquisas qualitativas que assumem a perspectiva sócio-histórica como afiliação epistemológica, visto que a *intercricidade* se dá pelo movimento responsável e rigoroso de *implicação* e *distanciação*. Ademais, é por meio desse esforço que se constitui a alteridade.

A alteridade do pesquisador requer que ele não se perca, nem abandone seu lugar para se aproximar do/s *outro/s*, mas desloque-se em *direção a*, ao tempo que mantém uma distanciação que permite ver de um lugar diferenciado. Afinal, abrir-se para a experiência do outro não significa esvaziamento da própria experiência, mas colocar-se em *diálogo*, que promove enriquecimento, tensão, alteridade. Assim, um rigor necessário na pesquisa é ‘entrar no campo’ aberto às surpresas, ao fluxo do próprio campo, deixar que se movimente e se apresente como é.

Por fim, careço compartilhar com o leitor algumas ideias orientadoras sobre a questão da **implicação**, especificamente.

Conforme já explicitado no Diálogo 1, minhas motivações para a pesquisa passam por um compromisso ético e um chamado pessoal. No Diálogo 2, desvelo minhas aprendizagens, aquelas que formam a amálgama da minha profissionalidade. Considerando isso, nem se trata de assumir minha implicação, ela está posta. Trata-se de ‘saber o que fazer com ela’, ‘como conduzi-la’, me abrindo à imanência.

Pacheco (2007) esclarece que “implicar deriva do latim *implicare*, isto é, *envolver em*. Implicação deriva do latim *implicatione*, o que significa ato de implicar, mas também admite o sentido de contradição, enredo, incongruência”. Ou seja, quando se está implicado, a ação é,

---

<sup>62</sup> Termo cunhado por Macedo (2009).

simultaneamente, interior e exterior; é total” (p. 89). Macedo (2012) cita Barbier (2001) como uma inspiração para a concepção de implicação, especialmente na ideia de *implicação histórico-existencial* e corrobora que tudo o que fazemos está vinculado às nossas implicações. Em relação à pesquisa, mais especificamente, afirma que o rigor está vinculado à sua explicitação, não à sua negação.

[...] o educador pertence ao contexto das investigações. Ainda que as referências de lugares, tempos, pessoas e eventos sejam outras, ele já participa dos enredos verbais e simbólicos que dão rumo e sentido às construções das normas, práticas e significações sociais dos grupos que estuda. [...] a autenticidade do conhecimento se afirma pela expressão ‘eu pertenço a esse lugar’. (MACEDO, 2009, p. 133)

Desde o mestrado, quando fiz incursões nas teorias sobre as pesquisas em Ciências Humanas, essa questão foi assumida como uma condição do pesquisador. Na época escrevi:

Para mim, além desses espaços de atuação e reflexão profissional, o mestrado tem tido um significado especial, pois me proporciona aprendizagens de naturezas muito diferentes. No campo das ideias, das relações, das atitudes, das práticas e dos modos de exercer a docência. Também tem permitido dar asas ao meu conhecimento e ampliar minha experiência como pesquisadora, a partir da realização desta pesquisa. Aliás, foi por meio dessa experiência que pude vivenciar com intensidade uma das aprendizagens que construí: que não há *como* nem *por que* separar pesquisador e pesquisa, porque o sentido da pesquisa emerge da história do pesquisador e daí reside a beleza da experiência. (SAMIA, 2009, p.18)

Assim como Freitas (2007), ratifico que pesquisas que assumem esta abordagem pressupõem que o pesquisador é parte integrante da investigação, pois sua compreensão se constrói a partir do lugar que ocupa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.

Por fim, um outro lugar que me proponho ocupar na pesquisa e tem fundamental relevância para me manter coerente com os fundamentos defendidos é o **lugar da escuta**. A atividade docente é tradicionalmente uma atividade da fala. Saber comunicar é uma habilidade importante para o professor. Entretanto, um ponto crítico da crise na educação atual refere-se à uma falsa ideia de que a fala garante a comunicação, a interação. Distraídos com nossos saberes, quantas vezes estamos apenas falando sobre eles, sem de fato, colocá-los a serviço de um processo verdadeiramente *dialógico*? Nossa tagarelice dificulta a interação. Qualquer processo, para que seja formativo, exige interlocução, quer seja com o contexto, com livros, com materiais ou com o *outro*. Acontece que, muitas vezes, o professor fica no lugar de quem tem a posse do saber, um lugar tagarela, que dificulta a interação, a escuta. Na Educação Infantil, por se tratar de crianças pequenas, por vezes o cenário é ainda mais crítico: *O que as crianças têm a dizer?*

*Somos nós que temos muito a ensinar a elas!* Estas são crenças que ainda habitam nossa representação do que é ser criança e ser professor. Esse contexto, ligado às práticas que ocorrem em muitas instituições, têm me mobilizado a buscar, como formadora, uma atitude mais atenta à questão da interação, especialmente no que concerne à necessidade do exercício da *escuta sensível* - nesse sentido, revisitar minhas narrativas foi um exercício de ressignificação, em relação ao valor da escuta na minha trajetória profissional.

E de que *escuta* falo? Mais uma vez não estou só, recorro a interlocutores que me ajudam a qualificá-la, a apurá-la. Freire afirma que

Escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 1996, p. 135).

Na dissertação de Mendes (2009), que investigou como as práticas da escuta e da escrita podem contribuir com o saber-fazer e a formação de professores da Educação Infantil, a autora explicita a diferença entre escutar e ouvir:

Percebe-se que o ato de escutar se diferencia do ato de ouvir. Ouvir é uma ação mais superficial que escutar. Para escutar, o sujeito necessita da utilização de uma função específica: a atenção. Requer ouvidos mais apurados e um olhar mais atento, extrapola o sentido da audição (da percepção da voz do outro) avança rumo à compreensão e interpretação da fala do sujeito. Escutar implica ouvir, mas quem ouve não necessariamente escuta. (MENDES, 2009, p. 26)

Assim como na minha prática, na pesquisa, a escuta também ocupa um lugar importante, pois é um instrumento fundamental para o exercício da *alteridade* Bakhtiniana, do movimento em direção ao *outro*, pois o diálogo só existe se há uma posição genuína de escuta. É pela escuta que há a possibilidade de interlocução. A fala sem a escuta não se constitui em interação. Mesmo se considerarmos o diálogo interno, há de haver uma disponibilidade do sujeito em se escutar, o que, em muitos casos, não é um exercício fácil.

Escutar não é tão fácil nem tão simples como falar sobre a escuta. Escutar implica lançar-se verdadeiramente sobre o desconhecido e acolher o que vier. Como diria Amorim, “realizar o movimento alteritário de abrigar e traduzir.” (2004, p. 28).

Com essas reflexões sobre a *escuta*, busco destacar, além de uma atitude importante de todo formador, mais uma ideia central da pesquisa, ligada tanto ao seu estatuto epistemológico quanto metodológico.

Por ora, a *escuta* aparece no plano das intencionalidades; mais adiante, espero praticá-la ao realizar o exercício compreensivo sobre as experiências narradas pelos formadores, quando o maior desafio será colocar em diálogo o *saber* e o *saber fazer*.

#### 5.1.4. *O texto na pesquisa / a pesquisa no texto*

*De certo modo, acho que sempre escreveremos  
sobre algo que não conhecemos,  
escrevemos para dar ao mundo não-escrito  
uma oportunidade de expressar-se através de nós.*

*Ítalo Calvino*

A primeira ideia que me parece cara compartilhar é que, seguindo a concepção dialógica da linguagem formulada por Bakhtin, não é possível conceber a **autoria** como percurso solitário. As palavras de um sujeito estão sempre e inevitavelmente atravessadas pelas palavras do *outro*. Ou seja, o discurso elaborado pelo *eu* se constitui também do discurso do *outro* que o atravessa. Assim, o *eu* nunca é individual, mas social. Nossas palavras, nossos enunciados, estão repletos de palavras de *outros*, emaranhadas na produção dos discursos (BAKHTIN, 1985 apud JOBIM e SOUZA, 2012, p. 100). É certo que o autor tem seus direitos inalienáveis em relação à palavra, mas o ouvinte também está presente de algum modo, assim como todas as vozes que antecederam aquele ato de fala ressoam na palavra dos *outros*. Em diálogo íntimo com Bakhtin, Beltrão (2006) discorre sobre os ecos dessa interlocução *eu/outro*:

Então, a palavra não pertence só e exclusivamente ao falante; o autor de um enunciado, de um texto, não é a fonte única de seu dizer. Nenhum sujeito que diz, é o primeiro a falar sobre o que diz, nenhum é o Adão bíblico a inaugurar a palavra, a nomear o mundo pela primeira vez, como nos diz Bakhtin. Cada um encontra um mundo que já foi falado, articulado, avaliado, de maneiras tantas; um mundo já-falado por outros, um mundo cheio de “textos” que mantém relações de amizade e de confrontos entre si, que criam uma teia na qual vêm se instalar novos textos, ditos, não ditos. Ao dizer algo, nosso dizer é já habitado por tantos outros dizeres, outras vozes, que ecoam mais ou menos definidas, mais ou menos diluídas.

Ser autor é, nesse sentido, ser *co*-autor. Assim, talvez, pudéssemos dizer que ser autor é então, também, inerentemente, ser *re*-autor! Ser sujeito de seu discurso é constituir *com* e *em reação* a outros discursos, compor em *reciprocidade*, em consonância, ressonância e em dissonância. (BELTRÃO, 2006, p. 222)

Neste diálogo entre vozes, parafraseamos - dizemos sobre -, realizamos uma **escrita polifônica**, que significa *dizer com, a partir de*. A polifonia caracteriza certo tipo de texto em



que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, em oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem. “Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver e entrever” (BRAIT, 2005, p. 34). Partindo dessa ideia, a textualidade da tese será o lugar do encontro entre diferentes modos de produção de saber. Produzir um texto polifônico, sem hierarquizações rigorosas, se mostra como possibilidade de concretizar a ideia de *singularidade*, outro conceito estruturante da pesquisa. Isso porque, quando se busca o singular, não se buscam os acordos, as convergências, os discursos metanarrativos; embora possa se identificar identidades constituídas em experiências singulares. Busca-se a multiplicidade de vozes que compõem uma história, a história de um grupo de formadores. Não apenas as experiências de cada um, mas também seus entrelaçamentos.

Enquanto escrevo este capítulo, o campo empírico ainda é um horizonte, um delineamento, nada mais. Destarte, fico na expectativa do manifesto das vozes para concretizar meu projeto de coautoria.

## 5.2. *As escolhas metodológicas*

*“Todo bom dilema intelectual é um dilema existencial”  
Álamo Pimentel*

Nesta parte do capítulo, descrevo os *dispositivos metodológicos* construídos ao longo da pesquisa, frutos do compromisso de buscar coerência entre o corpo conceitual e o campo empírico e da abertura ao imanente.

Desta forma, espero oferecer ao leitor elementos para adentrar no campo da pesquisa e sentir-se convidado a interagir com minhas escolhas.

### 5.2.1. *A opção pelas narrativas de formação*

Esta pesquisa aposta nas possibilidades de aprender sobre *ser formador* a partir das narrativas de vida/formação. Por isso, iniciei a tese narrando experiências que foram estruturantes na minha constituição como formadora. Assim, antes de adentrar no estatuto teórico-metodológico da **abordagem biográfica** como uma opção metodológica, é importante retomar o quão relevante foi reconstruir minha história - buscando registros escritos,

fotográficos, de memória -, revisitando um passado que me constitui, inspira e desafia, e as ressonâncias dessa experiência na construção dos dispositivos metodológicos.

O pássaro Sankofa me inspirou no movimento permanente de aprender com o passado, para entender o presente e moldar o futuro. Delory-Momberger (2008) já anunciava que “a narrativa é uma matéria movente, transitória, viva, que se recompõe sempre no momento em que é anunciada” (p. 97). Ao reler partes do memorial que produzi ao entrar no mestrado para atualizá-lo, já o fazia de outro lugar. Ora reconhecendo a justeza da narrativa, ora estranhando ênfases, ora o ampliando, com nuances e aprendizagens antes impossíveis de serem reconhecidas.

Também pude experienciar o que diz Delory-Momberger (2008): que a narrativa não se constitui do vivido, mas *do sentido que se dá ao vivido*. “A vida contada não é a vida” (p. 97), diz a autora:

O ‘objeto’ sobre o qual trabalham os procedimentos de formação através das histórias de vida não é, portanto, ‘a vida’, mas as construções narrativas que elaboram, pela fala e pela escrita, os participantes do grupo de formação quando são convidados a contar a vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 96)

Esta constatação foi uma experiência importante para meu lugar de pesquisadora, pois guiou minha compreensão nos momentos da escuta, interpretação e estruturação das narrativas no texto. “As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas, elas propõem representações/interpretações particulares do mundo” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 110).

Ademais, reconheci que vínculos mais sutis e profundos me guiaram para essa escolha. Venho de família árabe, onde a tradição oral esteve presente durante toda a minha infância, com as narrativas intermináveis do avô Alfredo sobre as aventuras na terra dos antepassados e as crônicas inventadas a partir de cenas cotidianas da pacata cidade mineira, que se perpetuam nas histórias do meu pai. Ao narrar novamente minha trajetória, por meio do *memorial de formadora*, aguçou-me o sabor das narrativas. *Vidaformação* constituem mesmo uma unicidade. Afinal, somos seres que vão se constituindo nas relações. As narrativas ajudam a compreender as constituições pessoais e profissionais, porque revelam como as experiências operam em nós, como experimentamos e nos relacionamos com o mundo.

Como detalha Abrahão (2006), as narrativas têm uma tríplice dimensão: como fenômeno / ato de narrar; como método de investigação; e como processo de ressignificação do vivido. Posso dizer que vivi intensamente as três dimensões na experiência da pesquisa e da escrita da tese.

Voltando à explicitação das escolhas metodológicas, dentre tantos possíveis caminhos e autores que dão sustentação a esta abordagem ligada às narrativas, situo a pesquisa no âmbito mais amplo das *histórias de vida*. Christine Delory-Momberger (2012), uma das principais pesquisadoras desta abordagem, colabora para o dimensionamento do seu estatuto epistemológico:

Alimentada por uma ampla tradição hermenêutica (Dilthey, Gadamer, Ricoeur) e fenomenológica (Berger, Luckmann, Schapó, Schütz), a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos, mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524-525)

Um dos desdobramentos possíveis desses construtos teórico-metodológicos refere-se às **narrativas de formação**. Este tipo de narrativa tem como objetivo principal falar sobre as experiências de formação. Souza (2006), inspirado por Josso (2002), também utiliza esta denominação por entender este recurso metodológico como fértil para os estudos relativos à formação docente.

Na tese, as narrativas de formação cumprem a função de identificar, dentre as muitas experiências dos formadores, aquelas que atribuem maior significado na constituição da sua profissionalidade. Por meio delas, busco compreender processos constitutivos da profissionalidade dos formadores, engendrados nas e pelas suas experiências.

Na incursão teórica realizada, foi importante reconhecer as conexões entre experiência e formação, visto que, se consideramos a formação como um processo de tornar-se, este ocorre por meio das experiências que vão nos constituindo no que somos, em constante processo de atualização.

No campo da formação, estas ideias são mobilizadoras, visto que, sendo a experiência do âmbito do sujeito, ou seja, um processo singular, tensiona os modelos tradicionais de ensino, ainda muito presentes na escola, assentados na transmissão, que muitas vezes são os que predominam na formação docente.

Tanto no campo da formação, como no da pesquisa, a compreensão sobre as experiências reconhecidas como estruturantes na constituição da profissionalidade dos formadores é profícua e tem sido cada vez mais reconhecida para ancorar os processos formativos, especialmente quando fundamentada na concepção de formação defendida na tese.

Como afirma Josso (2010), o exercício narrativo nos remete à memória, à busca da compreensão das experiências que nos tornaram o que somos. É uma viagem ao encontro de si.

Permite reconstruir os itinerários, tomar consciência do “sistema de coordenadas” que orienta seu posicionamento no tempo-espaço, compreender o que nos orienta, construindo um “inventário da bagagem”. As narrativas de formação buscam recuperar o que deu sentido à vivência, o que a colocou no patamar de experiência.

[...] Falar das próprias experiências formadoras<sup>63</sup>, é pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e sócio-culturais, o valor que se atribui ao que é vivido ‘na continuidade’ do nosso ser psicossomático. Contudo é um modo de dizermos que, nesse *continuum temporal*, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2010, p. 48).

A partir destas escolhas, o **campo empírico foi constituído pela narração de experiências reconhecidas como as que tiveram especial significado nos percursos formativos dos formadores**. Por isso, figuraram como desafios metodológicos, a construção de uma ambiência favorável às narrativas e o desenvolvimento de uma escuta sensível das experiências para, com isso, buscar compreender os sentidos atribuídos pelos formadores.

Como já dito, no contexto da pesquisa, as histórias de vida desempenharam uma dupla função, tanto como um *dispositivo de compreensão* - termo utilizado para designar os procedimentos metodológicos da pesquisa -, como foram reconhecidas como um *dispositivo de formação* - termo utilizado para designar um tipo de estratégia formativa. Por reconhecer esta dupla possibilidade, utilizei como principal *dispositivo de compreensão* as **Rodas de Conversa**.

Um outro dispositivo que lancei mão, com uma função diferenciada, foram as **Entrevistas com Especialistas**. Como já anunciado no Diálogo 1, considerando a escassez de materiais que abordam a problemática da formação de formadores, especialmente na Educação Infantil, essa foi uma estratégia encontrada para buscar mais aportes sobre o tema.

Os dois dispositivos, embora com funções específicas, operaram de forma sinérgica, potencializando o percurso investigativo.

A seguir, o detalhamento de cada dispositivo:

---

<sup>63</sup> Mesmo tendo acesso a diversas terminologias que adjetivam o termo *experiência*, decidi não fazê-lo. Josso (2010) fala de “experiências formadoras e ou fundadoras” (pp. 71 e 216), Almeida (2012) conceitualiza “experiências formativas” (pp. 80-82); entretanto, dialogando com Dewey e Larrosa, considero que o termo experiência é suficiente para designar aquilo que, para cada um, teve significação, ou seja, foi formativo.

### 5.2.2. *As Rodas de Conversa*

“Ô abre a roda tin dô lê lê  
Ô abre a roda tin dô lá lá...”

A palavra *conversar* tem origem latina (*cum+versare*) e quer dizer “dar voltas com”.

Na Educação Infantil, a roda tem um espaço privilegiado! É nela que trocam-se ideias, contam-se histórias, compartilham-se conhecimentos e são tecidas as primeiras provocações para novas investigações.

Inspirada por esse ambiente de muitas possibilidades e aprendizagens, trouxe a *Roda de Conversa* para a pesquisa como o principal *dispositivo de compreensão*. Na linha do tempo da pesquisa, essa decisão foi uma das primeiras a serem tomadas. O ambiente da *roda* foi reconhecido como o mais propício para ser o campo empírico da pesquisa, que tem o diálogo como conceito nodal. Afinal, buscar coerência entre a natureza do objeto de pesquisa e os dispositivos metodológicos é um rigor necessário!

A ideia da *Roda de Conversa* foi potencializada no decorrer do desenho metodológico, constituindo-se no seu cerne. Passou a atender não apenas o objetivo inicial - de ser um dispositivo favorável para o relato das narrativas de formação -, mas se desdobrou em outra possibilidade - de agregar outros interlocutores para colaborarem no processo compreensivo da pesquisa. Foi a partir deste desdobramento que outra roda se constituiu, sendo o campo empírico formado por duas rodas: a *roda de formadores* e a *roda de observação*.

***A roda de formadores***

Esta *roda* foi realizada para acolher os protagonistas do campo, quais sejam as/o formadoras/or convidadas/o para narrarem experiências relativas aos seus percursos formativos que reconhecem como constitutivas da sua profissionalidade. Em seu livro “Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela”, fruto de sua tese de doutorado, Warschauer (2001) afirma:

“[...] cada roda é um espaço em que seus participantes tramam sua história através das partilhas. Cada um, com sua história individual, seu processo identitário, sua características e talentos singulares, contribui na construção

compartilhada de uma história comum. Individualidades que, tal como a urdidura de uma tecelagem ou no trançado dos cestos, são a base sobre a qual a história partilhada é construída através da trama das suas vivências.” (WARSCHAUER, 2001, p. 300-301)

A *roda de formadores* baseou-se em um tipo específico de entrevista narrativa em grupo, com maior ênfase no componente (auto)biográfico, pois permite, a partir de grandes temáticas e algumas provocações - questões orientadoras -, deixar a narrativa dos integrantes da roda fluir. A interferência do pesquisador dá-se apenas quando necessária, para gerenciar o tempo, garantir o turno de falas e pautar as temáticas.

Estruturar o campo a partir de um *dispositivo metodológico* que privilegia o coletivo teve como intenção promover uma confrontação entre diferentes experiências e, a partir delas, instaurar um movimento dinâmico, em que as narrativas de uns podem ser enriquecidas ou problematizadas pelas demais, promovendo um *diálogo formativo* entre os membros do grupo. Este tipo de *dispositivo* aponta para uma epistemologia que compreende o subjetivo como parte indissociável do institucional e do social, permitindo a fruição das narrativas de experiências ou das “memórias de referência”, como diria Souza (2006, p. 143), fazendo emergir sentidos do que é formador para cada sujeito.

Foram convidados para esta *roda* - para protagonizar a pesquisa -, cinco formadores experientes que atuam na Educação Infantil e que têm espaços de atuação diferenciados, para contemplar um espectro mais amplo do campo.

Utilizei como critérios para a escolha dos formadores:

- serem experientes e terem competência profissional reconhecida
- atuarem em diferentes campos (universidade, projetos sociais, redes municipais)
- atuarem em diferentes funções (professor universitário, formador em projetos sociais, coordenação pedagógica, técnico de secretaria municipal, diretor pedagógico etc.)
- comungarem de uma concepção de qualidade<sup>64</sup> na Educação Infantil, coerente com os documentos nacionais oficiais, especialmente as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009)
- terem perfis diferenciados como formadores
- atuarem em territórios geográficos diversos

---

<sup>64</sup> Para retomar a concepção de ‘qualidade’, consultar o capítulo: Um olhar sobre a Educação Infantil e os processos formativos.

- ter alguma diversidade de gênero

As/o formadoras/or convidadas/o foram:

FORMADORA/OR	INSTITUIÇÃO	CAMPO DE ATUAÇÃO	MUNICÍPIO
Marlene dos Santos	UFBA	Professora Assistente da Universidade Federal da Bahia (área Educação Infantil).	Salvador - BA
José Rego – Pinduka	UFBA – professor convidado Faculdade da Cidade Canastra Real	Especialista em cultura infantil, atua como professor convidado do Curso de Especialização em Educação Infantil da UFBA, professor do Curso de Pedagogia da Faculdade da Cidade; idealizador e integrante da Canastra Real, realizando aulas-espetáculos em diversos contextos educativos e culturais.	Salvador - BA
Maria Aparecida Freire Couto	Instituto C&A - Avante	Assessora do projeto Paralapraca em Olinda, atua como formadora de formadores (técnicos da secretaria de Educação e Coordenadores Pedagógicos)	Paulista - PE
Ana Teresa Gavião Mariotti	Fundação Antonio-Antonieta Cintra Gordinho - FAACG	Atua como Diretora de Formação da Fundação e é formadora de professores, especialmente do segmento creche	Jundiaí - SP
Cristina Nascimento da Conceição	Rede Municipal de Educação	Coordenadora pedagógica e técnica do setor de Educação Infantil da Rede Municipal	Camaçari - BA

Cada um dos formadores recebeu um convite nominal (anexo 3), com um esboço da proposta e, após aceito o convite, assinaram um termo de autorização de uso de dados e imagem (anexo 5).

Além disso, foi pedido que escrevessem uma apresentação sucinta de si, que não excedesse uma lauda, usando uma tipologia textual que lhes fosse mais aprazível, para ser lida no início da *roda de formadores*, a partir de um objeto que simbolizasse sua trajetória. Este material - objeto e texto - foi utilizado na dinâmica de apresentação da *roda* e consta no Diálogo 6.

Ancorada nos aportes da entrevista narrativa, organizei três rodadas para guiar a conversa. Essa opção se deveu porque, na entrevista narrativa, a arte do pesquisador é deixar emergir o narrador que existe nos colaboradores - com seus enredos, tempos e personagens, silêncios e inquietações. Dar espaço para que eles puxem os fios, ao tempo em que provoca a narração e garante os espaços de fala. O pesquisador é um mediador e organizador dos tempos-espaços. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), sua influência deve ser mínima e, para isso, o ambiente deve ser preparado para conseguir esse intento. Segundo os autores consultados, o esquema da narração substitui o esquema pergunta-resposta.

Assim, a *roda de formadores* fluiu da seguinte forma:

RODADAS	INTENCIONALIDADES
Caixas de Memórias - o campo sensorial -	Compreender elementos constitutivos da profissionalidade dos formadores, a partir dos sentidos atribuídos às experiências narradas.
Jogo de trilha - o campo brincante -	Compreender os elementos que consideram facilitadores e desafiadores no contexto da formação na Educação Infantil.
Sentidos da roda - o campo visual -	Compartilhar os sentidos atribuídos pelos formadores à experiência vivida, no que se refere à sua própria formação.

Para orientar e disparar cada temática, foram usadas diferentes estratégias que dialogam com diferentes linguagens, como as artes visuais, a brincadeira e a literatura, com vistas a promover empatia com o objeto da pesquisa e seu contexto e adentrar de forma cuidadosa e prazerosa no território das memórias e histórias de vida.

Na rodada das **Caixas de Memórias**, relativa ao relato das *experiências*, uma cena do trecho da história de Alice no País das Maravilhas foi usada como mote para disparar a vivência. A personagem convidou os participantes para entrarem no espírito da *roda*. Uma instalação



com caixas de diferentes tamanhos e com diferentes objetos ou imagens foi usada para cumprir uma função acolhedora e sensibilizadora às narrações, visto que os objetos muitas vezes funcionam como fios que puxam da memória as narrativas do vivido: caixas com elementos da natureza, com brinquedos variados, com materiais de arte, de música, com livros de literatura, com livros técnicos, com cheiro, com fotografias, com objetos escolares, foram cuidadosamente dispostas no centro da roda, convidando os participantes à interação.

O recurso usado na segunda rodada foi um **Jogo de trilha**, muito usado na Educação Infantil. Esse tipo de jogo se caracteriza pela ideia de que, para avançar, encontram-se desafios ou elementos limitadores e há outros elementos que alavancam e facilitam o caminho. No primeiro momento, os formadores montaram o jogo. Para isso, foi disponibilizada a base da Trilha e fichas verdes e vermelhas, usadas para casas de avançar e recuar. Cada participante recebeu 4 fichas de cada cor, escrevendo os elementos facilitadores nas fichas verdes e os dificultadores nas fichas vermelhas. Em seguida, compartilharam o que escreveram e, a partir daí, negociaram quais elementos consideraram mais significativos em relação ao contexto da formação na Educação Infantil, elegendo quatro itens de cada cor para compor a trilha. A finalização dessa rodada foi o jogo em si!

A última rodada, relativa ao caráter autoformativo da experiência, foi dedicado a compartilhar os significados da *roda* para cada um. Foi também uma atividade de fechamento, visto que “o processo de formação inicia-se na pessoa e a ela retorna, porque a ela pertence” (WARSCHAUER, 2001, p. 117). Foram dispostos, no centro da *roda*, uma série de **imagens de obras de arte** relativas a este tema. Os formadores escolheram uma imagem, narrando os sentidos atribuídos à experiência, para dar fechamento o ciclo metodológico.

### A roda de observação

Esta outra estratégia da *Roda de Conversa*, teve como objetivo potencializar a concepção de *dialogia* que orienta a pesquisa, remetendo às ideias de polifonia e polissemia, de modo que o papel das pesquisadoras/formadoras dessa *roda* foi o de oferecer elementos que apoiassem o processo compreensivo das narrativas que emergiram na *roda de formadores* e dar



um retorno sobre os dispositivos metodológicos usados.

Assim como os demais formadores, estas foram convidadas anteriormente para participar do campo (anexo 4), compondo a *roda de observação*.

Como critérios para escolha, buscou-se formadoras com experiência em pesquisa acadêmica e que atuam em contextos variados. Foram elas:

- Maria Thereza Marcilio de Souza – formadora experiente, mestra em Educação pela Harvard University, atua em projetos de formação contínua e é estudiosa em Educação Infantil, participando de vários fóruns de discussão.
- Verônica Domingues Almeida, doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia. No mestrado, pesquisou a formação na perspectiva das experiências e saberes docentes. É membro da Linha de Pesquisa na qual esta investigação se situa.
- Miriam Mônica Loiola, é formadora, doutoranda em Educação na Universidade Federal da Bahia e seus focos de estudos e pesquisa são a Educação Infantil e a inclusão.

Corroborando com a ideia de produzir um texto polifônico, sem hierarquizações rigorosas, reconhecendo a impossibilidade da autoria como percurso individual e ciente do propósito de produzir compreensões e não análises, ideias já anunciadas em páginas anteriores, busquei, no diálogo com as pesquisadoras convidadas, interagir com suas compreensões singulares sobre a *roda de formadores*.

### 5.2.3. *As Entrevistas com Especialistas*

Como já anunciado no Diálogo 1, ao me deparar com a escassez de estudos e publicações sobre a formação de formadores, me senti motivada a realizar um tipo de *diálogo* que pareceu bastante produtivo e se constituiu em um *dispositivo de compreensão* que, no fluxo da pesquisa, foi o primeiro a ser utilizado.

Descobri que um caminho profícuo para ter mais elementos sobre a problemática da pesquisa foi realizar entrevistas, de cunho exploratório, com professoras/formadoras experientes, consideradas especialistas no tema, com ampla atuação como formadoras e com experiências diversas, para dialogar sobre as singularidades da Educação Infantil e possíveis ressonâncias e implicações do contexto na formação dos formadores.

Considero que o *diálogo* com as formadoras experientes e a produção teórica do campo foi uma oportunidade de troca e aprendizagens, que também funcionou como uma preparação do olhar para o processo compreensivo das narrativas que emergiram na *roda de formadores*.

O propósito das entrevistas foi de entretecer, junto à produção teórica já existente, uma atualização da compreensão, tanto do contexto mais amplo da Educação Infantil quanto do que concerne especificamente à formação dos formadores.

Inspirada pela ideia das narrativas, realizei entrevistas semiestruturadas, a partir de dois blocos, descritos no anexo 2.

As cinco entrevistas aconteceram presencialmente, sendo uma delas iniciada presencialmente e finalizada via skype, com:

- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zilma Ramos de Oliveira (Universidade Federal de São Paulo –USP, São Paulo)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Ramos Fortuna (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Helena Vieira Cruz (Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Maria Nigro de S. Placco (Pontifícia Universidade Católica - PUC /São Paulo)
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Ferrer B.S. Passegi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal)

À medida que as entrevistas aconteciam, fiz adaptações no roteiro com vistas a dar maior fluidez ao *diálogo*, priorizando o protagonismo das entrevistadas, deixando as narrativas emergirem a partir das experiências singulares das profissionais e de seus pontos de vista.

Para nortear a conversa, iniciava com uma contextualização do objeto de pesquisa e meu propósito com este dispositivo, especificamente. O roteiro elaborado serviu para começar a entrevista de algum ponto. As duas grandes temáticas eram compartilhadas logo após a contextualização do objeto da pesquisa e as perguntas funcionaram como pontos de apoio, quando necessário, sem ter o objetivo de esgotar todas as questões em cada entrevista. Além disso, as singularidades nas trajetórias de cada especialista conduziam o diálogo para ênfases singulares. No caso da prof<sup>a</sup>. Passegi, por exemplo, o foco foi muito mais metodológico, relativo ao uso dos aportes sobre histórias de vida/formação na pesquisa e seus desafios, especialmente em relação ao processo compreensivo. Com a prof<sup>a</sup>. Vera Placco, sua experiência como docente no curso de formação de formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC guiou toda a conversa. E, assim, cada entrevista foi singularizada pelas trajetórias dessas profissionais que, gentilmente, se dispuseram a colaborar.

Excertos das entrevistas podem ser degustados, em sua forma literal, no decorrer da tese, mas posso afirmar que todo o texto é povoado pelas aprendizagens que tive com este *dispositivo metodológico*. Ouvir as ideias dessas profissionais, coadunar, questionar, atualizar, foi muito enriquecedor e me deu asas e chão para caminhar. Um diálogo profícuo para meu desenvolvimento profissional e como pesquisadora.

## SINGULARIDADES DA RODA: UM OLHAR SOBRE O CAMPO

“O que é escrito, ordenado, factual nunca é suficiente para abarcar toda a verdade: a vida sempre transborda de qualquer cálice.”

*Boris Pasternak*

É tempo de narrar minhas compreensões ou minha experiência *com e sobre* o campo da pesquisa, ou melhor dizendo, as *Roda de Conversa*. Para isso, fiz uma reimersão nos meus propósitos e nos paradigmas que ancoram a pesquisa e tomei pela mão aqueles *outros* que apoiam meu exercício de pesquisadora.

Realizei o trabalho do artesão, que vai revisitando detalhadamente sua obra, para reencontrar-se com o sentido e o produto em si, ainda que reconheça seu inacabamento. Com ferramenta em punho - no caso, o marca texto -, fui lapidando o mais essencial, mesmo certa que algo me escaparia. De tantas marcações, trago um trecho do capítulo anterior que recupera minha intencionalidade: tecer a pesquisa enquanto *espaço de encontro entre sujeitos*; estes formadores, que se encontram para narrar suas experiências e; ao fazê-lo, olham para si, revivem e ampliam seus repertórios, desvelam tramas, belezas, dilemas e tensões; enfim, constroem a pesquisa no ato da fala, para posteriores atualizações, interpretações e tecituras.

Chegou o tempo de exercitar minhas escolhas epistemológicas: *dialogicidade*, *alteridade* e *exotopia* são palavras de ordem.

Um dos *outros* fundamentais nessa etapa foi Inez [orientadora da pesquisa], que me acolheu na sua *roda* e me guiou com sua experiência, coerência e criticidade. Os *outros* que habitam nos livros continuaram a me inspirar e cabe retornar a Bakhtin e a *meu círculo de Bakhtin*, âncoras na produção dessa narrativa. Amorim (2004) uma das minhas principais interlocutoras, ao explicitar o estatuto da ciência na perspectiva Bakhtiniana, diz que

a história das ciências humanas seria a história do pensamento voltado para o pensamento e para os sentidos produzidos pelo outro, e isto se dá ao pesquisador sob a forma de texto. Pensamentos sobre pensamentos, uma emoção sobre emoção, palavras sobre palavras, textos sobre textos (...) Nas ciências humanas, o objeto é não somente falado e atravessado pelo texto, mas ele é o texto. (AMORIM, 2004, pag. 187)

Nesta fase da tese, experimentei na carne o significado dessa ideia, do quanto tecer o texto é um exercício de metanarração e, porque não dizer, de autoconhecimento. Nesta tecitura, coerências e ambivalências se revelam e desvelam parte do que sou. “As verdades que produzimos são fragmentos de nossas verdades/identidades.” (FERRAÇO, 2002, p. 92).

Revisitei também concepções de dialogia, alteridade e polifonia, reafirmando o pressuposto que o contexto é fundamental para entender o texto. A escrita dialógica, que pressupõe um encontro entre o *eu* e *o(s) outro(s)*, requer a explicitação das situações discursivas e os contextos da enunciação. Amorim (2004) me convoca a ser o mais coerente possível com a ideia de que a pesquisa é um movimento alteritário em busca de abrigar e traduzir.

Neste Diálogo, a **descrição** funciona como um elemento que singulariza o contexto e marca o estilo do texto. Narra seus contornos, seu fluxo e desvela o caráter contingencial do campo. Aquilo que emerge, o circunstancial, o eventual, o imanente. Trata-se de dar forma ao *a-com-tecer*, conceito já explicitado no Diálogo Metodológico, que pressupõe que as coisas emergem de forma mais ou menos independente das prescrições previamente pensadas, assumindo as imprevisibilidades entre o planejado e o vivenciado.

A metáfora do perfume, usada por Inez, em Carvalho (2001), ao narrar sobre como dar aroma ao trabalho acadêmico, foi um dos achados que sustentou tanto as opções metodológicas, quanto o estilo desta narrativa. Ao refletir sobre a necessidade da correlação conteúdo e forma, na escolha metodológica, afirma que, não feito isso, corre-se o risco do “perfume ficar prisioneiro dentro do frasco” e indaga: “o que pode ser pior do que um perfume sem cheiro?” (CARVALHO, 2001, p. 52)

Dialogando com os aportes Bakhtinianos, Amorim (2004) também reflete sobre a questão do estilo, afirmando:

Se o estilo não é uma garantia de verdade, ele é, pelo menos, a melhor forma possível de buscá-la, num determinado contexto, por um determinado autor. Pois se é certo que o autor constringe o objeto, também o objeto constringe o autor. O estilo seria assim o acontecimento desse encontro raro entre um dado objeto, num dado contexto. (AMORIM, 2004, p. 253)

Pois bem, pretendo, com o estilo que me foi possível produzir, revelar os aromas que emergiram na *roda de formadores*, e também suas cores, sensações, liberando ao máximo o perfume, para dar ao leitor a possibilidade de entrar no campo, sem lá ter estado. Obviamente, com a clareza de que este é o perfume que eu consigo produzir, apenas isso. Advertida pelo primoroso trabalho de pesquisa de Fortuna (2011), cuidarei de não romancear o vivido, mas, como ela, desejo perseguir a produção de uma narrativa atraente, dentro do rigor que me cabe, no papel de pesquisadora que ocupo.

Para tanto, organizo o capítulo em três partes. Na primeira, compartilho a íntegra das apresentações das formadoras e do formador que participaram da *roda de formadores*, bem como das três pesquisadoras que participaram da *roda de observação*, pois é relevante explicitar o lugar cada um/a. Na segunda parte, trago o relato da *roda de formadores*. Uma narrativa que visa contar o que ocorreu e a natureza das interações, sob o meu ponto de vista. Na última parte, um relato sobre as aprendizagens advindas da interação com as pesquisadoras da *roda de observação*, seus olhares sobre o campo e reflexões sobre a importância desse *dispositivo*.

### 6.1. *Quem são esses, os outros do campo da pesquisa?*

*Todo discurso produz-se como ato num contexto singular e irrepetível!*

Marília Amorim

São muitas as tramas que singularizaram o campo de pesquisa, não só pela forma como a metodologia foi tecida, mas especialmente pelas relações estabelecidas entre sujeitos pesquisados - os cinco formadores - entre si e comigo. Quem são esses *outros* com quem dialogo e que dialogam comigo, define em grande parte os conteúdos da enunciação. As relações e informações anteriores ao campo e sobre o campo e aquelas que se deram desde as apresentações e no decorrer da *roda de formadores*, compõem o **contexto da enunciação**: quem conhece quem, quem tem notícias de quem, que tipo de notícias teve, a forma de se apresentar, as experiências que escolheram narrar, etc.

Esse ponto, muito discutido na perspectiva sócio-histórica e que aqui merece destaque, refere-se à relação pesquisa, pesquisador e sujeitos da pesquisa. Que autorizações estão postas nesta relação? O princípio da interlocução, explicitado por Amorim (2004) se refere à natureza dessas relações, o que a autora denomina de *dialogismo de campo*.

O princípio da interlocução refere-se à ideia de que tudo aquilo que é dito é dito a alguém. Se quero analisar a palavra do outro enquanto enunciado e não enquanto frase, é preciso levar em conta quem é o interlocutor. (AMORIM, 2004, p. 259)

A autora adverte que tomar o que o *outro* diz, sem levar em conta a quem diz, equivale a reduzi-lo à condição de objeto.

Ao serem convidados para a *roda*, foi pedido aos formadores que escrevessem uma apresentação de uma lauda que são transcritas a seguir, tendo em vista sua centralidade para o início da composição do *contexto da enunciação*:



- Ana Tereza Gavião Mariotti

Muitas voltas, a toda volta  
Muitas voltas a dançar,  
Quem tem sonhos por escolta,  
Não é capaz de parar.  
Fernando Pessoa

Dei muitas boas voltas...

Fiz o Magistério na escola onde sempre estudei e, posteriormente, cursei a Faculdade de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, local em que me encantei pelas aprendizagens na e da Primeira Infância, por meio da Habilitação em Educação Infantil, e pela pesquisa, por meio da participação em um Grupo de Estudos que resultou na realização de uma Iniciação Científica.

Continuei a dar voltas e a dançar...

Ingressei no Mestrado, na linha de Psicologia, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marieta Lúcia Machado Nicolau. Investiguei “O direito de brincar: construindo a autoria do pensar”.

Paralelamente, fui Professora-estagiária, depois Professora de uma creche municipal, e professora de um curso de formação de professores de creche – PEC-USP/Municípios.

Cada dia mais encantada pela melodia da infância, das crianças pequenas, de suas relações com o espaço, os objetos e seus pares.

Com muitos sonhos por escolta...

Continuei na Universidade de São Paulo realizando a pesquisa de Doutorado, cujo tema foi “A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças”. Sob a doce e precisa orientação da Prof<sup>a</sup>. Marieta, que me impulsionou a investigar, a estudar, a produzir textos, a realizar boas propostas na Educação Infantil.

Nesse período, realizei um estágio de três meses em Reggio Emilia, no Centro de Pesquisa e Documentação do Centro Internacional Loris Malaguzzi, na Pré Escola Andersen e na Creche Bellelli.

“Aprendi a ser professora e a aprender com as crianças por meio de suas ações, movimentos, expressões. Aprendi que a educação só ocorre com o trabalho em equipe, envolvendo todos: famílias, funcionários, professores, crianças. Aprendi que o brincar deve estar presente e que o espaço e o tempo da creche precisam privilegiá-lo. Aprendi que a criança além de sujeito de direitos, é sujeito de potencialidades.” (SILVA, Ana Teresa Gavião M. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2011).

Não sou capaz de parar...

Hoje, sou Diretora de Formação da Fundação Antônio-Antonieta Cintra Gordinho (FAACG), localizada em Jundiá-SP, onde primeiramente fui professora e, em seguida, coordenadora pedagógica da creche. Atuei, ainda, na Secretaria de Educação do município por 3 anos, respondendo ao Projeto de Creches.

Mas, “o bom filho a casa torna”... retornei .... com o desafio de pensar a continuidade das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Penso que SER PROFESSOR e SER FORMADOR é um processo: de olhar para o outro e para si, observar múltiplas possibilidades, de pensar a prática, estudar e criar novas imagens, ou seja, novas teorias, de encontrar, de si encontrar e não parar de aprender.

Assim como um prisma! (que é um brinquedo muito presente nas instituições de Reggio – cidade que me marca como profissional; este objeto que fui presenteada no último dia de um curso de coordenação pedagógica da Primeira Infância).

Assim como o poema de Pessoa...

- Marlene Oliveira dos Santos

Meu nome é Marlene Oliveira dos Santos, nasci em Baixa Grande, cidade baiana localizada a 280 Km de Salvador, em um povoado chamado Italegre. Filha de trabalhadores rurais, ingressei na escola aos 7 anos de idade, já alfabetizada. Aprendi a ler e escrever convivendo com as minhas tias professoras, especialmente com aquela que dava aula na sala da casa de minha avó materna, na zona rural. Sempre gostei de estudar, de ir para escola e meus pais zelavam por isso. Aos 9 anos de idade já anunciava em casa e para meus colegas que ia frequentar uma universidade e persisti nesse projeto. No primeiro ano do Ensino Médio Normal (Magistério) decidi, com o apoio da família, estudar em Salvador para concluir o Ensino Médio (formação geral), prestar vestibular e ingressar na universidade, o que aconteceu em 1994. Cursei Pedagogia na Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Durante o curso, tive a oportunidade de participar de projetos de pesquisa e extensão, de estudar na Itália por meio de um projeto de intercâmbio entre a UNEB e a Università di Padova. Foi durante o curso de graduação que iniciei a minha atuação como docente e coordenadora pedagógica em escolas públicas no município de Simões Filho (região metropolitana de Salvador). A atuação na coordenação pedagógica, com o apoio de outras coordenadoras mais experientes da rede municipal, possibilitou-me viver as primeiras experiências como mediadora de formação continuada com professores da Educação Básica.

Logo após a graduação, fui contratada pelo Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (CEAP) para trabalhar com projetos de formação continuada. Essa foi a minha primeira experiência profissional como pedagoga. No CEAP, trabalhei durante 9 anos como coordenadora de Projetos na área de Formação de Professores e professora-formadora. Durante a minha permanência no Centro, fiz um Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior na UNEB e o Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia. Foi também durante o meu percurso na instituição supracitada que a militância em defesa da Educação Infantil foi potencializada com a minha participação no Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI)/Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

Atuei, a partir do ano 2003, como docente do ensino Superior no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Programa da Rede UNEB 2000/Salvador II / 4ª etapa – (UNEB /Departamento de Educação – Campus I/ Associação Beneficente Ágata Esmeralda/ Associação Científica e Sócio-cultural PATÍ) e no Curso Normal Superior/Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Social da Bahia (FSBA). Desde 2011, após aprovação em concurso público, sou Professora Assistente da Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação (área Educação Infantil). Nesse momento, além da docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia, estou desenvolvendo estudos no âmbito do Doutorado em Educação sobre o currículo e a ação pedagógica com bebês em instituições de Educação Infantil, coordenando o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Criança e Infâncias (GEPEICI), que integra o Grupo de Pesquisa EPIS (Educação, Política, Indivíduo e Sociedade: leituras a partir da Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia) e o Projeto de Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico aos municípios baianos que aderiram ao Proinfância.

Considero que o meu percurso acadêmico-profissional vem sendo tecido por muitos fios. Fios de diferentes cores e tonalidades, de diferentes tamanhos, de diferentes materiais, de diferentes espessuras. Fios frágeis, fios resistentes. Fios produzidos aqui e acolá, fios originários de diferentes contextos e lugares. Fios com diferentes referências. Fios tecidos por mim, fios tecidos por outros sujeitos que encontrei, escutei, estudei, conversei, saboreei, toquei, admirei, silencieei, questioneei, discordei, acreditei... Fios já tecidos e muitos outros ainda por tecer.

- Cristina Nascimento da Conceição

Camaçari, 10 de Outubro de 2014

Caros colegas,

Meu nome é Cristina Nascimento da Conceição, sou graduada em pedagogia pela Universidade Federal da Bahia. Trabalho na educação há 16 anos, desses, dez na Educação infantil, onde iniciei minha carreira docente em 1998. Posteriormente, trabalhei com crianças em situação de risco, no ensino fundamental I e na educação de jovens e adultos. Atualmente trabalho na Creche do PHOC II como Coordenadora Pedagógica e na Secretaria Municipal de Educação de Camaçari, na função de técnica formadora.

A maneira com as crianças se apresentam, interagem e se relacionam com mundo me encanta. Gosto de interagir e observá-las em suas brincadeiras, curiosidades e questionamentos. Me sinto feliz ao compartilhar experiências, como uma educadora amorosa, investigativa, curiosa e reinventora de sua prática que sou, o que se constitui como um grande desafio para mim, porque tem relação direta com a questão da formação, uma das tarefas principais do coordenador pedagógico. Mas como fomentar desejo, sensibilidade, vontade em meio a tantas questões identitárias e profissionais? É o caminho que quero percorrer sem cair na rotina. Sei que não é fácil e que preciso contar muito com o apoio das minhas colegas.

Retomando ao meu baú de memórias encontrei 'Emílio', livro que escolhi para partilhar nesse primeiro momento de apresentação. 'Emílio' chegou num momento de descobertas, questionamentos e possibilidades. Representa o rompimento com uma prática educativa bancária e prega sua substituição pela a escuta sensível e experiência direta com a criança. Apesar de algumas discordâncias, resolvi levar comigo alguns dos seus ensinamentos. Sei que o trabalho é árduo e muitas vezes desestimulador. Com a certeza de que não é fácil romper com algumas estruturas e vicissitudes existentes no interior de nosso sistema educacional, continuo tentando partilhar desejos, saberes e experiências, coerentes com uma concepção pedagógica voltada e centrada na criança que respeite sua essência e especificidades. E quem sabe gerar de fato reflexões, saberes e fazeres que possam ser concretizados numa mudança de concepção e prática em sala de aula.

- Maria Aparecida Freire

Quando nasci meu pai escolheu o meu nome. Muito devoto de Nossa Senhora Aparecida, quis homenageá-la. Hoje ele brinca que o nome deu certinho para mim, pois segundo ele, eu sou muito 'aparecida'. Não sabe ele que além da força de sua fé, que me entregou e confiou nas mãos de Maria, quem eu sou é, na verdade, o resultado de seu amor que ao mundo decretou. Ele, ao lado de minha mãe, sempre disfarçou que o mundo às vezes era cruel e o lado que me fez conhecer era doce como o mel. Eu, minha mãe, meu pai, meus irmãos e minhas irmãs, vivíamos com o que nos bastava - o amor e a união. Minha mãe amava contar história e ver a gente brincar de roda. Para isso, sentava quase todas as noites para acompanhar as brincadeiras. Eu sentia seu orgulho de ouvir todo aquele repertório. Foi nessa família amorosa e aberta que fui criada e que hoje me fortalece e me permite agir com segurança e confiança nas diferentes situações da mulher trabalhadora, esposa e mãe.

Cresci e me vi desejando ser professora, eu desejava continuar ecoando aquelas brincadeiras, aquelas vozes doces e alegres da minha família e daquelas meninas da roda de versos. Fui professora da pré-escola por cinco anos e, na Educação Infantil, descobri muitas injustiças com esta área. Uma dessas injustiças era a falta de financiamento e em 1996 participei de minha primeira assembleia sindical e lembro nossas falas altivas, nossos posicionamentos em relação ao FUNDEF. Ser professora de Educação Infantil e ter essa iniciação política me fizeram chegar até o Centro de Cultura Luiz Freire, uma ONG pernambucana onde atuei juntando essas duas forças: ser professora e ser militante pelo direito à Educação Infantil. Desse lugar cheguei a responder pela secretaria executiva do MIEIB, um movimento social brasileiro que defende a consolidação de uma Educação Infantil que acredite na força e na beleza das crianças, protegendo-as de toda e qualquer negligência do poder público.

Foi nessa ciranda brasileira de andar por cada canto do Brasil que descobri um projeto que estava começando a atuar em cinco estados nordestinos e quis me juntar a esse novo grupo que nascia com a proposta de mudar o mundo da Educação Infantil, pois queria chegar na qualidade, pela formação de coordenadoras

pedagógicas e a primeira coisa que vi foi minha infância disfarçada em uma mala. É nesse lugar que atuo hoje, sou assessora do Projeto Paralapraca, que vem corajosamente impactando a vida de mais de dez mil crianças. Ser formadora do Paralapraca é me reconectar com a minha infância querida, onde a aridez da vida não encontrava guarida, e cantando as rodas de versos é que sigo firme nesse propósito de ter a alegria como companhia. Não permito que pedras ou galhos sejam maiores que a minha capacidade de transformar tudo isso na casa amável de seu José Freire e Dona Socorro e no terreiro das minhas noites de quando era menina.

- José Carlos do Rêgo

[Abandonou o papel e fez uma narrativa oral]

Meu nome é José Carlos do Rêgo, sou paulista de nascimento. Sou resultado de uma viagem, de uma mala que viajou de São Paulo pra Bahia. Eu nasci lá, e quando menino tinha muita dificuldade de acordar cedo pra ir à aula, particularmente por conta do banho. No período do inverno, era muito difícil aquele banho cedinho, mesmo com chuveiro elétrico, eu tirava o pé fora da ducha e o dedo entortava, eu me lembro disso, de tão frio que era. Então eu tinha muita dificuldade com essa coisa do banho e descobri numa caminhada pra escola uma barbearia que tinha uma máquina que cortava cabelos. E aquilo imediatamente acendeu uma lâmpada e eu disse 'bom, mas se eu cortar meu cabelo com aquilo quase não fica cabelo e eu não vou precisar tomar banho completo de manhã'. Porque o meu problema era o cabelo, que acordava um pra lá e outro pra cá, então tinha que tomar banho pra baixar. Mesmo sendo cabelo liso, ficava assim espetado. Aí eu passei aquela máquina e me liberei de ter que acordar tão cedo, ganhei uns vinte minutos embaixo do cobertor. Mas isso me custou alguma coisa: um senhor, na rua me viu quase sem cabelos e ele disse "olha, parece o Pinduka", e eu não sabia o que era Pinduka e ninguém da minha turma sabia o que era Pinduka e por causa dessa pessoa e eu ganhei esse nome. E eu fiquei um tempo carregando ele, eu sou José Carlos Rêgo, mas hoje, Pinduka. Então essa mala que veio de São Paulo voltou pra Bahia. Na adolescência, eu vim morar com meu irmão que estava fazendo imigração ao contrário e eu fui morar numa cidade do interior da Bahia, na beira do São Francisco, chamada Curaçá. E lá eu encontrei um teatro secular, de 1898 e foi com as experiências de meu irmão com a música, com o teatro, com a militância, que eu me aproximei de alguma coisa que depois ganhou o nome de arte. Mas eu não entendia nem muito bem o que era aquilo e fui me aproximando e tomando gosto. Nesse tempo, também ingressei na UNEB, no curso de Pedagogia na cidade de Juazeiro e era representante do centro acadêmico. Numa viagem pra Brasília, passando na volta por Salvador, me inscrevi na escola de teatro. Havia vestibular naquele momento, e eu vim fazer o curso de Artes Cênicas, por conta do meu contato com o teatro lá em Curaçá. Fiz a graduação, o bacharelado em Interpretação Teatral e no final do curso eu participei como sócio-fundador do Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu, que naquele momento e por muitos anos teve uma ação muito forte no subúrbio da cidade de Salvador, no entorno do Parque São Bartolomeu. Foi no interior do Parque São Bartolomeu que eu encontrei coisas muitas pra guardar na minha canastra, nessa minha mala. Entre elas, o encontro com a infância. Até então eu não tinha relação com crianças exatamente, tinha com adolescentes, trabalhava com teatro e foi numa escola lá do São Bartolomeu, na escola Durval Pinheiro que conversei com as crianças pra saber o que seria fundamental fazer de ação na escola. Elas pensando o que podia fazer pra mudar a realidade da escola. E foi ali que elas disseram muitas coisas que eu pude guardar na minha canastra. Uma delas é que elas queriam ocupar uma área livre que tinha ali em frente da escola e queriam que tivesse um parquinho. Outra é que elas queriam recuperar o horário do recreio, porque curiosamente, por conta da agressividade, tinham suspenso o horário do recreio das crianças. Elas merendavam na própria carteira da sala de aula. E por fim, uma frase que talvez é a frase que me tenha trazido aqui e tem me levado a muitos lugares, que tem feito essa canastra andar para muitos lugares, que foi uma menina que disse, é "aprender com mais alegria". E essa frase foi guia pra fazer o Projeto Roda Pião naquela época. O Projeto durou dois anos, um resultado material do projeto é o Almanaque Roda Pião que foi minha primeira publicação. Foi por conta dessa experiência do projeto Roda Pião que eu ingressei no mestrado na Faculdade de Educação, eu sou mestre em Educação pela UFBA. Fui estudar a cultura infantil e pensar o repertório da cultura infantil das brincadeiras, dos brinquedos, das canigas, das histórias... se isso fosse pensado como eixo de uma proposta curricular. De lá pra cá o que eu tenho feito é encher essa canastra de coisas afins com isso, com o aprender com mais alegria. Então, essa canastra é uma canastra que carrega brincadeiras, brinquedos, cantigas, histórias e é um pouco disso que eu ando fazendo por aí. De dez anos pra cá tenho feito aulas espetáculo, tentando compartilhar parte desse repertório de pesquisa inventariada. Me juntei com a Prof<sup>a</sup>. Luciene que é lá da Faculdade de Educação, também doutora, contadora de histórias, e a gente tem andado por

aí partilhando, compartilhando parte desse repertório. Repertório que também me traz aqui na medida em que foi numa experiência de compartilhamento do Projeto Roda Pião que chegou à Monica Samia que naquele momento estava começando a delinear o que seria o Projeto Paralapraca. Havia uma demanda para produção de um material que contivesse notícias desse repertório de brincadeiras, brinquedos, cantigas e histórias. Então dali resultou o Almanaque Paralapraca e depois estimulou professores das escolas onde o Paralapraca aconteceu a fazerem pesquisas sobre as brincadeiras, brinquedos, cantigas e histórias de suas comunidades. Mais tarde, reorganizado esse repertório, organizamos outra publicação que é o Estação Paralapraca, que também é uma canastra dessas, cheia de coisas que as pessoas colheram, inclusive Cida, que faz parte dessa roda aqui e tem histórias muito curiosas, engraçadas e divertidas que me alegraram um bocadinho de ter lido e de ter ajudado a publicar. Então, acho que é um pouco esse o meu caminho e a minha frase de saída é assim, “acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande, a gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com elas”. É o começo de um poema do Manoel de Barros que se chama ‘Infância’. É atrás dessa intimidade que continuo, persigo, e é em busca dessa intimidade que eu estou nessa roda. Obrigado.

### Também se apresentaram as três pesquisadoras que participaram da *roda de observação*:

- Miriam Mônica Loiola

Para os que ainda não me conhecem eu sou a Mônica Loiola, ou melhor, Miriam Mônica Loiola da Cruz Souza. Mas por motivos de construção identitária reconheço-me como Mônica Loiola. Este nome me representa. Sou uma mulher de 45 anos, mãe de Felipe que tem 11. Solteira e sem muita disposição para mudar essa realidade, pelo menos por enquanto. Hoje meu tempo é dividido entre os afazeres domésticos, de mãe que leva e pega filho na escola, no médico, nos passeios, ajuda na atividade, alimenta, dá banho, lê história para dormir. De dona de casa que faz mercado, organiza, mantém a casa, orienta funcionária. De estudante em doutoramento, de trabalhadora como professora substituta da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana. Também engajada na campanha para reeleger a presidente Dilma pelo projeto político para infância, para mobilidade social, para a mulher e principalmente para uma sociedade mais inclusiva. Sou formada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, mestre em educação pela UFBA, numa pesquisa desenvolvida sobre a inclusão na Educação Infantil, temática que sigo no doutorado, agora aliada também à ludicidade e ao Ensino Fundamental. Minha formação pedagógica iniciou-se em 1989, na Universidade Católica de Salvador e perdura até hoje. Aqui e agora nesse grupo estou em formação. Carreira sedimentada na Educação Infantil, iniciando como professora e muito feliz ao longo de dez anos, mesmo que só tenha valorizado isso anos depois. Atuei ainda como coordenadora, formadora de professores, consultora e atualmente também como pesquisadora, com foco em educação inclusiva, Educação Infantil e ludicidade. Tenho uma forte marca na minha atuação e, conseqüentemente, nos direcionamentos da minha formação, da articulação entre prática e teoria. A ideia que me impulsiona, tanto como formadora quanto pesquisadora, é fazer a travessia entre o dito e o vivido, pensando formas, analisando no contexto social. Por isso o objeto que trouxe é o Lego, pois simboliza esta construção, cujas produções nem sempre saem conforme a intenção dos autores, ora pelas peças que não se encaixam e não se movimentam, ora por falta de criatividade para orquestrar a construção com o que se tem. Mas sempre no propósito de fazer muitas travessias e, por isso, eu convido Fernando Pessoa e faço uso das palavras dele para finalizar minha apresentação. “Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia, e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos.”

- Verônica Domingues Almeida

A palavra que é conhecimento me dita o re-conhecer: Sou Verônica Domingues Almeida, 37 anos, professora, mas não de nascença.

Nasci em Salvador, na Liberdade, dou aula desde os 14 anos de idade. Pensei que aí se iniciava o meu tornar professora infantil (entenda-se por infantil o meu ser criança, trabalhando com crianças) mas o Tardif me ensinou que eu aprendia a ser professora ainda quando aluna.

Sou professora da Educação Infantil até a alfabetização, Ensino Fundamental I, EJA, universidade. Lecionei no âmbito público e privado. Fui gestora, coordenadora... trabalhei até na coordenadoria regional. Fiz um mestrado na área de Educação, pesquisando as experiências formativas docentes em docência e "o contrário, também bem que pode acontecer" e aconteceu..., ou seja, as experiências discentes em docência.

Hoje, no doutorado, pesquiso o amor e/na/com/sobre a docência... por isso, o coração! Outro dia desses, remexendo minhas memórias narradas no papel, encontrei um relatório do estágio em Pedagogia (anos 1990) no qual problematizava o amor... É, pelo visto não sou eu que o persigo, ele é que me persegue, e aí talvez seja de nascença. Mas só talvez!

- Maria Thereza Marcilio de Souza

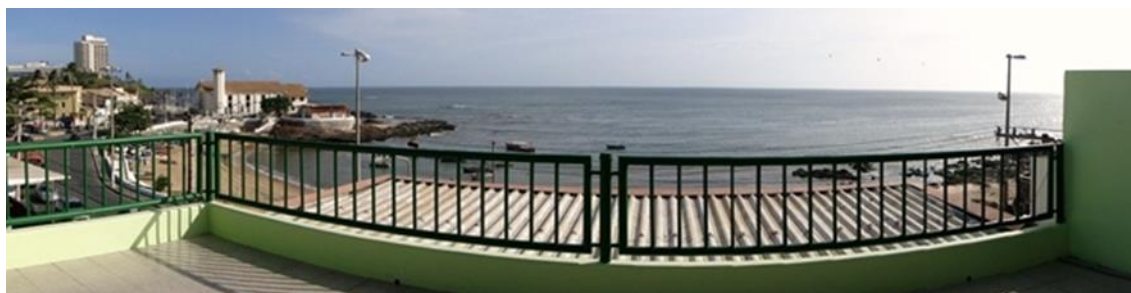
Bom, eu sou Maria Theresa Marcilio, e quero dizer que estou muito feliz de estar aqui. Esse contexto de roda é sempre um contexto que me atrai e que me seduz no sentido de me sentir viva, de me sentir parte de um grupo. Queria agradecer à Mônica e queria dizer que estou muito feliz em ver uma companheira de quase vinte anos nessa trajetória de crescimento e de aprendizado.

Inez Carvalho, minha orientadora, presente durante todo o campo, se apresentou rapidamente e cumprimentou o grupo.

## ***6.2. O a-com-tecer do campo***

*“Não é fácil escolher as palavras.  
Mesmo tendo a impossibilidade da adequação total  
na escala do dinamicamente infinito,  
é muito importante a tentativa de adequação  
na escala do instantaneamente finito.  
Trabalhar legitimando a polissemia das palavras  
exige mais rigor.”*

*Inez Carvalho*



O dia 10 de outubro do ano de 2014 amanheceu claro na cidade do Salvador. Em tempo de pouca chuva, a orla do Rio Vermelho, local que serviu de cenário para a *Roda de Conversa*, nos presenteava com sua beleza habitual. E lá estava eu, absolutamente implicada e imbuída de realizar esta experiência, tendo com um rigor necessário, estar aberta às surpresas, ao fluxo do próprio campo.

O local da *roda* foi cuidadosamente escolhido para dar a ambiência que se buscava ao encontro - acolhimento, segurança e leveza -. A vista para o mar, o espaço amplo e a simplicidade e cuidado na ambientação foram elementos favoráveis em relação à estrutura física.

A música estava no ar, o ambiente convidava ao diálogo.



À medida que chegavam, depois de degustarem a vista externa, as formadoras e o formador já podiam se acomodar no ambiente previamente organizado. Chegaram também, Inez Carvalho - observadora atenta do fluxo do campo - e as três formadoras/pesquisadoras, convidadas para compor a *roda de observação*.

O clima entre as/o formadoras/or aparentava descontração. Alguns já se conheciam e a pauta comum era o segundo turno das eleições presidenciais, que ocorreria dezesseis dias depois. Para alguns, a *roda* foi uma oportunidade de reencontro, como o caso de Cida e Marlene, profissionais envolvidas nos fóruns estaduais e nacionais de Educação Infantil, explicitamente afinadas com causas comuns. Ana Teresa e Cida também já se conheciam, pois fizeram uma viagem de estudos em comum. Pinduka e Marlene também se cruzam nas suas itinerâncias,

pois são formadores experientes, muito requisitados nos eventos de Educação Infantil, do município de Salvador e na Bahia. Cristina estava ainda mais tímida do que geralmente é! Vinda de um município da região metropolitana de Salvador, só conhecia a mim e Thereza, já tendo externado, em dias anteriores, certo desconforto com a participação na *roda*.

A escolha do grupo de formadoras/or se deu a partir de critérios já explicitados. Um deles, foi um alinhamento, em termos gerais, com as concepções de qualidade na Educação Infantil referendadas pelos documentos nacionais. Pode-se dizer que o grupo constituía, *a priori*, uma *grande roda* em defesa de uma concepção de Educação Infantil, explicitada ao longo da tese. Se por um lado, isso poderia trazer certa segurança para a interlocução - pelo reconhecimento de concepções e causas comuns entre os pares -, é preciso considerar que havia um campo discursivo determinado *a priori*, quer seja pelas relações existentes previamente, pelas itinerâncias comuns das/o formadoras/or, pelo conhecimento dos posicionamentos da pesquisadora ou pelo contexto da pesquisa em si.

Outro elemento importante do contexto da enunciação, refere-se à situação posta no campo de haver uma outra *roda*, composta por três pessoas, também conhecidas de alguns formadores. As pessoas da *roda de observação* tinham em comum o fato de serem pesquisadoras da área da primeira infância, de formação de professores ou de ambas.



Devidamente acomodadas/o na *roda*, o *diálogo* começou com a apresentação das formadoras e do formador e das pesquisadoras da *roda de observação*, a partir da apresentação do objeto que escolheram para representar seu percurso formativo e um texto previamente escrito. Esse momento, talvez pela natureza da consigna, certamente pelo perfil das pessoas, já trouxe muitos elementos do que seria a experiência da *roda*.

A narrativa já se fez presente com sutileza, beleza e a explicitação de uma boa dose de experiências de natureza subjetiva, dando contorno às apresentações.



Cada apresentação revelou aspectos muito singulares do contexto de vida pessoal/profissional das formadoras/or. O colar de pérolas da mãe de Cida, sua voz embargada, a sensibilidade da narrativa, fizeram emergir a filha saudosa e ainda muito mobilizada pela perda recente. As professoras - que sempre existiram em Marlene e Ana Tereza - logo se apresentaram, revelando, no caso da primeira, que sua prontidão para levantar bandeiras começou bem cedo. Já Ana, trouxe sua disposição para a escuta, para o coletivo e para o ‘chão da escola’ como marcas de partida. A infância livre e simples, emergiu na história de Cristina, trazendo o cheiro da terra para a *roda*. A escolha do livro Emilio para acompanhar sua apresentação, revelou sua disposição para romper com uma prática educativa bancária, em direção de um novo paradigma, fundado na escuta e na experiência direta com a criança. Ali, Cristina já começava a revelar a força por trás de sua aparente timidez. Depois veio Pinduka, com sua canastra cheia de histórias! Pinduka e sua canastra trazem um acervo do repertório cultural da infância e, como ele mesmo diz, de coisas afins, daquilo que tem a ver com “aprender com alegria”.

As apresentações deram o tom da *roda*. Dava para sentir no ar a sensação de que as *experiências de vidaformação* começavam a emergir com sua complexidade e singeleza, naquela atmosfera. Como pesquisadora, me lembrei da metáfora do perfume, o que me remeteu à seriedade daquele momento, em que vidas se revelam em um contexto singular de pesquisa.



As pesquisadoras da *roda de observação* também se apresentaram. Verônica estava ali porque, além de fazer parte do mesmo grupo de pesquisa, seu objeto de estudo no mestrado foi a *experiência*. Verônica trouxe, no jogo de palavras, uma itinerância rica pelos variados lugares por onde passou, trouxe força e amorosidade. Thereza trouxe a impossibilidade de narrar a vida fora da *roda*, também afetada por uma perda recente, e anunciava: “esse contexto de

*roda* é sempre um contexto que me atrai e que me seduz no sentido de me sentir viva.” Loiola, pesquisadora, formadora e companheira de outras paragens, trouxe uma peça de lego e anunciou seu propósito de transitar na articulação entre teoria e prática, essa construção em processo não linear, sempre em movimento.

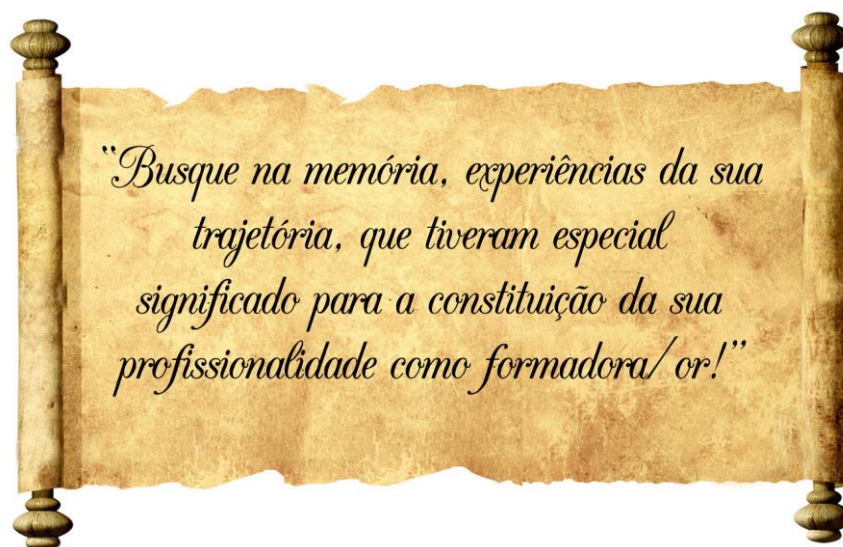
Após as apresentações, como já acordado anteriormente, as pesquisadoras da *roda de observação* se acomodaram fora da *roda de formadores* para assumir seu papel já anteriormente delineado.



Foi então que chegou Alice! Na tecitura metodológica, a personagem teve a função de fazer o convite aos integrantes para entrar na da *roda de formadores*.

Narrando sua aventura de cair no buraco, chegar numa sala com muitas portas e aceitar o convite para beber uma poção que a diminuiu de tamanho, Alice escutou uma voz que dizia: - “Pegue os convites!!! Entregue às pessoas que estão do outro lado da porta!” Obedecendo a ordem,

Alice entregou os convites aos integrantes da *roda*:



A partir daí, a atmosfera para a exploração dos elementos das caixas estava construída e os trinta minutos posteriores foram dedicados à livre degustação daqueles objetos que, como dito no capítulo anterior, tinham o objetivo de funcionar como fios que puxam da memória, as narrativas das experiências que tiveram significado na constituição da profissionalidade daquelas/e formadoras/or.

O grupo entrou rapidamente na dinâmica proposta! O silêncio revelou uma imersão nos sentidos que cada um/a atribuía aos objetos, à medida que manipulavam as caixas. Cheirar, explorar, ler, se surpreender, experimentar, escolher...Essas foram as principais formas de interação usadas pelo grupo. Fora alguns risos e falas para si mesmos e eventuais trocas de olhares, não houve nenhuma outra interlocução, a não ser consigo próprio. Do meu lugar, sentia as narrativas emergindo, latentes! Sentia ainda o quanto os objetos das caixas: livros técnicos, literários, materiais naturais, de arte, de música, brinquedos diversos; cumpriram a função previamente planejada de conduzir às memórias, provocar conexões. Quanto a isso, reflito sobre o caráter contingencial deste *dispositivo de pesquisa*, visto que, embora houvesse uma intencionalidade clara na escolha dos objetos - a partir de elementos presentes ou relativos à Educação Infantil e à formação -, as conexões que cada formadora/or estabeleceu entre os objetos e suas histórias de vida não são uma variável que se poderia, nem se buscava prever. Outros elementos postos, outras seriam as experiências relatadas.

Perto do tempo previsto, lembrei do convite feito por Alice e conduzi o grupo para o momento de compartilhamento das experiências, explicitando que elas/e poderiam usar, caso quisessem, algum(s) objeto(s) que as/o ajudassem nas narrativas. E assim foi feito!

*“Quem gostaria de começar a partilhar uma memória, uma experiência que marcou sua história como formador/a da Educação Infantil? Podem começar a contar, lembrando que temos o ‘amigo’ tempo que nos dá uma hora para fazer a conversa girar.”*



Na hora seguinte, as narrativas fluíram e a *roda de formadores* passou a se configurar como uma roda de histórias, ou, como estamos tratando aqui, uma roda de experiências. Fontana (2000), lembra que o desafio de pesquisar no movimento é que o pesquisador não olha um tecido pronto, procura aproximar-se do movimento em que o tecido vai sendo feito. Mergulha na multiplicidade dos fios em movimento, buscando compreender a trama que vai sendo urdida.

Me deparo com a complexidade de narrar não só a atmosfera, mas trazer elementos sobre a *forma* como as experiências foram narradas. Como compartilhar a riqueza, os significados captados pelos olhares, pelos gestos, pelos tons de fala? As leituras sobre investigações desta natureza já advertem que não se narra a experiência, mas o que se capta delas, ou seja, narro a minha experiência sobre a *roda*, não o fato em si. Com base na leitura de Arnaus (1995), Fortuna conclui que o informe narrativo reflete uma voz que busca outra voz: não é o sujeito da pesquisa que é exposto, mas a visão que o pesquisador vai construindo (Arnaus, 1995, p.68, apud Fortuna, 2001, p. 218) e continua sua reflexão convocando Larrosa, que trata de uma relação hierárquica neste processo, visto que a interpretação se põe superior à própria história sobre a qual se versa.

Assumindo a complexidade da tarefa e minha implicação na pesquisa, quero explicitar que viver a experiência foi, primeiramente, um deleite para mim! O estado lúdico emoldurou o ambiente, todos imersos nas histórias, puxando fios a partir das narrativas uns dos outros. Havia uma intencionalidade prévia de que esta



atmosfera inspirasse segurança e acolhimento, e isso trouxe leveza ao ambiente e tranquilidade para a condução da proposta. Na primeira rodada, dedicada às narrativas que emergiram da memória, a escuta atenta foi instaurada.

As narrativas vieram acompanhadas pelas escolhas dos elementos contidos nas caixas. Embora isso não estivesse determinado – apenas sugerido como possibilidade –, assim aconteceu! Talvez porque Cida tenha começado narrando o objeto de sua escolha e Marlene, que falou em seguida, o fez da mesma forma; talvez pela própria natureza do *dispositivo*, os demais também o fizeram. Em algumas narrativas, emergiram, além das experiências em si, discursos com defesa de concepções, ou contextualizações mais gerais sobre a Educação Infantil – ares professorais também fizeram parte da *roda* -. Outras narrativas focalizaram as experiências no campo das subjetividades, do significado pessoal. Foi interessante perceber o fluxo confluindo para o foco da consigna, sem necessidade de intervenção. Por duas vezes apenas solicitei que falassem um pouco mais da experiência em si. Houve casos em que uma narrativa puxou outra, assim como a demonstração de interesse entre as/o formadoras/o sobre certas narrativas. Enredamento, afinidades se manifestaram por meio de perguntas, comentários ou novas narrativas que emergiam a partir de algum elemento da história do outro. Até aquele momento, se houve algum estranhamento, não foi explicitado.

Os tensionamentos ocorreram, de forma mais aparente, na segunda rodada, cuja proposta consistia em participar de um *jogo de trilha* e envolviam uma negociação de quais elementos reconhecidos por cada formadora/r iriam para o tabuleiro.

No término do intervalo, ao retornarem para a *roda*, o tabuleiro da trilha já estava no centro. A consigna dada foi a seguinte:

*Nesta segunda parte da roda, eu escolhi um elemento muito presente no contexto da Educação Infantil e da infância que é o jogo, o campo brincante. Vou convidar vocês para fazer duas coisas: primeiro completar essa trilha, para depois jogar. Ela não está completa. Como vocês sabem, todo jogo de trilha tem casas de 'voltar' e 'avançar', mas sempre há um motivo pra isso. A ideia é que busquem, na trajetória formativa de vocês, mas também no contexto mais amplo da Educação Infantil, elementos facilitadores, que colaboram com os processos formativos e escrevam nas fichas que vão receber. Usem a linguagem da trilha. E busquem também dois elementos dificultadores, desafios enfrentados no processo formativo. Cada um vai receber duas fichas. Depois disso vocês vão fazer uma rodada de compartilhamento e decidir quais elementos vão entrar no tabuleiro, porque vocês podem ver*

*que não há lugar para todas as fichas. Negociem entre vocês quais ficarão. Por fim, vocês vão jogar, senão, não tem graça nem sentido.*

O grupo mais uma vez mergulhou no processo individual de produção.

Terminado o tempo, novamente o convite para o compartilhamento. O momento foi marcado pela escuta dos integrantes da *roda de formadores*. Não houve, por parte do grupo, interrupções, complementações ou discordâncias. Pareceram compreender que o ambiente requeria escuta e acolhimento dos diferentes pontos de vista.

Nas narrativas, surgiram tanto elementos da trajetória pessoal, quanto do contexto mais amplo. Ambos colaboram para a tecitura da pesquisa, visto que, por um lado, ofereceram dados que complementavam as narrativas das experiências - aprofundando ou trazendo situações ainda não narradas -, como também ofereceram elementos que colaboram para a compreensão do contexto histórico em que a pesquisa está inserida e suas singularidades.

No momento posterior, em que o processo de negociação sobre quais elementos



facilitadores e dificultadores deveriam compor o tabuleiro - considerando como critério o que era mais relevante ou mais revelador da posição do grupo -, o diálogo, como espaço de disputa de ideias, de posicionamentos, se presentificou. Argumentação e sedução, disputa por opiniões, luta pelos espaços de fala, exemplos para ratificar o

argumento, enfim, interrupções, silêncios e muitas alternâncias de fala, foram a tônica do momento.



O repertório e as causas mais caras para cada formador/a foram bastante evidenciadas. Foi um momento muito rico para a compreensão do contexto da Educação Infantil e algumas narrativas foram usadas na revisão do Diálogo 4 desta tese, que aborda esta temática. Os aspectos mais ligados às experiências pessoais foram menos problematizados. À medida que a conversa fluía, houve alguns acordos para se chegar a soluções consensuadas, como selecionar aspectos mais aglutinadores - quer seja porque apareceram mais de uma vez ou porque contemplavam mais de um aspecto -. A reescrita de alguns elementos para juntar ideias foi outra solução encontrada. Ao final, embora com alguns abandonos e frustrações, muita participação e algumas risadas, o grupo concluiu a tarefa.

Para finalizar esta etapa: o jogo em si! O entusiasmo, a torcida, o barulho, as risadas, o inusitado do jogo, e o gosto por competir e pela vitória tomaram conta do cenário. Confesso que ali, eu, assim como as demais presentes, também era apenas parte do jogo, deleitando-me com a magia que as situações lúdicas oferecem.



A última etapa do campo compreendeu a rodada sobre os sentidos atribuídos pelos integrantes à experiência vivida. Denominado de *campo visual*. As/o participantes apreciaram diferentes gravuras, que remetiam a rodas ou cirandas, e escolhiam uma delas para narrar suas impressões e sentimentos acerca da experiência.

Foi feito o convite:

*Nesta última rodada vocês vão apreciar! Apreciar essas outras rodas, se identificar com algumas delas, provavelmente com várias, mas escolher uma. Uma que tenha a ver com essa experiência de hoje, que possa 'falar' sobre a experiência de hoje. Estamos falando de significados de ser formador/a. Esta é uma pesquisa que trata das muitas histórias que nos constituem. Hoje vivemos uma história. Falem do sentido que esta história teve para cada um/uma a partir destas imagens.*

Ao invés de narrar, Cida escolheu cantar, cirandar. Cada um/a a seu modo, foi tecendo e compartilhando sentidos, sobre a *roda* em si, sobre outras experiências que a roda remeteu, rodas de infância, rodas onde interessava estar. Outros cantos vieram, o campo sensível foi muito acessado. Ao tempo que emergiam as singularidades de cada formadora/r e seus diferentes lugares, havia uma sintonia bem própria das rodas.

Ao som de *Abre a roda tin do lê lê*, as pesquisadoras da roda de observação também entraram na *roda*, assim como Inez, que agradeceu a contribuição do grupo para a realização do campo da pesquisa.

Finalizando...retomei meu ponto de partida com o grupo como forma de agradecimento:

*Quando decidi viver mais uma experiência de pesquisa acadêmica, agora no doutorado, eu já tinha algumas decisões internas tomadas. A de que seria uma pesquisa sobre formadores, sobre educação infantil e que meu maior esforço como pesquisadora seria **conseguir fazer uma obra polifônica** com muitas vozes, **mas que não fosse uma polifonia subentendida. Pelo contrário, essa intencionalidade é tão estruturante no trabalho que descobri que o que realmente desejava era uma coisa muito simples: colocar formadores em roda para conversar e a partir do diálogo e da escuta, aprofundar minha compreensão e quiçá, a dos leitores dessa tese, sobre a constituição da profissionalidade de formadores de educação infantil. Feito! Grata a todos!***



### 6.3. Dialogando sobre a roda de formadores: os olhares das observadoras

*“Essa ciranda não é minha só  
ela é de todos nós, ela é de todos nós,  
a melodia principal quem diz,  
é a primeira voz,  
é a primeira voz.*

*Pra se dançar ciranda juntamos mãos com mãos,  
Formamos uma roda, cantando uma canção,  
cantando uma canção, cantando uma canção”.*

*(Cantiga entoada na roda por uma das formadoras)*

- Que relações de poder, sedução, estavam em jogo na roda?
- O que sustenta a fala de cada formadora/or?
- Até que ponto as memórias narradas se ligam aos valores e defesas de concepções de cada formadora/or?
- E sobre a metodologia em si, quais as percepções?

Essas foram algumas reflexões proporcionadas pelo *diálogo* com as pesquisadoras da *roda de observação*, juntamente com minha orientadora, que participou dessa *roda*.

Como explicitado no capítulo metodológico, ao pensar sobre a metodologia da pesquisa, percebi que a minha compreensão sobre os significados das narrativas poderia ser potencializada se eu tivesse *outros* interlocutores. Com esse intuito, agreguei a *roda de observação*, que também ofereceu um feedback em relação ao *dispositivo roda de formadores*.

As três pesquisadoras/formadoras receberam, com antecedência, além do convite por escrito, um resumo sobre o objeto da pesquisa para que pudessem ter elementos sobre seus propósitos e a corrente epistemológica adotada. Em *diálogo* com minha orientadora, optamos por não elaborar nenhum outro tipo de orientação que pudesse guiar o olhar, a não ser as ideias-chave da pesquisa, seu propósito e o objetivo do *dispositivo* em si.

Compartilho elementos desse *diálogo*, que considerei que mais colaboraram na etapa de compreensão das narrativas, fazendo um exercício de organização da polifonia tão intensa e diversa que marcou essa experiência.

Dialogamos sobre a **delicadeza e os desafios do processo compreensivo**, assumindo que atribuímos valor a cada narrativa, a partir das nossas narrativas internas. Falamos sobre a

possibilidade, e talvez, o único caminho viável, de deixar as ideias em aberto. Sobre a importância de deixar claro o que está por trás do olhar da pesquisadora. Sobre o cuidado para não olhar para o *outro* e dizer o que o *outro* é. Reconhecemos que, em uma abordagem metodológica que permite essa polifonia, o trabalho da pesquisadora e da sua orientadora é muito maior. Na palavra de uma das pesquisadoras, o processo de pesquisa envolve “que fios eu vou pegar, que fios vou conseguir harmonizar e que fios vão permanecer abertos e soltos, porque eu não vou dar conta de tudo.”

Outro ponto debatido foi **de que lugar cada um fala** e, como decorrência, a centralidade dessa questão para a compreensão de significados. Reflexões como essa dialogam muito com as leituras que realizei e com a posição epistemológica que assumi. Uma primeira questão levantada, referiu-se a como a forma de apresentação e o objeto escolhido por cada formadora/r revelou muito de cada um/a. Esse ponto da metodologia foi reconhecido como muito acertado, visto que a apresentação por escrito garantiu objetividade, estilo e evidências dos percursos formativos e do perfil de cada um/a.

A fala de Mônica Loiola desvela o teor da discussão:

“Cida é muito clara, então desde o início quando ela coloca o colar da mãe e se emociona, e quando ela começa a falar sobre sua formação e depois ela termina finalizando com a defesa do amor, você vê que realmente a trajetória dela é toda sintonizada nessa perspectiva da experiência pessoal e não do que ela leu, não só. Do que ela leu, do que ela estudou, dos lugares que ela participou. Essa herança pessoal que a constituiu e tudo que ela leu, todos os lugares que ela andou, ela leva para esse contexto pessoal e transforma isso na ação de formadora. Então essa é a experiência significativa de Cida. Marlene trouxe a experiência pessoal, lembrou da casa da avó, mas quando ela fala da formação, ela fala das formações, dos lugares que ela foi, dos livros que leu, dos autores que fazem parte da vida dela, então é uma outra experiência, é uma outra constituição”.

Thereza pondera:

“O que ficou mais forte e eu acho muito positivo é de ter dado chance dos cenários e dos contextos pessoais dos formadores emergirem, porque era nessa condição que eles estavam aqui, isso apareceu tão claramente. E foi uma coisa muito marcada, cada um falou exatamente do lugar onde estava.”

A **natureza das relações** ou o *dialogismo em campo*, também foi pauta da conversa e do nosso processo de compreender em que contexto as narrativas emergiram: o reconhecimento dos jogos de poder, de sedução, de proximidade em relação às trajetórias individuais, as habilidades colocadas em jogo para conquistar empatia, para garantir um lugar de fala autorizada na *roda*, a defesa por espaço. Sim, porque, embora tenha sido reconhecido que a

*roda* quebra hierarquias, há hierarquias subjacentes. “A roda é ótima porque quebra a hierarquia, mas o jogo de poder permanece”, ressalta uma das pesquisadoras. Reconhecer a forma como esse jogo é jogado, esse enunciado vivo, em que contexto se dá, é um pressuposto para o pesquisador. Recuperando o lugar do *outro* na pesquisa, explicitada no capítulo anterior, “o *eu* só existe na medida em que está relacionado a um *tu*: ser significa comunicar-se, e um *eu* é alguém a quem se dirigiu como um *tu*”. (BUBNOVA, 2011, p. 271)

Thereza oferece mais elementos sobre esta questão:

Por exemplo, conversei com Cristina no intervalo, ela me disse “eu estava achando que eu não tinha nada pra fazer aqui”. Ou seja, o lugar de onde Cristina vem, a identidade dela, inclusive étnica, que aqui nessa terra conta demais e a gente faz de conta que não conta, marca. Então essa timidez, e não era timidez, ela de fato estava se sentindo um peixe fora d'água. Ela não é da Academia, ela não é branca, ela não tem uma fala elaboradíssima, então o que ela veio fazer aqui? Discutir uma tese, entendeu? Então aí vou dar valor à metodologia, ela foi se achando, e na medida em que ela foi se achando, ela foi se fortalecendo e se autorizando a falar, e fez um discurso ótimo, do ponto de vista de marcar o lugar dela. Não ficar entre um e outro, ela foi em frente, manteve a identidade. Ela foi na linha dela, então numa roda, você possibilita o jogo do poder e ao mesmo tempo você pode empoderar as pessoas. Porque ela entrou na roda completamente fora e saiu se sentindo dentro da roda.

Outro ponto de reflexão foi sobre as **motivações para a escolha de narrativas dessa ou daquela experiência**. Reconhecemos que há valores intrínsecos em jogo - aquilo que tem um significado pessoal, subjetivo -, mas há também valores do contexto em si, dos discursos validados, que também influenciam as narrativas. Observou-se algumas narrativas de experiências entremeadas por discursos prontos. Não se tratou de compreender em que medida isso ocorreu, até porque esse é um elemento intangível, mas foi importante explicitar que isso estava posto. Quando, posteriormente, estava debruçada sobre as narrativas, buscando significados, essa discussão apurou minha criticidade na escuta. Disse uma das pesquisadoras:

Como as experiências vêm contaminadas, e o contaminado não é necessariamente negativo. As experiências vêm contaminadas pelo discurso que ‘mais me apraz’ e esse discurso é porque eu já li muitas coisas, eu já ouvi falar sobre muitas coisas da infância e ela vem contaminada por um certo texto que se tem sobre Educação Infantil hoje.

Instigada por estas reflexões, revisei as leituras sobre a abordagem (auto)biográfica, retomando concepções, perigos e limitações importantes que foram mapeadas pelos estudiosos. “A vida narrada não é a vida”, já diz Delory-Momberger (2008, p.95). O objeto dessa abordagem não é a vida em si, mas as elaborações narrativas que as pessoas constroem quando

são convidados a contar sua vida. A autora também aponta que “a narrativa é a **ficção verdadeira do sujeito**, é a história que o narrador, no momento em que a anuncia, toma por verdadeira e na qual se constrói como sujeito (individual e social) no ato da sua enunciação” (2008, p.98, grifo da autora). Com isso, reconheço a complexidade e a beleza que caracterizam as pesquisas em Ciências Humanas.

Como pesquisadora, posso dizer que essas trocas me ajudaram muito a apurar uma escuta mais refinada, em direção a uma compreensão mais apurada, do que realmente tem valor, significado, em cada narrativa e o que mostra-se mais como um discurso. Eis um desafio do pesquisador!

Verônica traz outra questão, relativa à **imanência do campo**, um princípio ligado ao rigor epistemológico adotado na pesquisa. Reconhecer o *a-com-tecer* é uma evidência importante do acerto metodológico:

A pesquisadora pode provocar, potencializar para que algumas discussões sejam feitas, mas o que emerge, o que surge e o que deixa de surgir é que é o elemento da pesquisa, é o conteúdo da pesquisa, é o campo vasto.

Por outro lado, a **falta de divergências conceituais** também foi observada pelas pesquisadoras, o que se deveu, provavelmente, à causas e concepções teóricas comuns. Esse reconhecimento, como no caso de Marlene e Cida - ambas atuantes do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB -, revelou uma relação de empatia já estabelecida entre elas, agregando Cristina, posteriormente, quando esta compartilhou sua visão político/social. Pinduka e Ana Tereza também estabeleceram uma identificação, à medida que narravam suas experiências, muito comprometidas com a cultura, a escola, a estética. Houve algumas pautas em comum a todos e uns se reconheciam na fala dos outros, puxando fios com nuances diferenciadas, mas revelando valores comuns. A escolha dos integrantes da *roda de formadores* já acenava para essa possibilidade, visto que um dos critérios foi que comungassem com uma concepção de qualidade na Educação Infantil, coerente com o que se defende nacionalmente nos documentos oficiais.

Por fim, das reflexões que consegui compartilhar e de outras que me escaparam, finalizo com algumas contribuições sobre a **metodologia** em si.

Mônica Loiola ponderou sobre um aspecto não planejado, mas que pode ser um caminho para outros pesquisadores que, eventualmente, queiram se inspirar nesta metodologia:

Tem uma questão da metodologia que eu penso que, no sentido de remeter o profissional, de remeter a pessoa para sua experiência, a metodologia foi fantástica. Agora, em relação

a articular esta experiência com o seu fazer enquanto formador, talvez a metodologia não tenha sido tão promotora disso. E aí houve uma dispersão mesmo. Cada um foi falando, foi conversando, e um se ligava com o outro a partir da sua identidade, a sua identificação.

Fico pensando sobre como essa questão é interessante, pois, caso tivesse feito algo nesta direção, as articulações não teriam ficado tão dependentes do meu processo compreensivo, sendo reconhecidas, em primeira instância, pelas/o próprias/o formadoras/or. Eis uma possibilidade para outras pesquisas!

No campo das validações, foi geral o fato de a conversa se dar em *roda* e em um ambiente cuidadosamente preparado. A fala de Verônica, que me impele a recomendar este tipo de *dispositivo* para outros contextos de pesquisa:

Em relação à metodologia eu achei uma estratégia ousada e extremamente interessante e séria. E, pra mim, o mais inovador e ousado é isto aqui que está acontecendo agora [a roda de observação].

Quanto às minhas reflexões posteriores, considero que, na *roda* de compartilhamento com as observadoras, deveria ter feito algum tipo de direcionamento para organizar as falas por temáticas ou algo dessa natureza. Teriam sido profícuos alguns acordos mínimos sobre a exposição das ideias. Essa percepção não foi explicitada por nenhuma das pesquisadoras, não houve críticas a esse respeito, mas o *diálogo* foi marcado por muitas interrupções, que dificultaram a conclusão das ideias. O *diálogo* livre, associado a tantos repertórios que emergiam e o desejo de compartilhamento, trouxe algumas perdas em relação à possibilidade de ouvir as narrativas até sua finalização. Além disso, criou-se um fluxo de falas emergentes, com conteúdos muito diferentes e de diversas naturezas. Com isso, houve perdas no aprofundamento, na complementariedade de ideias ou na sua própria compreensão. De qualquer forma, o ambiente foi marcado por um diálogo instigante e mobilizador e pelo respeito às percepções de cada participante, o que ofereceu elementos importantes para a etapa de compreensão das narrativas.

Finalizo essa narrativa, recorrendo à Larrosa (2002), que diz que todo *sujeito da experiência* é um sujeito exposto. Porque viver a experiência não se trata de impor, opor ou propor, mas se expor. Posso dizer que foi o que fiz. Uma exposição implicada e, dentro das minhas condições, crítica e que buscou a coerência entre o planejado e o vivenciado.

Passo agora a outro nível de exposição, compartilhando minhas compreensões sobre os significados atribuídos pelas/o formadoras/or às experiências narradas. Eis o maior desafio!

**SINGULARIDADES NAS NARRATIVAS DOS FORMADORES: A CIRANDA DE EXPERIÊNCIAS**

*“A razão não basta para defender a razão.”  
Horhkimer*

No Diálogo anterior, o desafio era de produzir uma narrativa sobre o *a-com-tecer* do campo. Neste, o desafio se complexifica, visto que pretendo **realizar uma narrativa sobre as narrativas**, um exercício compreensivo sobre as experiências narradas no momento da *roda de formadores* que, segundo eles, tiveram especial importância na constituição da sua profissionalidade. Para isso, parti para a leitura das narrativas, com a sensação de que tudo que já havia elaborado era suficiente para nortear esse novo momento.

Mas, no primeiro contato com as narrativas, descobri que não era bem assim, e foi essencial dar uma pausa! Pausar e buscar. Suspender e dialogar. Lembrei-me de Larrosa (2002), que diz que a experiência requer um gesto de interrupção: requer parar para pensar, para olhar, para escutar, para sentir. Requer suspender o juízo, a vontade, o automatismo da ação e cultivar a atenção e o cuidado. O autor afirma que o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade e abertura. Me vi claramente nesse lugar! Como compreender as narrativas? Ou, como tratá-las? O *diálogo* com pesquisadores e autores que lidam com questões como essas, revelaram perigos e armadilhas do caminho. Em várias pesquisas consultadas, me deparei com caminhos interpretativos que não desejava seguir. O artigo de Galvão (2005), onde a autora explicita tipos de análises de narrativas, foi um exemplo. Mesmo dando exemplos bastante robustos sobre processos de análise, não me identificava com sua abordagem, em relação ao posicionamento epistemológico. Nas minhas buscas, tive acesso muito mais a pesquisas com metodologias interpretativas, embora pretensamente compreensivas; percebi as incoerências entre a intenção e o gesto. O perigo é eminente!

Revisitei, mais uma vez, as referências epistemológicas e meus principais interlocutores - meu círculo de Bakhtin -, ampliando e aprofundando referências, agora com um olhar ainda mais focado para estruturar e sustentar o processo compreensivo que buscava construir. Esse foi um percurso essencial e reconheci a potencialidade das escolhas que fiz para orientar minha

busca, em especial a inspiração Bakhtiniana! No *diálogo* entre as teorias e as elaborações sobre o caráter compreensivo da pesquisa, percebi o quanto o pesquisador pode se colocar em uma posição de atribuir juízos de valor, mais do que atribuir sentidos ao vivido. Não bastava saber escutar, o que fazer com o que se escuta foi a grande questão que se impôs.

Nessa busca, me deparei com outras duas realidades: uma *faRta* produção teórica sobre a potencialidade das narrativas como dispositivo de pesquisa – especialmente sobre sua fundamentação epistemológica e metodológica - e uma *faLta* significativa de referências e exemplos de como dar um ‘tratamento’ coerente a elas<sup>65</sup>. Foi quando senti a necessidade de entrevistar a prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Conceição Passegi, uma expoente pesquisadora na área. Dessa entrevista, confirmou-se a ideia de que pouco se escreve sobre esse aspecto da pesquisa - considerado um dos mais relevantes, visto que é por meio dele que o pesquisador pode colocar em ação os princípios que defende teoricamente. A especialista indicou algumas bibliografias e interagiu de forma bastante produtiva com o objeto da tese, tecendo considerações e provocações bastante pertinentes, dando algumas pistas importantes e me atualizando sobre o estado da arte relativo às produções da abordagem (auto)biográfica. Mas saí da entrevista com a clareza de que é preciso investir nesse tipo de produção.

Revisitar as concepções de *dialogicidade* e *alteridade* foram essenciais para meu *diálogo* com as narrativas. Retomei Amorim (2004) e os desafios postos por ela sobre “o pesquisador entrar no país do outro”, assim como a complexidade que envolve a *exotopia*:

Meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior (AMORIM, 2007, p. 14).

Reli o texto “Da narrativa das narrativas na pesquisa (auto)biográfica em educação: lições para a elaboração do relato narrativo”, da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Fortuna, visto que a autora articula sua experiência como pesquisadora às leituras que realizou sobre o tema; bem como revisei leituras e apontamentos sobre o processo compreensivo, decorrentes dos estudos da Linha de Pesquisa a que faço parte, sobre a *hermenêutica filosófica*. Busquei compreender melhor como poderia, de posse das narrativas da *roda de formadores*, realizar um trabalho compreensivo, ético e implicado. A interlocução com minha orientadora também foi fundamental para pensar em outras possibilidades compreensivas e decidir o caminho. Reconheço o valor desse *diálogo*!

---

<sup>65</sup> Foram consultados trabalhos produzidos em português e espanhol, que constam nas referências.

Era tempo de tomar decisões e elaborar uma forma!

Em Artes da Significação, Bruner (1997) enfatiza que o que importa não são os fatos, mas os sentidos atribuídos a eles. Ao longo da pesquisa fui refinando minha compreensão sobre meu processo pessoal. Me dei conta de que o exercício que realizei na elaboração do *memorial de formadora*, revisitando minhas histórias e lançando um olhar mais distanciado sobre elas, poderia ser um caminho muito coerente para o processo compreensivo das narrativas. Já havia vivenciado o processo de *perlaboração* comigo mesma – experimentado a delicadeza envolvida neste gesto – e isso me *autorizou* a fazê-lo com as narrativas das/o formadoras/or.

As leituras feitas anteriormente sobre *etnopesquisa implicada* lembravam que as narrativas das minhas experiências e as dos *outros*, que compuseram o campo, constituem o próprio *corpus* da pesquisa. Se eu busco uma teorização a partir dessa polifonia, fazer aproximações entre o exercício feito no memorial e no diálogo com as narrativas era muito coerente.

Por fim, retomei um propósito anunciado no início da tese, provocado pela leitura da obra “Tremores: escrito sobre experiências”, de Larrosa (2015) - de este trabalho contribuir para a construção de uma nova linguagem, uma nova gramática, mais oscilante e aberta, mais encarnada e impregnada de vida, uma *linguagem da experiência* -. Larrosa (2015) me convocou a experimentar uma linguagem nova. Diz o filósofo que, sendo a experiência a própria vida, carece de uma linguagem que não se pode didatizar, pedagogizar, que carece ser mais existencial e estética. Fala que “a experiência exige outra linguagem, transpassada de paixão, capaz de enunciar singularmente o singular, de incorporar a incerteza.” (p.69)

Com essas bússolas, parti para uma nova imersão nas narrativas e no meu processo compreensivo!



### 7.1. *Múltiplas experiências, múltiplos sentidos*

*Essa ciranda não é minha só  
É de todos nós  
É de todos nós!*

*A melodia principal quem tira  
É a primeira voz  
É a primeira voz!*

*Pra se dançar ciranda  
Juntamos mão com mão  
Fazendo uma roda  
Cantando essa canção.*

*(canção: Minha ciranda)*

A imersão nas narrativas das/o formadoras/r ouvidos evocaram, como já era esperado, variedade e singularidade de experiências.

A diversidade dos contextos vividos já foi um elemento que os singularizava. Esta diversidade também trouxe distanciamentos e aproximações. Não busquei valorizar as convergências, com o intuito de dar um estatuto de generalidade ao processo compreensivo; ao contrário, a pesquisa prima pelo singular. Mas, ao buscar compreender as experiências narradas, foi particularmente interessante perceber seus enlaces, naturezas convergentes, ao tempo que revelavam histórias únicas, contadas em um determinado tempo e espaço.

No delineamento inicial da pesquisa, para alcançar o objetivo de compreender a constituição da profissionalidade dos formadores da Educação Infantil, formulei a seguinte questão norteadora: *que experiências constituem a profissionalidade dos formadores da Educação Infantil?* Entretanto, ao me deparar com as narrativas e depois de muita ruminação, percebi que as experiências narradas explicitavam naturezas distintas, embora imbricadas, além das singularidades em cada contexto. Eis a imanência do campo e suas possibilidades!

Ao buscar uma forma de explicitar essa multiplicidade de experiências e suas convergências, encontrei uma metáfora bastante alinhada ao contexto em que emergiram – **a ciranda de experiências**.

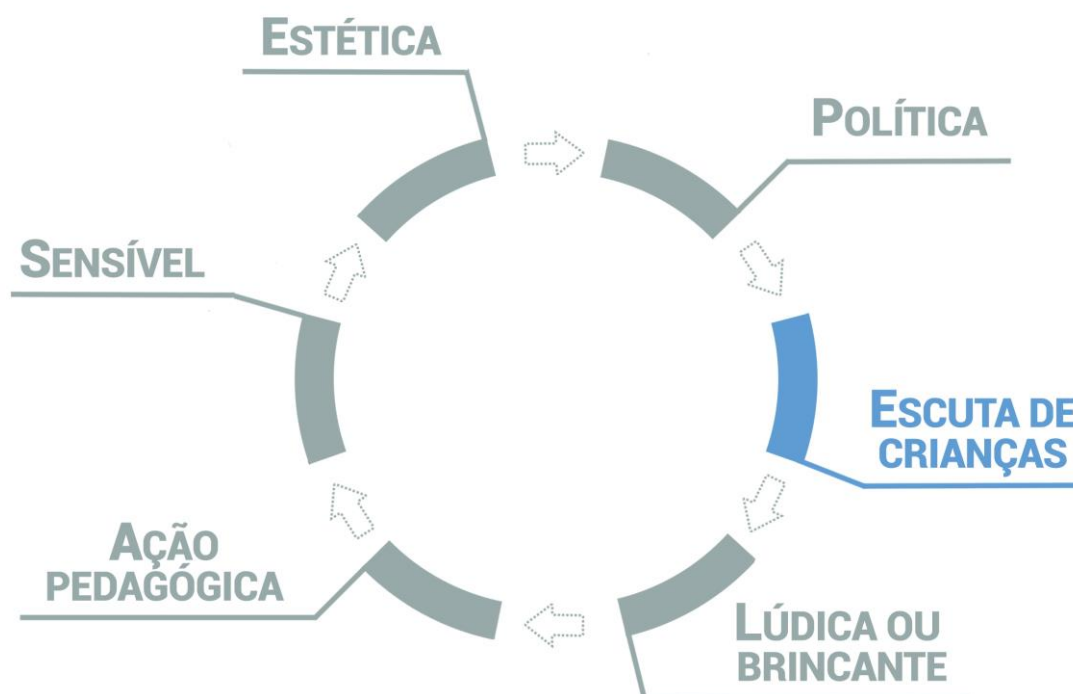
As metáforas têm o poder de falar por si só! Aposto nisso quando uso a *ciranda* para dar forma e lugar aos achados da pesquisa. Roda, círculo, já dizem muito! Dizem da ligação, da não hierarquização, do movimento, da impermanência, de uma unicidade na singularidade.

Dizem da experiência humana e de sua natureza. Organizei dessa forma pela possibilidade de tratar do que liga e do que singulariza, de revelar a imanência do campo, sua beleza e complexidade.

Mesmo avaliando a pertinência da escolha, é imperioso ficar alerta para o perigo da fragmentação, visto que, ao classificar, há uma separação que fragiliza o *sistema* imbricado e dinâmico que caracteriza as experiências. Reconheço os limites da linguagem para gerar uma nova *gramática da experiência*.

Explicitados os limites, vamos para o campo das possibilidades!

Na *ciranda*, houve narrativas de experiências de naturezas diversas:



Como dito, optei pela *ciranda* para expressar minhas compreensões sobre a *natureza das experiências* narradas. Cada *experiência* é um campo vasto para novas imersões, estudos, novos arranjos e compreensões.

Por isso, convido o leitor a fazer uma **leitura das narrativas**, realizando suas próprias perlaborações. Acredito que, dessa forma, estabeleço uma coerência com o compromisso dialógico, visto que as narrativas trazem uma riqueza de elementos que não ousou esgotar. Estimular o leitor para que acione suas próprias possibilidades compreensivas significa convidá-lo a estabelecer o verdadeiro diálogo - a polissemia - que, neste caso, é o convite para entrar na *roda*.

Da minha parte, trago, além das narrativas das/o formadoras/o, apontamentos e reflexões sobre a **natureza das experiências**, frutos do meu exercício compreensivo, mas assumo a modéstia dessa empreitada, visto que são temas complexos que, por si só, já renderam investigações específicas, tendo em vista sua centralidade para a compreensão dos processos formativos.

*Pari passo*, um tipo de narrativa me capturou de forma especial. Aquelas que tratavam de experiências ligadas à **escuta das crianças**. Em um primeiro momento, a motivação para me dedicar a analisar essas narrativas e suas ressonâncias no objeto de estudo passaram pela minha própria trajetória. No início da escrita da tese, ao revisitar e atualizar meu memorial, fui tomando consciência do quanto a experiência com as crianças teve grande significado na constituição da minha profissionalidade como formadora, comprometida com os processos de aprendizagem desses *outros* – adultos e crianças. A história de Gustavo, narrada no *memorial de formadora*, é apenas uma das situações que ilustram esse aprendizado. Uma segunda motivação refere-se ao fato de haver tantas/os professoras/es de Educação Infantil desconectados dos efeitos que suas atitudes e práticas têm sobre as crianças. Minha sensação clara é que apegam-se a determinadas técnicas – ou metodologias – e as aplicam, sem considerar a *alteridade*, que tanto tenho tratado na tese e pressupõe um *eu* que reconhece que o *outro* é essencial para a percepção de si. Como se fosse possível constituir uma profissionalidade, no âmbito da educação, sem dar centralidade ao *outro* criança. Me recordei do mestrado e das pesquisas<sup>66</sup> que realizei em campo sobre redes municipais que tinham bons resultados no IDEB: o fator mais predominante dessas redes era que estavam focadas nos processos de aprendizagem, ou seja, nos efeitos que os processos de ensino geram nesse *outro* aluno.

Por fim, a motivação se transformou em propósito quando me deparei com um paradoxo ao fazer investigações sobre como a *atitude de escuta* é considerada nos processos formativos. **Muito se tem lido e falado sobre a criança protagonista, sujeito de direitos, mas pouco se tem exercitado a atitude de escutá-la; compreendido o que isso pode significar e as reais transformações que este lugar social da criança pode causar no perfil profissional dos educadores da infância.** No capítulo que trato das especificidades desses profissionais, escrito antes da realização do campo, discorro sobre a importância do conhecimento sobre a infância e de um olhar para a criança como um sujeito potente, como um ator social com direito à participação e, mais que isso, ressalto a necessidade de desenvolver a *atitude de escuta* como um elemento central para uma nova profissionalidade docente, visto que, por meio desta atitude,

---

<sup>66</sup> Coordenei as pesquisas Redes de Aprendizagem e Caminhos do Direito de Aprender.

é possível construir uma reconceitualização da criança, do papel do professor e da educação e, mais, construir uma *alteridade profissional* que consiste em ver-se no *outro*. Por essas razões, decidi dar um estatuto diferenciado às narrativas dessa natureza. As narrativas que emergiram na *roda de formadores*, a minha história e o conhecimento produzido sobre o tema trazem evidências da potencialidade de experiências como essa na formação. Com isso, pretendo contribuir para que a *escuta de crianças* possa ser considerada um importante *dispositivo de formação*, e, conseqüentemente, um objeto de estudo e prática dos formadores.

Passo, então, a compartilhar minhas compreensões sobre essas narrativas, tentando equilibrar o singular e o plural, o divergente e o convergente, a partir de um exercício genuíno de olhar para esta *ciranda de experiências*, construindo uma linguagem coerente para expressar minhas compreensões.

Nesta *ciranda*, importa a experiência, não sua autoria. Por esta razão, os sujeitos da experiência dão lugar às experiências em si. Não como forma de anulá-los, mas com o propósito de dar foco à natureza das experiências e não a seus autores.

Eis o que ouvi, testemunhei! Vidas narradas em uma *ciranda de experiências* construída nos percursos formativos das/o formadoras/r.

Quiçá possa usar palavras justas, embora um tanto balbuciantes, para enredá-las!

### 7.1.1. A *ciranda de experiências*: um olhar caleidoscópico das narrativas

#### SENSÍVEL

“**Quem eu sou é, na verdade, o resultado do amor que ao mundo meus pais decretaram.** Foi nessa família amorosa e aberta que fui criada e que hoje me fortalece e me permite agir com segurança nas diferentes situações da mulher trabalhadora, esposa e mãe. (...) **Minha mãe supervalorizava os estudos...mas o que me encantava era o jeito que ela tratava o meu pai.** (...) **Então esse tempo todo eu tenho trazido isso.** É muito importante mesmo estudar, se debruçar, pesquisar; mas não deixar esse compromisso ético mesmo com as pessoas. De amar, de tocar, de valorizar, de olhar as necessidades reais, importantes pra cada uma das pessoas. Nessa trajetória de formadora de professores de educação infantil, que já estou há um tempinho, entre os desafios que eu tenho, o maior deles é justamente religar, reconectar as pessoas ao amor. E aí muitas vezes nem é reconectar, nem é religar, mas é justamente construir o amor. (...) Então o maior desafio que eu busco enquanto formadora é isso, é reconectar as pessoas ao amor, ou mesmo construir esse amor com a profissão. Porque, aí, quando faz essa religação, quando constrói esse amor, aquilo que estão vivendo passa a fazer todo sentido pra elas: estar com as crianças na praia, estar com as crianças descobrindo o mundo, estar brincando com as crianças, ressignificar aquele ambiente.”

“Quando eu peguei a caixinha dos elementos da natureza e a dos instrumentos musicais, me remeteu a uma imagem muito forte da minha trajetória escolar. Não como professora formadora, mas a gente ouviu aqui na roda que aprendemos a ser professor durante a nossa formação, desde a educação infantil e os anos iniciais. E quando eu peguei isso aqui (*mostra o instrumento feito de madeira*) e **eu ouvi esse barulho, eu senti o barulho dos galhos dos pés de cajá da casa da minha avó, que era onde eu sentava pra estudar todas as tardes. Pra mim, era a coisa mais gostosa que existia**, estar naquele lugar, em contato com a natureza, mesmo que tempos depois eu pudesse descobrir que o tipo de estudo que fazia era aquele do tipo decorar questionário. Decorando as dez perguntas que seriam cobradas no teste ou na prova naquela semana ou no dia seguinte. Me lembrei muito disso! **Eu acho que hoje, estando nesse lugar de professora formadora, também como aquela que aprende sempre e continua aprendendo, eu acho que me faz pensar muito sobre qual é mesmo essa concepção de aprendizagem, de educação, de criança, de currículo, de proposta pedagógica que a gente disponibiliza para as nossas crianças desde muito pequenas.** Aí eu fui olhando algumas fotografias (*de outra caixa*) e também foi me remetendo... (exclama, mostrando uma fotografia antiga) Gente, **eu já sentei em bancos assim...na minha escola do ensino fundamental, os bancos da minha escola eram assim.** Só que nós sentávamos de dois em dois, não era individual, era de dois em dois. Aí quando a gente olha para o que a gente tem hoje, vemos os avanços da concepção de educação infantil, da política, do financiamento, de como nós estamos num outro contexto e numa outra possibilidade de fazer uma educação diferente para as nossas crianças. Aí eu peguei outras fotografias, as crianças brincando no espaço externo, as crianças em roda, as crianças que podem explorar elementos da natureza com objetos da natureza, a massinha que elas podem criar e inventar... enfim, das várias caixas, muita coisa me chamou atenção. Os CD, os livros, mas **o que mais mexeu comigo foi isso, pensar um pouco nessa mudança de olhar e da concepção dos processos formativos, a partir de uma mudança de olhar em relação a quem é a criança. Ao que essa criança pode, ao que essa criança é capaz, aí eu fico pensando... na minha época, o que acreditavam que eu era capaz, era de decorar**”. Hoje as crianças são vistas de uma outra forma, com múltiplas linguagens, múltiplas capacidades.”

Muito provavelmente, em nenhum outro momento da pesquisa eu tenha a sensação tão nítida de que os significados dessas experiências são potentes demais para caber aqui - ainda bem que já convidei o leitor para realizar suas próprias perlaborações. Ao tempo em que me sinto encorajada e até entusiasmada em compartilhar os significados que atribuí a essas narrativas e também a outras que trazem muitos elementos do sensível, sinto-me intimidada em fazê-lo, por pelo menos dois motivos: pela sua beleza e sua complexidade. A beleza me intimida porque traduzir em palavras o que se sente é uma tarefa para os poetas. A mim, caberá o exercício da estética das palavras e, quando não conseguir expressá-las, as tomarei de empréstimo, porque já se tornaram minhas também. A complexidade, porque pretendo apenas provocar uma reflexão, mas, mesmo para tal, a tarefa é arriscada pela amplitude do seu escopo. Por ambos os motivos, elegi um interlocutor para ser meu parceiro.

Há tempos tive contato com a obra do prof. Dr. Duarte Jr., da Unicamp. Primeiro pelo texto “Brincar, jogar, tocar e atuar: conexões estéticas” (2011), depois pelo livro “Fundamentos Estéticos da Educação” (1995) – acreditem, de 20 anos atrás - e, mais recentemente, relendo sua tese de doutorado “O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível” (2000) – de 15 anos atrás. A sensação comum que tive no *diálogo* com as três obras foi a mesma: por que o óbvio é tão difícil de ser reconhecido, valorizado e praticado?

Então me deparo com essa obviedade na narrativa das formadoras. Está tudo ali, bem vivo nas suas experiências. O **sensível** se apresentou de forma muito evidente desde o primeiro momento da *roda de formadores!* Como diria Duarte Jr. (2000), “os sentimentos não são nem intangíveis nem ilusórios. Ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção”. (p. 223 – 224)

Pareceria redundante ou evidente demais falar sobre isso, se considerarmos que a subjetividade é inerente à condição humana e, portanto, inerente aos processos de aprendizagem em qualquer etapa da vida e um elemento constitutivo da profissionalidade docente, visto que “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível” (Duarte Jr., 2000, p.14). Contudo, o paradigma da razão instrumental - que estabeleceu a dualidade mente/corpo, subjacente à divisão sujeito/objeto e orientou a ciência moderna, a educação e os processos formativos -, mesmo já ‘abalado’, ainda está fortemente presente nos tempos ditos contemporâneos; o que aponta para uma necessária, senão, urgente, tematização desta abordagem subjetiva, onde o sensível, o intangível, as emoções retomam seu estatuto, porque “o que nos interessa é a vida, com suas múltiplas sensibilidades e formas de expressão” (Duarte Jr., 2000, p.24).

Em sua tese, o autor distingue ‘saber’ e ‘conhecimento’, afirmando que enquanto ‘conhecer’ liga-se ao mental, intelectual, o ‘saber’ reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente, estabelecendo um parentesco consanguíneo com o sabor; e define: “saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós.” (Duarte Jr., 2000, p. 133)

Ao *dialogar* com as narrativas das formadoras, me deparo com um *saber cheio de sabor*. Em suas singularidades, uma conta sobre sua família, assumindo ser “o resultado do amor que ao mundo meus pais decretaram.” A outra fala das memórias da menina estudante. A primeira escutava o corpo da mãe, era ele que falava, que ensinava, não as palavras. “Minha mãe supervalorizava os estudos...mas o que me encantava era o jeito que ela tratava o meu pai. (...) Então esse tempo todo eu tenho trazido isso.” A segunda narra a sensação fresca da sombra do pé de cajá que amalgamou as teorias explicitadas na narrativa e as representações sobre

formação, escola e criança, que constituem a formadora: “eu ouvi esse barulho, eu senti o barulho dos galhos dos pés de cajá da casa da minha avó, que era onde eu sentava pra estudar todas as tardes. Pra mim, era a coisa mais gostosa que existia. (...) na minha época, o que acreditavam que eu era capaz, era de decorar.”

Duarte Jr. deixa evidente o fato de que não há saber humano que não passe pelos domínios – de forma ativa, consciente ou velada - do sensível. “A beleza, ou o seu sentimento, origina-se nos domínios do sensível, esse vasto reino sobre o qual se assenta a existência de todos nós, humanos.” (p. 167)

Da assunção do *saber sensível*, decorre a *educação (do) sensível*. A educação da sensibilidade, definida pelo autor como “o processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos estésicos (sensíveis) e estéticos” (p.177) é fundamental, não apenas para uma vivência mais íntegra e plena do cotidiano, mas para a potencialização do conhecimento inteligível, o que também remete ao campo profissional:

Necessita-se primordialmente de um sujeito antes de tudo sensível, aberto às particularidades do mundo que possui à sua volta, o qual, sem dúvida nenhuma, deve ser articulado à humana cultura planetária. Buscar o universal no particular, e vice-versa, parece constituir, pois, o grande desafio da educação contemporânea, tarefa para a qual esta não deve e não pode lançar mão apenas dos procedimentos estreitos e parciais permitidos pelo conhecimento lógico conceitual, mas também **ampliar sua área de atuação para os domínios corporais e sensíveis que nos são dados com a existência.** (DUARTE JR., 2000, p. 178, grifo nosso)

O autor escreve a partir da lógica do adulto, o que me provoca a pensar o quanto a educação pode ‘institucionalizar’, desconsiderando a latência do saber sensível nas crianças. Elas são maravilhadas pelo mundo, têm um encantamento pelos fenômenos mais simples, porque, para elas, tudo é descoberta! Ao conviver - ao longo dos seus primeiros cinco a seis anos de vida -, com adultos anestesiados, a estesia pode se transformar em anestesia. É sabido que a resiliência das crianças é grande e muitas delas sobrevivem a essa escola predominantemente tecnicista e racional, ou usam este tipo de experiência como propulsora de rupturas. Mas, a coerência não estaria em uma educação sintonizada com a natureza humana?

Uma das possibilidades de gerar esta (re)conexão é reconhecer o *saber sensível* e promover uma *educação (do) sensível* no processo formativo. Ao defender que a formação é um contínuo *tornar-se*, a partir experiências sensíveis, o adulto anestesiado pode voltar a saborear a estesia, tão característica da infância, reconhecê-la como inerente à sua existência e aproximar-se das crianças, ressignificando sua profissão e abrindo-se para uma relação mais alteritária e autêntica com os conhecimentos, os saberes e os *outros* com os quais se relaciona.

Ao reconhecerem as experiências narradas como estruturadoras da sua profissionalidade, as formadoras nos convidam a reconhecer o *saber sensível* como estruturador dos processos formativos, um elemento necessário para que a razão e a emoção, o inteligível e o sensível, o corpo e a mente, sejam reconectados. Como formadores, devemos estar conscientes das cisões modernas e implicados com sua transformação. Há quinze anos, Duarte Jr. afirmou que “o principal núcleo de instalação e aprimoramento dessa instrumentalidade vem sendo, sem dúvida, a escola” (p. 212). Os deslocamentos, desde então, ainda têm sido escassos. A Educação Infantil, que há duas décadas estava começando a migrar para a política nacional de educação, foi sendo influenciada fortemente pela racionalidade instaurada nos segmentos subsequentes. Desde então, há um esforço para consolidar uma identidade mais coerente com a natureza infantil, mas os processos formativos, nem sempre, colaboram para tal. Ao se teorizar a brincadeira em detrimento da experiência lúdica do brincar; ao se debruçar nos argumentos teóricos sobre a importância da experiência estética e cultural, em detrimento da promoção da experiência em si; ao propor leituras sobre a importância da música sem prover seu deleite; não só vão perpetuando, mas consolidando um jeito de fazer escola e educação que, no mínimo, produz discursos do tipo “*hoje vou trabalhar música*”, onde a profissionalidade está associada à técnica e a didática dissociada do sensível.

Importante destacar a relevância dos estudos e iniciativas ligados à arte-educação, como propulsores de formações conectadas ao sensível. Outra iniciativa que merece ser conhecida refere-se ao trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa FRESTAS: Formação e ressignificação do educador: saberes, troca, arte e sentidos, que desenvolve propostas de formação estética para professores da Educação Infantil, em cursos de extensão nas Universidades Federal do Rio de Janeiro e do Estado do Rio de Janeiro. Em texto que explicita concepções e práticas formativas, as autoras defendem:

Compreendemos que, para a construção do educador infantil contemporâneo sensível, devemos desenvolver o seu/nosso ser educador-artista. Desenvolver nossa atitude sensível e criativa diante dos desafios educacionais, nossa ludicidade, sensibilidade e expressão com o corpo, com as cores, formas, palavras, em nossa comunicação poética diante do mundo e de nós mesmos. Reconhecemos os elementos como o ar, a luz, as imagens, que sensibilizam a todos nós, adultos e crianças, como elementos que integram nossa percepção e diálogo com o mundo. (GUEDES, VIEIRA e QUINTANILHA, 2015, p. 05)



O relato desta prática de formação e as experiências narradas pelas/o formadoras/or nos convidam a construir novos sentidos sobre a formação do **ser profissional**, nas suas dimensões estética-social-subjetiva-simbólica-imaginária ou, para usar uma palavra síntese: *sensível*.

Diante dessas provocações, fica um convite ao leitor: que interaja com as obras citadas, para aprofundamento sobre a natureza *sensível* da experiência e sua importância na constituição da profissionalidade dos formadores. Aqui, me coube apenas despertar a fome!

Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre. (DUARTE JR., 2000, p. 14)



Da nossa relação sensível, estética com a realidade, decorre a base para uma percepção estética da vida e de seus significados. Na narrativa a seguir, o formador vai desvelando o poder da **experiência estética**, nos convidando a reconhecer a força desses saberes intangíveis na constituição do que somos, e do que podemos vir a ser. Vejamos o que a narrativa nos convida a pensar sobre os processos formativos:

“Eu vou me valer do barangandão por conta de ele **ser emblemático com relação a essa história da alegria**. O barangandão é construído a partir de jornal, tiras de papel crepom e um barbante. Então esse era o material que a gente tinha pra fazer o brinquedo, e isso eu vi acontecer várias vezes, a cada vez que os meninos não conheciam o brinquedo e alguém ia fazer com eles, era a mesma coisa. Você tinha alguma coisa conhecida, como papel crepom, barbante e jornal, e alguém dizendo “olha, a gente vai fazer um brinquedo disso.” E os meninos numa coisa de “bom, o que é que vai sair daí? O que de grande coisa vai sair daí?”. Então eles se aproximavam pra ver. E a ideia era “vai fazendo aí”, porque não era “eu faço e vocês veem como é e agora vocês fazem”, não. Era “Vão fazendo junto comigo”. (...)

Então quando eles seguravam na ponta do barbante, agora vamos fazer o teste aqui, ver se tá funcionando e que você gira aquilo, **a multiplicidade das cores em movimento pela ação do sujeito é que vai fazer aquilo virar um brinquedo**. Então aquilo parado tem uma beleza, mas uma beleza pra contemplação, mas aquilo só faz sentido pelo movimento. E é nesse movimento que vem a alegria [ah!êxtase], isso tá em mim, quer dizer, **estamos numa ação de beleza**. Lembro do **Jorge Mautner**, “**belezas são coisas acesas por dentro**”, então o barangandão é dessas belezas acesas por dentro. Você olha ali e tá paradinho ainda, mas na hora que você põe em movimento vem a

alegria, então a **alegria é essa possibilidade de mover, de transformar, de fazer uma coisa tornar-se outra, transfigurar, como diz o Manoel de Barros. É tornar a coisa em outra coisa.**”

Na narrativa, um elemento da formação aparece com força: a beleza e alegria que o brincar promove e seu potencial para o aprendizado, para o deleite, para a vida. Um aprendizado que pressupõe a **sensibilidade estética** que, por sua vez, passa pelo saber sensível, não o conhecimento inteligível. Um aprendizado que nos convida a retomar a ideia de uma escola que pode ser um lugar de prazer e não de dever; um lugar de produzir o belo. Um lugar diferente daquele denunciado por Rubem Alves (2005), onde se fecha a caixa de brinquedos e se abre a caixa de ferramentas. Um lugar de prazer em conhecer, em explorar, em se relacionar, em construir com o *outro*. Um lugar onde brinquedos e ferramentas são reconhecidos no seu valor e especificidade. Como o barangandão, em que o “movimento pela ação do sujeito é que vai fazer aquilo virar um brinquedo.” Onde as coisas não estão postas, pré-determinadas, paradas, estão para se tornar algo. “Na hora que você põe em movimento vem a alegria, então a alegria é essa possibilidade de mover, de transformar, de fazer uma coisa tornar-se outra, transfigurar”. Essa produção do belo vai produzindo uma sensibilidade estética que não está relacionada à utilidade do brinquedo, mas aos efeitos que ele produz por causa das cores, da possibilidade de mover-se no ar e fazer um balé regido pelo brincante que, por ser capaz de produzir o belo, aprende com alegria.

Mas, em muitos casos, a **sensibilidade estética** é pouco desenvolvida, tanto na nossa experiência profissional quanto cotidiana e, por isso, também está distante da escola. Na Educação Infantil, a presença de situações de escolarização, pautadas nas práticas do Ensino Fundamental, instigam à ruptura deste modelo e ao fortalecimento da **educação estética**. Neste sentido, a valorização das manifestações culturais locais podem contribuir muito para trazer experiências dessa natureza para dentro da escola e dos espaços formativos. Para isso, é fundamental que a ampliação do repertório cultural e as vivências ligadas às culturas locais sejam reconhecidas como *dispositivos de formação*. É fundamental apreciar, deleitar, fruir, para desenvolver a sensibilidade estética.

Do ponto de vista da formação, ainda estamos distantes de uma *ciranda* que promova a inserção da educação estética na roda. Uma análise dos currículos de Pedagogia que o digam! As pesquisas acadêmicas no Brasil são muito restritas, especialmente na Educação. Não por acaso, vemos tão pouca presença dos conteúdos relativos às artes nos currículos da Educação Infantil ou de Pedagogia. É importante refletir sobre as ressonâncias da falta da educação estética na constituição da profissionalidade das/os professoras/es.

Foi instigante perceber que, na *roda de formadores*, havia uma caixa com vários objetos que remetiam às artes visuais e outra com instrumentos musicais, mas não houve narrativas provocadas por elas, o que me leva a refletir sobre os percursos formativos das/o formadoras/or e a já citada ausência desse tipo de vivência na formação. Fica o convite para uma autorreflexão sobre que tipo de experiências estéticas tivemos, e como elas reverberam no que somos e nas nossas práticas como formadores.

No projeto de formação continuada que desenvolvo, damos especial atenção a vivências dessa natureza, pois operam verdadeiras revoluções. Quando esse despertar acontece ou o repertório é ampliado, são visíveis as mudanças em cada pessoa e as ressonâncias em suas práticas. Visitas a museus, contato com orquestras, músicos, contadores de histórias, recitais, artistas locais são essenciais no processo formativo. Encontrei um artigo inspirador, fruto de uma experiência de formação contínua em uma escola particular de Educação Infantil e o deixo como uma referência para os formadores. Diz a autora:

Se a sensibilização das crianças passa por criar oportunidades de ampliação e enriquecimento da expressividade, da criatividade e da sede por descobertas, o mesmo não podemos dizer em relação aos adultos. Nestes, o caminho da maturidade pode afastá-los do ser poético – precisam ser sensibilizados para que possam resgatar em si o ser da poesia, o olhar sensível, a expressividade, o potencial criador. (...) A formação estética e artística do educador é, antes de tudo, reconciliá-lo com a própria expressão, resgatar-lhe a palavra, o gesto o traço, as ideias, a autoria. (DIAS, 2011, p. 178-179)

Cirandando pelas experiências ligadas ao *sensível* e à formação estética, espero que a natureza das experiências esteja ficando cada vez mais aparente. A próxima narrativa, que traz a força do sensorial, convida, como no caso do barangandão, a reconhecer uma outra presença na ciranda formativa, as **experiências lúdicas ou brincantes**:

## LÚDICA OU BRINCANTE

“Observando as fotos, os objetos, eu escolhi esse material, essa caixa [com diversos materiais naturais] que leva a ver que um único objeto pode ser diferentes brinquedos, ter diferentes possibilidades. Quando eu trabalhava na associação Paulo Gomide, **uma das formações era aprender a brincar com as crianças, a partir do ambiente que você tem, do ambiente natural, com gravetos, pedrinhas. Essa formação ficou pra mim! Porque agregou uma coisa pessoal, da minha infância, porque eu tive quintal, rio, acesso a esses elementos naturais, brincar de casinha, não como uma obrigação, mas como uma delícia, uma coisa boa.** Eu gosto de sair, de botar o pé no

chão, porque nessa infância eu experimentei a chuva, a terra, até hoje vou para o interior e vou fazer farinha, beiju. Essa coisa que me interessa é o sensorial... eu sou muito sensorial e essa sensorialidade tem uma aproximação com as crianças, dar essas possibilidades a elas. (...) E você leva um pouco de sua concepção de vida. Remetendo às minhas memórias de infância, é um pouco desses materiais não- estruturantes, dessa liberdade, do rio. (...) E você leva um pouco de sua concepção de vida. Remetendo às minhas memórias de infância, é um pouco desses materiais não- estruturantes, dessa liberdade, do rio (...) é o significado de uma constituição, de uma identidade, que se dá numa teia. São várias identidades. Pra mim esse material aqui me remeteu a essa formação, a esse momento. ”

Para nomear e dar contorno à narrativa dessa experiência, revisitei alguns autores que são referências na área. Assim, convido os que desejam se aprofundar, a consultar as obras de três dos meus principais interlocutores - as professoras pesquisadoras Tânia Fortuna (2011, 2014) e Adriana Friedmann (2011) -, ambas com extensa produção relativa à formação lúdica e à brincadeira, e o prof. Dr. Cipriano Luckesi, fundador e principal pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação e Ludicidade, da Universidade Federal da Bahia – GEPEL, do qual fiz parte antes de iniciar o doutorado.

Como já previa, me deparei com nuances relativas ao uso da palavra ‘ludicidade’, que carecem ser compartilhadas antes de avançar nas minhas compreensões sobre a narrativa.

Luckesi (2005) traz uma definição para a ludicidade, ou estado lúdico, como uma experiência interna do sujeito que, quando age ludicamente, o faz de forma plena, utilizando a atenção plena. Para o autor, o estado lúdico se caracteriza por estarmos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Já as atividades lúdicas são aquelas que promovem o estado lúdico. As brincadeiras, por exemplo, são um tipo de atividade que favorece esse estado, mas não são suas únicas promotoras. Por exemplo, neste momento, me encontro em estado lúdico, plena no propósito de encontrar um caminho coerente para expressar os significados e sínteses que faço de um campo tão vasto.

Fortuna (2011) não se contrapõe a essa ideia e associa o termo ‘lúdico’ com ‘brincar’, ‘jogar’ (p.72). Interagindo com os dois autores, entendo o termo ludicidade ou ‘estado lúdico’ como condição interna do sujeito e a expressão ‘atividades lúdicas’ como possibilidades externas, promotoras do estado lúdico, no qual o brincar merece destaque, especialmente, junto às crianças.

Assim, como a pretensão da tese é explicitar a disposição interna dos sujeitos, presente nas narrativas ligadas ao brincar, que reverberam na sua condição externa, creio que alguns autores a autorizariam chamar de ‘lúdica’, enquanto outros achariam o termo amplo demais.

Assumindo essa polissemia, opto por chamar experiências desta natureza como **lúdicas** ou **brincantes**, não como oposições, mas como possibilidades.

Esclarecida a questão semântica e retomando o contexto da tese, as ideias relativas à **formação lúdica ou brincante** não são novas, entretanto, ainda não encontraram um lugar de centralidade nos processos formativos. Sendo esse um saber de natureza experiencial, oriundo da prática, tem um alto poder de revolucionar as lógicas instituídas na formação que ainda privilegiam saberes de natureza teórica e, quando não o fazem, abordam os saberes experienciais de forma teorizada. Como é sabido, vivemos um momento em que esta revolução epistemológica se confronta com a lógica tecnicista, engendrada na concepção de aprendizagem e de formação, o que abre uma possibilidade de transformação. Neste contexto, a representação e posicionamento dos formadores têm grande relevância para a manutenção ou (re)criação dos valores e concepções que orientam os processos formativos.

Pensando no objeto da pesquisa, são perguntas fundamentais para os formadores:

- Como se aprende a brincar?
- Como se aprende a valorizar o brincar da criança?
- Como se valoriza o brincar como elemento central nas práticas da Educação Infantil?

É certo que as leituras sobre o brincar são importantes no processo formativo, mas, o que torna a/o professora/or brincante é, antes de tudo, sua experiência com a brincadeira, já aponta Fortuna (2011). O saber transmitido, informado, não é suficiente, na maioria das vezes, para vincular o sujeito ao brincar, nem opera diretamente mudanças na prática, se restringindo aos discursos. Compreender a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças e ser seus parceiros de brincadeira são elementos constitutivos da profissionalidade docente das/os professoras/es da Educação Infantil. Para isso, precisam brincar e apreciar as brincadeiras como um ato lúdico!

- Mas, como constituir esta profissionalidade?
- Como a formação pode contribuir para tal?
- Que perfil devem ter os formadores que atuam com esses profissionais?

As narrativas das *roda de formadores* explicitam o valor das experiências ligadas às brincadeiras de infância e como essas memórias funcionam como um amálgama para a constituição do ser brincante. Elas revelam que se aprende a brincar, brincando. Que o valor

que se dá às brincadeiras emerge da experiência brincante de cada um. No caso da narrativa selecionada, a formadora relata como a relação com a brincadeira se estabeleceu na infância e como foi instigada a trazer isso à tona, a partir das suas experiências formativas: “uma das formações era aprender a brincar com as crianças, a partir do ambiente que você tem, do ambiente natural, com gravetos, pedrinhas. Essa formação ficou pra mim!” Muitas vezes, é a formação que restabelece o contato com o brincar. Temos gerações de profissionais que perderam o contato com o brincar ao longo da vida. Como poderão ser brincantes apenas lendo sobre a importância da brincadeira na vida das crianças?

A tese de doutorado de Fortuna (2011), que versa sobre essa questão, aponta que não foi somente no passado que os professores pesquisados por ela tiveram oportunidades significativas de brincar, mas que o fizeram também ao longo da sua formação. Os professores que brincam, segundo a pesquisa, o fazem porque, eles mesmos, antes de tudo, continuam a aprender brincando e são pessoas que brincam e reconhecem o lugar do brincar em suas próprias vidas. Eles brincam em suas práticas pedagógicas precisamente porque a brincadeira atravessa longitudinalmente suas vidas.

Em um trecho da sua narrativa, o formador que escolheu o barangandão, explicita os sentidos da sua experiência brincante com os meninos no Parque São Bartolomeu:

**“Naquele momento em especial isso nascia mais claro pra mim. É preciso preparar as crianças para viverem a infância como uma possibilidade humana. Quer dizer, o sentido de educar na educação infantil é diferente do que a gente ouve muitas vezes, de preparar para a cidadania, de preparar para o mercado de trabalho, de preparar para alguma coisa depois; é preparar as crianças para viverem a infância.** Entendendo a diferença do que é ser criança, como um dado natural da biologia, um dado fisiológico, todos serão, fomos...há crianças e haverá crianças, mas a infância não. A infância reconhecida como esse espaço de compartilhamento de um repertório que é diverso, que é sofisticado e que é inteligente e sensível.”

Ao ver as crianças brincando com o barangandão e os significados que atribuíam a essa experiência, o próprio formador foi construindo seus sentidos sobre o brincar.

Se o processo formativo é o ato de *tornar-se*, um elemento fundamental na profissionalidade do formador de profissionais da primeira infância é este componente lúdico, brincante, sensível. Reconhecendo, restaurando, reconstruindo, mas sempre, exercitando o ser brincante, o “brincar desde dentro” - Fortuna (2011). A autora faz uma provocação sobre a urgência de um modelo de formação universitária mais hospício aos novos processos de produção de conhecimento. Segundo ela, sem esta atualização, a formação lúdica corre o risco de apenas alcançar o status disciplinar, o que não seria suficiente. Advoga pela “construção de

uma universidade lúdica, onde práticas inovadoras se solidarizem, tramando, nas entrelinhas, uma forte rede de sustentação para a promoção de uma autêntica mudança de concepção formativa” (FORTUNA, 2011, p. 330). Corroboro e me associo a essa ideia, não só pelas experiências narradas na *roda de formadores*, mas também pela minha experiência como formadora, que reconhece o quanto o saber lúdico/brincante ainda é colocado em um lugar secundário, mesmo se tratando da formação para profissionais de crianças pequenas, que têm na brincadeira sua principal fonte de aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar. Advogo, assim, para que a **formação lúdica/brincante** seja cada vez mais valorizada e construída cuidadosamente por cada formador que, abrindo-se para as experiências brincantes, para o saber sensível, para o ser brincante que habita em si, possa ter as condições de conduzir processos formativos que sejam coerentes com todos os aportes que teorizam sobre a importância do brincar. Não podemos nos furtar de desenvolver esse perfil, tendo em vista o contexto em que estamos inseridos. “Brincar, jogar, tocar, atuar: tudo isso é muito semelhante e faz parte, no fundo, da nossa caixa de brinquedos” (Duarte Jr, 2011, p. 08). Não somente porque o contexto demanda, mas porque o brincar nos constitui, somos *homo ludens* e o estado lúdico está diretamente ligado aos processos de significação, e esses, aos processos de aprendizagem e de vida.

As experiências lúdicas nos convidam a brincar! A narrativa que vem a seguir convoca os profissionais a irem à luta, o que não deixa de ser uma forma lúdica de estar no mundo!



## POLÍTICA

Assim, como a brincadeira - que tem que ser levada a sério -, um outro tipo de experiência apareceu na *roda* e precisa habitar a *ciranda de experiências* dos formadores. Uma das formadoras nos convida a pensar na implicação **política** e no ato político de fazer formação e ser formador.

“Fui professora da pré-escola por cinco anos, e na educação infantil descobri muitas injustiças com esta área. **Uma dessas injustiças era a falta de financiamento**, e em 1996 participei de minha primeira assembleia sindical e lembro das nossas falas altivas, nossos posicionamentos em relação ao FUNDEF. Ser professora de educação infantil e ter essa iniciação política me fizeram chegar até o Centro de Cultura Luiz Freire, uma ONG pernambucana onde **atuei juntando essas duas forças: ser professora e ser militante pelo direito à educação infantil**. E desse lugar cheguei a responder pela secretaria executiva do MIEIB, um movimento social brasileiro que defende a consolidação de uma educação infantil que acredita na força e na beleza das crianças, protegendo-as de toda e qualquer negligência do poder público.

(...) Relacionei essa caixinha [caixa com livros técnicos de diferentes áreas da Educação Infantil, Diretrizes, Publicações Nacionais, frases sobre educação] aqui com a política, com outros livros que também me ajudaram a dialogar com essa política, com esse ordenamento legal que estava disponível e me fortaleceu como formadora de profissionais de Educação Infantil. (...) Eu fui pra Universidade Federal de Pernambuco desenvolver uma pesquisa sobre financiamento na educação infantil e foi muito difícil chegar num espaço tão fechado para discutir financiamento de educação infantil! Fui ousada, foi muito difícil, muito árido, mas desenvolvi. E essa caixinha aqui me ajudou muito, porque ela foi fortalecendo essa luta que eu queria continuar travando, que é isso, tirar a educação infantil do limbo (...) Penso que a formação nunca deve esquecer desse aspecto; trazer sempre no bojo essa dimensão, porque, **muitas vezes, as professoras, as coordenadoras estão ávidas pela formação da dimensão pedagógica, da dimensão didática, querem saber inclusive receitinhas, mas é fundamental garantir na formação a dimensão política, a dimensão cultural, social.**”

O Diálogo 4, que lança um olhar sobre o contexto da Educação Infantil, oferece uma contextualização que ajuda compreender o significado de experiências de cunho político no processo de profissionalização docente dos formadores e dos professores, como questões ligadas à formação mínima, ao financiamento, expansão de oferta etc.

Uma palavra que tem sintetizado o histórico da Educação Infantil brasileira é luta! Ter políticas articuladas e eficientes é um privilégio que ainda carece de muito investimento para chegar a uma situação mais equitativa em relação à qualidade do atendimento às crianças.

A experiência narrada pela formadora se assemelha com a de muitos outros profissionais que atuam nesse segmento e aponta para sua relevância na constituição da profissionalidade docente de professores e formadores.

Compreender os fatores exógenos que incidem sobre os processos formativos e as práticas pedagógicas é fundamental, visto que o professor atua em contextos específicos e é condicionado em alguma medida por eles, ao tempo que precisa ocupar um papel de agente implicado, engajado e transformador.

Para mudar a educação, é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais este interage. Se o contexto não muda, podemos ter um professorado mais culto com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador, visto que o contexto pode impossibilitar a aplicação da inovação ou mesmo recluir-se em seu microcontexto, não repercutindo na inovação mais institucional. (IMBERNÓN, 2009, p. 53)

Se os programas de formação não se comprometerem com esse olhar indexicalizado, se propondo a incidir sobre eles - na medida do possível -, tendo uma função problematizadora e instigadora de políticas adequadas, os efeitos da formação podem se dirimir em frustrações e desistências, agravando acomodações e sensações de impotência. Na minha experiência com



um projeto de formação contínua em municípios do Nordeste, essa questão fica cada vez mais clara e, nesse caso, é importante entender que a situação da Educação Infantil demanda mais atenção, considerando sua identidade ainda em construção e a falta de prioridade em relação à aplicação de recursos, que ainda são escassos. Um exemplo concreto: não é suficiente ter um professor que compreenda a função da literatura, da música e das artes na primeira infância, é preciso ter os insumos para desenvolver um trabalho de qualidade. Em 2010, quando o projeto Paralapraca iniciou o primeiro ciclo de formação, o fato de as escolas receberem um baú com livros de literatura de qualidade, CD de músicas para crianças, brinquedos e materiais de arte fez a diferença para colocar em prática as aprendizagens advindas da formação e promover mudanças. Ao longo dos anos, percebemos a necessidade de fortalecer ações de apoio à gestão da política de Educação Infantil *pari passo* às ações de formação, o que tem sido um diferencial para os resultados junto às crianças. Debater critérios de conveniamento, qualidade da rede física, aquisição de materiais de qualidade, função da Educação Infantil, dentre outros aspectos que constituem a política municipal, são ações estruturais que dão sustentabilidade às mudanças de ordem pedagógica que precisam ocorrer. Engajamento, desejo de mudança e inovação, compromisso com o ofício, são elementos essenciais, mas não suficientes, para a melhoria da qualidade do atendimento. Os poucos resultados dos processos formativos têm muitas razões e parte delas referem-se a fatores exógenos. Saber manejá-los com criticidade, compreendendo o papel de cada um para sua transformação, é essencial para as mudanças nas práticas. É sabido que as condições materiais não são suficientes e que há realidades diversas, em que as ‘malas, baús e caixas se mantêm fechados’, pela falta de engajamento dos profissionais, mas o convite é para que se possa considerar as questões estruturais como parte dos contextos formativos e, por isso, elementos a serem considerados.

Os formadores que têm a função de definir coletivamente conteúdos de formação com base em situações problematizadoras não podem se restringir aos aspectos pedagógicos, sem oportunizar um debate mais amplo e contextualizado que colabore com a construção de um perfil profissional mais engajado e implicado, não apenas com sua profissão, mas com o contexto e com os resultados do seu trabalho.

No momento da *roda de formadores*, a descontinuidade das políticas públicas e de projetos foram considerados fatores desafiadores que complexificam ainda mais a atuação dos profissionais. Se é certo que uma boa gestão contribui para a qualidade da educação, as descontinuidades são um dos seus maiores desafios. Nesse sentido, a construção de uma visão política mais refinada entre os profissionais pode colaborar para a sustentabilidade dos processos de mudança instaurados, tanto no âmbito das escolas quanto nas redes. A convocação

é para que sejamos “formadoras militantes pela causa da infância”, disse uma das formadoras. Esta narrativa convida a pensar na relação entre a dimensão política e a alteridade, um elemento importante na constituição da profissionalidade docente, pois não basta lutar pelas causas da categoria, nem por melhores condições de trabalho. Como dito, é preciso construir uma alteridade profissional que nos conecte com a causa da infância, com a responsabilidade que temos por oferecer uma educação que faça sentido para as crianças, que permita que vivam sua infância de forma saudável e potente.

Por tudo isso, experiências dessa natureza convidam os formadores a exercitarem uma ação mais sistêmica entre o conhecimento produzido e os contextos em que as/os professoras/es atuam e que são, ou deveriam ser, a fonte primeira desses conhecimentos.



Por falar em contextos de atuação como fonte de produção de conhecimento pedagógico, compartilho, a seguir, narrativas que evidenciam a potência das experiências relativas ao campo da **ação pedagógica**. Ao contrário das narrativas ligadas ao sensível, essas me conduziram à ideia de que muito já foi dito, teorizado. Estou cheia de livros ao meu redor falando sobre a concepção de formação que integra teoria e prática, ou que parte da prática para refletir e dar significado à teoria. Fico pensando nos leitores da tese... Certamente já sabem muito sobre as teorias relativas à *formação centrada na ação docente* – elas estão disponíveis e são amplamente disseminadas. No Diálogo 3, tratei dessa questão ao compartilhar concepções sobre formação. O que falta mesmo é teorizarmos - compreendermos como colocar em prática todos esses conhecimentos -, ou melhor, torná-los efetivamente parte dos processos formativos. Fazer o genuíno *diálogo*, que exige parar, degustar, tornar nosso! É tempo de vivenciarmos uma epistemologia formativa que tem como base a *experiência*.

“Lembrei de uma coisa, de uma frase de uma professora. Nós estávamos em um processo formativo, era um projeto de três anos de formação continuada para professores de educação infantil da rede comunitária de Salvador, e eu estava no CEAP na época, e lembro que um dia a gente estava estudando os processos de desenvolvimento de aprendizagem da criança e, aí, uma professora disse assim **“então quer dizer que a gente vem aqui pra aprender a dar nomes às coisas que a gente faz na escola?”**. Essa frase ficou tão forte em mim... **eu trabalhei com ela na minha dissertação e foi uma aprendizagem que eu levo pra minha vida como professora [formadora]. Porque, a depender da concepção que você trabalha, às vezes você chega para fazer um trabalho com um professor, como se aquilo que ele vive no cotidiano ou suas experiências não fossem algo**

importante, não tivessem valor. E eu acho que essa fala dessa professora foi uma fala que me marcou profundamente. (...) Mas talvez a gente ainda precise pensar um pouco mais e valorizar mais essas práticas e esse cotidiano. Eu acho que o grande desafio, e me vejo também nesse lugar, como professora, como formadora, é de **como fazer desse cotidiano de fato um texto e um contexto que seja lido, refletido, aprendido, tocado, valorizado**. Eu acho que... pra mim foi algo assim da minha experiência que me marcou muito.”

“Então quer dizer que a gente vem aqui pra aprender a dar nomes às coisas que a gente faz na escola?” A fala da professora reverberou na formadora: até quando o sentido da formação será dar nome às coisas? Teorizar a ação é criar novos significados para ela. Ter a *experiência* como fundamento dos processos formativos rompe com a dicotomia teoria e prática e funda uma nova epistemologia, já tão exaustivamente descrita nos livros e pesquisas que tratam da formação de professores e que tem como centro a ação pedagógica, compreendendo essa como o elemento central da profissionalidade docente e, portanto, central nos processos formativos. Sem este passo, continuaremos a formar teóricos, mas não necessariamente, professores.

Eis a narrativa de uma formadora que oferece mais elementos sobre essa questão:

“Eu trabalhei em ONG inicialmente como professora de educação infantil. Uma experiência muito forte foi essa experiência na minha formação como formadora. Era no projeto Ágata Esmeralda, na Pastoral do Menor e, assim, eu queria naquele momento transformar essas ações, essa formação, **numa ação pedagógica diferenciada**. Então eu tenho na formação não só a academia. **O conhecimento acadêmico ajudou muito, é importante, reconheço isso; mas essa forma de romper com essa realidade, esse diferencial que tive, foi a formação do educador via organizações, diferente da academia**. Lembro que na minha formação, na época da FACED, a educação infantil quase não tinha. Então eu acho que ganhei muito na questão da teoria, mas na prática mesmo foi fora. Fora da academia. Na academia a gente tinha 68 h para um componente curricular, então dentro do curso, peguei duas disciplinas específicas de educação infantil apenas. Para a prática, aquelas horas não davam conta e, assim, os cursos de contação de histórias, dobraduras, as coisas que a gente vivenciava nas outras instituições [não governamentais] eram muito importantes. **Como trabalhar literatura, música na Educação Infantil? Isso eu tive nas organizações e me fortalecia. Agora, por que trabalhar música, a importância, isso era na academia. Então, a academia precisava dar mais esse embasamento prático. Hoje, retornando ao curso de especialização da Educação Infantil eu vejo que ainda falta [a prática]**. Eu vejo que é muito importante trabalhar as especificidades na formação.”

No capítulo “Pedagogias da Infância: reconstruindo uma *práxis* de participação”, Oliveira-Formosinho (2008) discorre sobre a natureza da pedagogia e a ação pedagógica como *locus* da pedagogia, propondo uma pedagogia da participação:

A pedagogia organiza-se em torno de saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e

valores. A pedagogia é, portanto, um espaço ambíguo já não de um-entre-dois, a teoria e a prática, mas, como disseram (Houssaye, et. al.,2002) **um-entre-três, as ações, as teorias e as crenças, em uma triangulação interativa** e constantemente renovada (...) Diferentemente de outros saberes que se constroem pela definição de domínios com fronteiras bem definidas, os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p.14-15, grifo nosso)

A ‘pedagogia da participação’ vem em oposição à ‘pedagogia da transmissão’ e tem forte inspiração na obra de Dewey. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), essa pedagogia pressupõe a interatividade entre saberes, práticas e crenças; considera todos os atores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem em um determinado contexto de vida e ação pedagógica, a partir da escuta, do diálogo e da negociação, conduzindo a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico. Acolhe a ambiguidade, a emergência e o imprevisto como modos do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas de definir uma pedagogia transformativa. “Estas são características que fogem à possibilidade de uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender, exigindo a sua contextualização cotidiana.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p.19). Segundo a autora, os processos principais dessa pedagogia são a observação, a escuta e a negociação.

Advogo que se as/os professoras/es experimentarem uma ‘pedagogia da participação’ em seus percursos formativos será muito mais possível que possam levar esta abordagem para suas práticas, *tornando-se* professoras/es que fundam uma nova (rel)ação pedagógica.

O relato a seguir, trata dessas fronteiras pouco delimitadas, mas tão consistentes, de exercer a ‘pedagogia da participação’ - ou outro termo que se possa dar para nomear essa forma de estabelecer uma (rel)ação pedagógica que acontece quando estabelecemos relação entre o conhecimento e a vida, atribuindo sentido ao que nos passa, tecendo fios.

“Um dos primeiros caçadores de achadouros de infância que eu conheci foi o Adelsin<sup>67</sup>. Eu queria chamar a atenção para esse negócio de achar a infância, de achadouros de infância e o Adelsin talvez tenha sido um dos primeiros que eu encontrei. E **queria ligar essa experiência com uma outra coisa que me veio à lembrança que foram as aulas no mestrado, quando o Felipe Serpa repetia uma frase muitas vezes. Ele dizia: “quanto mais autoridade, menos autoritarismo; quanto mais autoritarismo, menos autoridade”**. Eu ia para as escolas no subúrbio de Salvador e aquela frase, como diria Nelson Rodrigues, aquela frase era “roedora”, uma frase roedora, “quanto menos autoridade, mais autoritarismo; quanto mais autoritarismo, menos autoridade”. Eu chegava na

---

<sup>67</sup> Adelson Murta, o Adelsin, é formado em Artes Plásticas pela UFMG e desenvolve trabalhos de observação, valorização e disseminação da cultura da infância.

escola e ia tirar os meninos da sala pra ocuparem a área livre, que estavam proibidos, porque eles não iam mais pro recreio; num primeiro momento aquilo foi caos. Foi caos, foi muita confusão, no comecinho do Roda Peão [projeto que estava envolvido] eles se estapeavam, se batiam e a professora dizia “Ó, tá vendo? Eu não disse?”, e eu ficava com aquela frase... eu vou dizer o quê? Vou gritar aqui “silêncio!!”? Imagina! **Ali eu estava começando a tentar entender o que o Felipe dizia.** E num determinado momento, uma das atividades do projeto foi uma oficina de construção de brinquedos e foi o Adelsin que foi fazer essa oficina. **E ali eu fui tendo a notícia do que era esse “quanto mais autoridade, menos autoritarismo”.** Felipe dizia “porque autoridade é uma coisa que o outro lhe dá, ele reconhece em você. Não é você que impõe sobre ele a autoridade, ele reconhece”. E o Adelsin foi fazer os brinquedos, então, num primeiro momento, no primeiro dia, era muito caos de fato. Mas à medida em que os meninos iam entendendo o que ia acontecer, a partir da presença daquele sujeito, que coisas poderiam acontecer, a partir daquele compartilhamento dos brinquedos que o Adelsin já tinha encontrado em outras crianças, eles começaram a ter uma atenção maior praquilo que aquele sujeito ia trazer. Então ele foi se tornando uma autoridade, por reconhecimento dos meninos, e com pouco tempo já não precisava mais gritar pra se comunicar com eles. Aliás, ele não gritava. Ele esperava um pouco, até que eles entenderam que aquele espaço era pra criar coisas, então era preciso ter alguma quantidade de atenção, uma qualidade de atenção, pra poder gerar essas alegrias. Então, passou a haver um tempo de silenciamento provisório, parcial, enfim, de algum jeito, para criar movimento depois. Tinha a pausa e o som, o som e o silêncio. E aí **aquela frase do Felipe foi ficando mais clara e a história dos achadores de infância também,** a partir daquela experiência, de ver os meninos vestidos de jornal, como soldados, todos vestidos de jornal e com os brinquedos, invadindo a comunidade. A escola era colada mesmo na comunidade, então a gente deu voltas, fez um cortejo enorme e os meninos naquela felicidade e atentos ao Adelsin, **àquela autoridade que ele construiu num caminho, sem um grito, sem um silenciamento, sem uma repreenda a algum dos meninos. Eu fiquei com aquele negócio muito guardado e quando encontrei isso aqui [o livro de autoria de Adelsin disponível na roda] eu lembrei disso.”**

Espero que, depois da leitura das narrativas, o leitor, especialmente se for um leitor formador, se sinta convidado, como eu me senti, a dialogar com suas crenças, teorias e sua ação pedagógica, a partir das experiências desses *outros* formadores.

## 7.2. Uma experiência singular: a escuta de crianças como dispositivo de formação



*Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer,  
a voz humana não encontra quem a detenha.  
Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos,  
ou pelos poros, ou por onde for.  
Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa,  
alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.*

*Eduardo Galeano*

Conforme explicitarei no início do capítulo, o significado atribuído às experiências relativas à *escuta de crianças* no processo formativo das/o formadoras/r me mobilizou de forma particular e no âmbito da tese, tendo em vista o reconhecimento do *diálogo* como elemento formativo, o que pressupõe a *escuta* - ato fundante de uma *relação dialógica*.

Acredito que as narrativas a seguir contribuem sobremaneira para uma reflexão importante sobre o paradigma formativo: compreender a urgência do equilíbrio entre ‘escutar’ e ‘falar’ na relação pedagógica, ou, ousadamente dizendo, compreender a urgência de *aprender a escutar* para fundar uma relação pedagógica comprometida com a reciprocidade.

É provável que, na história da educação, nenhum outro verbo tenha caracterizado melhor o papel do professor do que ‘transmitir’. A palavra vem do latim “transmittere”, que significa “mandar de um lugar para o outro, de uma pessoa para outra”, “deixar passar além”, “comunicar por contágio”, “propagar” (Ferreira, 2004). Essa função emerge de uma concepção de educação amplamente debatida, que funciona a partir da lógica reprodutivista e tem como pressupostos o sujeito aprendiz passivo e o professor falante.

Estamos em um momento diferente!

Estamos? Certamente, pelo menos do ponto de vista da concepção!

A educação e a escola contemporânea exigem outro funcionamento. Mais dialógico, participativo. É fato! Mas não é só a educação e a escola que demandam mudança. A complexidade da vida social na atualidade e suas implicações do ponto de vista das relações humanas e da vida no planeta provocam movimentos de ruptura e de reconstrução social. À medida que aprofundam-se as crises – especialmente as crises sociais -, vamos enxergando o óbvio: estamos chegando ao limite de um fluxo histórico complexo, marcado por relações de poder, muitas vezes distorcidas e com pouca tolerância ao *diálogo*. Somos seres sociais e, como tal, o *diálogo* nos constitui. Como podemos avançar sem uma compreensão cada vez mais

profunda sobre o que significa dialogar, sem termos o *diálogo* como um valor e, por decorrência, como uma capacidade a ser conquistada e exercitada?

Para isso, precisamos revisitar nossa concepção de *diálogo*! Sua representação social remete muito mais à fala do que à escuta, especialmente porque as relações de poder fazem parte da interlocução. Ressignificar nossa concepção de *diálogo* pressupõe desenvolvermos um interesse genuíno pelo *outro*. E como acessar o *outro* se não escutamos? É pela *escuta* que há a possibilidade de interação. Isso não é simples, considerando nosso percurso histórico. Por isso, a escola também carrega essa tradição, que, por sua vez, sustenta-se nas relações desiguais de poder e autoridade, que são marcas sociais, por uma tendência à identificação entre os iguais, aqueles que reconhecemos como pares, e não com o ‘diferente’.

Entretanto, é importante reconhecer que já vivemos, em alguma medida, um exercício mais alteritário em relação às diferenças. Começamos a entender que elas nos constituem também. Novas relações precisam e já estão sendo construídas, mas precisamos nos posicionar se estamos dispostos a fortalecê-las, mesmo sabendo que o que nos constitui não é, necessariamente, um parâmetro de partida.

Nesse sentido, as narrativas que emergiram da *roda*, representam um movimento dialógico em direção ao *outro* criança, que é reconhecida como sujeito rico e potente, que atribui significados ao mundo e oferece aos adultos sua visão singular sobre ele. Mais do que isso, anunciam a potencialidade da **atitude de escuta** com um elemento importante na constituição da profissionalidade dos formadores e para outros profissionais que atuam com crianças.

Vejamos o que podemos aprender com as narrativas:

Lembrei dessa história principalmente pela concha que encontrei na caixa [caixa com materiais naturais]. Porque Jundiaí fica no interior de São Paulo, não muito longe. Em fevereiro, uma criança chegou na sala e disse “ah, eu fui pra praia, eu fui pra praia!” e aí todo mundo ficou junto dela e disseram “mas como é que é a praia?”. E a criança contou “nossa, a areia é molinha, é macia...” e começou a descrever a praia e as crianças ficaram muito interessadas em como era a praia. Então as crianças queriam investigar, saber mais como era a areia e por que a água era salgada; qual era a diferença entre água doce e água salgada e começaram a perguntar. Das vinte crianças, só essa tinha ido pra praia. E a professora disse “Vamos pra praia com as crianças? Aí eu, que era coordenadora pedagógica, pensava “meu Deus do céu, como nós vamos fazer pra levar essas vinte crianças pra praia? Mas, vamos, vamos!” Bom...,eu disse, “então vamos começar a investigar que curiosidades as crianças têm e, quem sabe, a gente pensa com calma sobre isso”. Bem, nós resolvemos ir pra praia. Eu fiquei sem dormir uns três dias porque eu falei “é uma hora e meia de viagem, depois com vinte crianças de quatro e cinco anos na praia... Quem nós vamos levar pra cuidar das crianças?” Resolvemos e fomos. Aí a gente chegou em Santos, que é a praia mais perto de Jundiaí. Bom, no caminho pegamos um engarrafamento em São Paulo. **Eu preocupada com o**

engarramento e as crianças “**nossa que cidade linda, nossa que caminhão lindo**”, amaram o **trânsito de São Paulo. Como eles nos surpreendem!** A gente odiando aquele trânsito e eles “nossa, mas esse caminhão é muito grande, nossa...” Bom, fizeram uma festa com o trânsito de São Paulo. Chegamos em Santos e aí, bem, eu ficava contando “um, dois, três, quatro, cinco, seis...” e eles corriam e deitavam e rolavam na areia. **Esse contato com o novo é surpreendente, uma coisa que às vezes é óbvia pra nós, não é para as crianças. O quanto eu aprendi a olhar a praia com eles.** Depois, entramos na água. E os comentários foram, assim, incríveis: “nossa, que piscina grande! Nossa eu nunca vi uma piscina tão grande como essa!”, e eu fiquei pensando o que mais eles fariam daquele contexto. **Foi um dia muito especial, que marcou minha formação, por poder realmente entrar no jogo com as crianças. Acho que isso faz uma grande diferença, fez uma grande diferença na minha experiência como professora, como coordenadora, de entrar nesse jogo com as crianças; e eu me lembrei também de entrar no jogo com os professores no momento de formação, nessa brincadeira.** Lembrei disso porque na hora de ir embora eu disse “agora, vamos”, fui contando as crianças e eu falei pra professora auxiliar “vamos embora, Lu?”, e ela disse “ah! não, vamos ficar mais um pouquinho?”. Aí eu disse “mas por quê?”. E ela “porque é a primeira vez que eu também venho à praia e entro na água”. Isso foi muito marcante pra mim.

“No final do curso [de Teatro] eu participei de uma experiência no subúrbio de Salvador. Sou sócio fundador do Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu, que naquele momento e por muitos anos teve uma ação muito forte no subúrbio da cidade. **Foi no interior do Parque São Bartolomeu que eu encontrei muitas coisas pra guardar na minha canastra, nessa minha maleta, entre elas, o encontro com a infância, porque eu ainda não tinha contato direto com as crianças, até então. Foi na escola Durval Pinheiro que conversei com as crianças pra saber o que seria fundamental elas fazerem para mudar a realidade da escola. E foi ali que elas disseram muitas coisas que eu pude guardar na minha canastra.** Uma delas é que elas queriam ocupar uma área livre que tinha em frente da escola e queriam que tivesse um parquinho. É que elas queriam recuperar o horário do recreio, porque, curiosamente, por conta da agressividade, tinham suspenso o horário do recreio das crianças. Elas merendavam na própria carteira da sala de aula. Por fim, **uma frase que me trouxe aqui e tem me levado a muitos lugares, que tem feito essa canastra andar pra muitos lugares, foi uma menina que disse: “eu queria aprender com mais alegria”.**

“Realizei um estágio de três meses em Reggio Emilia, no Centro de Pesquisa e Documentação do Centro Internacional Loris Malaguzzi, na Pré Escola Andersen e na Creche Bellelli. **Aprendi a ser professora e a aprender com as crianças por meio de suas ações, movimentos, expressões.** Aprendi que a criança, além de sujeito de direitos, é sujeito de potencialidades.”

Narrativas como essa explicitam claramente *a atitude de escuta da criança* como elemento constituinte da profissionalidade das/o formadoras/or e dessa compreensão decorre o reconhecimento da sua potencialidade como um *dispositivo de formação!*

Quando me deparei com esse tipo de experiência não me surpreendi. É sabido o quanto as crianças podem nos ensinar em relação a elas mesmas e o quanto saber sobre elas é estruturante para ‘ser professor’. Mas, o que me surpreendeu foi a descoberta de não haver uma reflexão sistematizada ou uma teorização sobre a **atitude de escuta de crianças como**



**dispositivo de formação.** Isto significa que ainda não a reconhecemos a ponto de utilizá-la intencional e sistematicamente nos processos formativos. Nesse sentido, me surpreendi com o fato de, como formadora, ainda tratar essa questão de forma incipiente nos processos formativos que desenvolvo e a refletir sobre seus efeitos na formação de professores e de formadores. Implicada, me questionei:

- Por que, até o momento, tenho usado ainda de forma tão incipiente a escuta de crianças como um dispositivo de formação, se, retornando às minhas narrativas, às minhas argumentações, isso está presente?

O contexto histórico e a concepção de formação defendida nesse trabalho revelam a complexidade de realizar esse tipo de movimento.

Estamos em um momento de consolidação da ideia de criança como ator social, como sujeito de direitos. O discurso está posto, entretanto, continuamos a ter uma incipiente cultura de participação das crianças. Somos produto de um conjunto de aspectos culturais que, ao longo do processo educativo, nos habituaram a um tipo de socialização adultocêntrica – especialmente nos espaços da educação formal. Aos que se contrapõem a essa ideia é importante perguntar-se:

- Em que medida o que as crianças falam é usado efetivamente como informação relevante, capaz de alterar percursos anteriormente definidos pelos adultos?

Não há uma **cultura de participação das crianças** instaurada, ao contrário, há muito mais uma naturalização das relações de poder que são, na grande maioria das vezes, assimétricas, verticalizadas. Esse tipo de relação minimiza as possibilidades das crianças de darem suas opiniões e, mais, de compreenderem que elas são efetivamente escutadas e que suas ideias têm sentido, pois são verdadeiramente consideradas. Cultura de participação das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito exige dar efetividade às suas ideias e ressignificar as relações de poder entre adultos e crianças. Isso acontecerá quando nos abirmos para problematizar as relações de poder na escola, o que incide, diretamente, no papel do professor - e não só dele, mas de todos os profissionais que atuam nesse contexto. Entretanto, esse debate não trata de destituir o poder dos adultos. Somos os que têm um conhecimento acumulado, essencial para promover possibilidades interativas mais ricas para as crianças. Trata-se de construir de uma *relação dialógica*, em que ambos têm seu lugar assegurado, visto que as crianças trazem um patrimônio distinto do nosso.

Dentre as muitas contradições do mundo contemporâneo, a ideia de que a criança não é escutada ou é invisibilizada pela lógica do adulto pode parecer absurda em alguns contextos. Uma suposta escuta das crianças pode ser facilmente identificada quando se analisa a cultura midiática voltada para este público, os aparatos tecnológicos disponíveis e a relação distorcida de muitas crianças na relação com pais e adultos, marcadas pela falta de limites, só para citar alguns exemplos. A questão que se coloca nestes casos é se há realmente uma relação de escuta, ou se há, na verdade, processos de manipulação de opinião, de reconhecimento e uso da criança como consumidora de cultura, pela vulnerabilidade que é própria desta faixa etária. Como parte de uma sociedade complexa e paradoxal, as crianças, embora ‘gritem’, podem efetivamente não estar sendo escutadas!

Estou feliz com esse ponto de chegada, ele abre muitos outros!

Provocada pela experiência da *roda de formadores*, retomo a pergunta que nasceu do meu exercício compreensivo de narrativas dessa natureza:

- Por que ainda não utilizamos a atitude de escuta das crianças como dispositivo de formação de professores? Quais as suas potencialidades?

Me permito arriscar que, se perguntasse às/ao formadoras/or que estavam na *roda*, em que medida usam a escuta de crianças como um dispositivo de formação, alguns se surpreenderiam com a pergunta e a resposta, assim como eu.

Instigada pela questão, tive oportunidade de retomar a conversa com duas das especialistas entrevistadas no início da pesquisa, a prof<sup>a</sup>. Silvia Cruz, organizadora de um livro<sup>68</sup> que é referência no tema da ‘escuta de crianças em pesquisas’, e a prof<sup>a</sup>. Vera Placco, docente do curso de formação de formadores da PUC-SP. Ambas deram notícias similares de que essa é uma temática pouco abordada no campo da formação. Além delas, fui pautando o tema com outros formadores e as respostas se repetiam: que há um uso crescente e significativo da escuta de crianças como dispositivo de pesquisa, algumas iniciativas com experiências de avaliação, mas, no que tange à formação, a resposta era “não li nada a respeito” ou, “não me ocorre no momento”, embora muitos nomes de pesquisadores e estudiosos tenham sido citados, especialmente no campo da pesquisa. Em troca de e-mail com a prof. Silvia Cruz, ela responde:

---

<sup>68</sup> “A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas” (2008)

Sobre o uso das falas das crianças em processos de formação eu não conheço nenhum trabalho que trate disso. O que tenho é a minha própria experiência. Geralmente em encontros isolados, tais como palestras ou seminários, os professores/coordenadores ficam muito impactados com o que as crianças dizem sobre a experiência escolar delas, especialmente se elas se referem a esses profissionais. Esse é um tema sobre o qual não há neutralidade: ou se acolhe (a maioria) ou se nega a sua validade. Costumo usar muito o que tenho ouvido diretamente das crianças ou através de orientandos ou outros pesquisadores também nas minhas disciplinas, pois acho que esses sujeitos geralmente não são muito escutados e trazem uma perspectiva insubstituível e que precisa ser considerada. (05.07.2015)

Motivada pela possibilidade de investigar mais esse campo, fiz uma imersão nas múltiplas e fartas referências da *escuta de crianças em pesquisas*, assim como retornei às produções ligadas à experiência de Educação Infantil em Reggio Emilia, pois estas já tinham sido usadas por mim, desde a formatação do pré-projeto, tendo em vista a qualidade da produção ligada à ideia de *dialogicidade*. Outras fontes consultadas foram os estudos e pesquisas ligados à Sociologia da Infância, tendo como pesquisador de referência o americano William Corsaro, o Bill, como as crianças italianas o chamavam. Corsaro realizou pesquisas etnográficas com crianças de Módena (1983-86) e Bolonha (1996-2001) e foi o precursor de metodologias e fundamentos sobre pesquisas *com* crianças. Os estudos do prof. Dr. Manoel Sarmiento e equipe, com destaque à prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Natália Fernandes, da Universidade do Minho, bem como o trabalho realizado pela Associação Criança, ligada à mesma universidade, sob a coordenação da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Júlia Oliveira-Formosinho, também são referências importantes na área, bem como outras experiências brasileiras, como as lideradas pela prof<sup>a</sup>. Silvia Cruz, da Universidade Federal do Ceará.

Considerando o mapeamento do campo, que foi um importante movimento feito para compreender esse achado da pesquisa, decidi explicitá-lo mais detalhadamente na sessão posterior, no intuito de revelar os caminhos percorridos e compartilhar mais detalhadamente essa garimpagem das fontes pesquisadas e uma visão do contexto em que a temática está inserida.

Foram as leituras sobre a Sociologia da Infância, as pesquisas com crianças e a ausência de referências sobre possíveis desdobramentos no campo da formação docente que me fizeram parar e olhar com mais cuidado para a escuta de crianças como dispositivo de formação e suas potencialidades.

Alinhada com a concepção de formação defendida na tese, é preciso que, antes de abordar a *escuta de crianças*, possamos refletir sobre a *escuta de professoras/es e dos demais profissionais* que passam por processos formativos.

A “homologia de processos”, um dos conceitos estruturantes da formação - mencionada no Diálogo 3 -, nos convida a refletir sobre as ressonâncias de uma formação pautada na transmissão/recepção, e como este tipo de experiência reverbera como um obstáculo para uma atuação *dialógica*. Portanto, um primeiro passo para o desenvolvimento de atitudes de escuta das crianças é realizar **atos de escuta dos profissionais** que atuam com elas. Se as experiências nos constituem, precisamos reconhecer que, na *ciranda de experiências* desses/as profissionais, é fundamental incluir a escuta. Sentir seus efeitos é estruturador tanto para o formador quanto para as/os profissionais que, só assim, poderão, de fato, reconhecer a *escuta* como estruturadora da ação pedagógica.

Em sua pesquisa sobre a escuta como uma prática constituinte do saber-fazer dos professores da Educação Infantil, Mendes, que além de pesquisadora, era a coordenadora pedagógica dos professores pesquisados, conclui:

o espaço da escuta, garantido no momento da coordenação pedagógica, é importante para a sustentação de suas práticas, pois [os professores] encontram apoio, parceria e **uma pessoa que garante uma escuta sensível das angústias do dia a dia**. Esse espaço de diálogo, em que a fala e a escuta são asseguradas, significa um lugar de formação profissional e de crescimento pessoal. Formação profissional, porque a abertura ao diálogo proporciona situações de trocas, aprendizagens coletivas e reflexões sobre o seu fazer, possibilitando que os sujeitos estabeleçam enlazes sobre seus próprios saberes, materializando-os e compartilhando-os com seus pares. O crescimento pessoal é apontado nas entrelinhas das falas dos sujeitos, como a oportunidade de tomar consciência de si mesmo. A escuta permite ao outro esse movimento, porque **a ação de escutar proporciona ao outro que fala uma percepção diferenciada na forma de se compreender, fazendo com que o sintoma da angústia diante do fazer vá aos poucos desaparecendo, abrindo espaço para que o sujeito se apresente para o diálogo consigo e com sua prática**. (MENDES, 2009 p. 152, grifos nossos)

A partir dos atos de escuta de professoras/es e demais profissionais, é possível tocar nas subjetividades, ativar o saber sensível e, em decorrência, construir, de uma forma mais coerente e potente, a atitude de escuta em relação às crianças. Sendo a natureza dessa aprendizagem *atitudinal*, ela não ocorre apenas com o contato com a produção e argumentação teórica, mas com o exercício de uma ‘nova’ relação pedagógica, fundada na escuta - porque *escutar* pressupõe uma relação de alteridade, um ato de encontro, de *estar e ser com*, onde a polifonia

ocorre de fato. Ou seja, exige que nos percursos formativos - estágios, observação e tematização de práticas etc. - ou nos processos investigativos, os profissionais entrem em ação e reflitam sobre essa ação, pressuposto já tão defendido pelos estudiosos da formação.

A atitude de escutar as crianças é, ou deveria ser, um elemento da profissionalidade docente que corresponde à habilidade de realizar uma observação atenta, aberta e sensível às atitudes das crianças, interpretando seus significados e incorporando esses saberes no planejamento da sua prática. Busca estabelecer um *diálogo* genuíno entre adultos e crianças, promovendo aproximações e novas relações de poder, menos verticalizadas. Com isso, promove o conhecimento sobre as crianças a partir delas mesmas e convida o adulto a entrar no universo infantil, para melhor compreendê-la. Em palestra sobre ‘Participação infantil: equívocos e possibilidades’<sup>69</sup>, a prof. Dra. Natália Fernandes, da Universidade do Minho e especialista no tema, fez uma provocação pertinente: “o que realmente sabemos sobre as crianças por elas mesmas é pouco, pela nossa incompetência de saber olhar e dar voz para elas, respeitando suas especificidades.”

Escutar aqui tem uma dupla função: visa tanto a escuta em si, como uma forma de conhecer as crianças, como também visa promover uma interação com elas, garantindo a construção de **espaços de participação**.

Fazendo uma analogia entre o pesquisador (etnólogo) e o professor, busca-se, pelos *atos de escuta*, que esse último possa exercitar uma nova lógica de relação – não vertical - onde não somente a criança se move em direção do adulto para assimilar o conhecimento construído, mas uma **lógica de reciprocidade**, onde os adultos se dispõem a olhar as crianças de forma aberta, sensível e reflexiva, para melhor compreendê-las. É preciso que essa escuta instaure processos de participação social, oportunizando às crianças vivências coerentes com seu lugar de ator social e tornando a escola um espaço de cidadania ativa.

Para que as crianças falem – e elas continuam insistindo em fazê-lo, por meio de múltiplas linguagens – e sejam escutadas, é preciso que os adultos possam **reconhecer a potência das crianças** e dos **atos de escuta**. Para isso, precisam se relacionar com essas situações de forma que se sintam surpreendidos, desassossegados, desestabilizados, convidados a sair do papel de quem sabe tudo, para uma relação em que o *outro* criança seja efetivamente reconhecido, o que requer, em muitos casos, ressignificar concepções, como aconteceu no relato da ida à praia: “Eu preocupada com o engarrafamento e as crianças ‘nossa que cidade linda, nossa

---

<sup>69</sup> Palestra realizada em Salvador em 31 de julho de 2015.

que caminhão lindo’, amaram o trânsito de São Paulo. Como eles nos surpreendem!” ou na narrativa sobre aprender a ser professora a partir da interação atenta com as crianças:

**“Então uma experiência muito legal foi com as crianças. Se a gente não tem esse olhar sensível - porque é uma via de mão dupla, a gente media, a gente dá e a gente também recebe – e, aí, quando a criança diz que não tá legal ou ela se manifesta a partir de agressões, o que ela quer me dizer? Será que eu consigo a atenção de todas as crianças numa roda? Dentro desse fazer pedagógico construído junto com elas, muitas vezes o que eu levava não dava certo ou dava, e também tinha o olhar, o toque, o jeito deles e eu fui aprendendo. A gente vai fazendo essa formação junto e aprendendo junto. Esse olhar que a criança ensina é pertinente à minha prática de formadora e eu construí enquanto professora.”**

A *atitude de escutar as crianças* pressupõe um processo dialógico, fundado em uma outra relação, explicitada na narrativa acima e que pode ser bem representada pelas rodas de conversa, tão características da Educação Infantil, mas que ainda funcionam a partir de uma relação desigual, em geral, manipuladas pelas expectativas prévias das/os professoras/es. Em um texto de referência sobre *práticas de qualidade*, a atitude genuína de escuta é valorizada:

exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar. É também um modo de aproximar-se das tensões, das situações conflitantes, das cooperações, das interferências e das alegrias provocadas quando um grupo de crianças se encontra. (BRASIL, 2009, p. 102)

Em uma publicação que dialoga com os postulados de Corsaro, a autora faz uma afirmativa ainda muito pouco assimilada na *práxis*: “sendo a criança o foco central do processo educativo, efetivamente, é a partir dela que o projeto pedagógico será construído, estabelecendo padrões de qualidade, segurança e desafio.” (BARBOSA, 2009, p. 184). Ambas publicações insistem na ideia de que todo professor deveria ambicionar que seu planejamento contivesse as vozes das crianças, ou seja, que as crianças, ao serem ouvidas, possam participar efetivamente do currículo<sup>70</sup>, quer direta ou indiretamente. O currículo, nessa abordagem, deve considerar as curiosidades genuínas das crianças que, por sua vez, estão inseridas em um ambiente que promove múltiplas possibilidades investigativas e criativas. É vivo e integrado, embora não se trate de espontaneísmo, mas de uma ação intencional do adulto que vai organizando o ambiente

---

<sup>70</sup>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) preconiza, em seus artigos 3º e 4º, que “o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” e “que a criança deve ser o centro do planejamento pedagógico.”

a partir do conhecimento que tem sobre a criança e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como do que emerge do *diálogo* permanente que se estabelece entre adulto e criança, a partir de uma relação de alteridade. Para Dewey, os professores devem conhecer os interesses e as experiências das crianças e considerá-las como pontos de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas. A escola e os educadores devem saber como extrair dos ambientes físicos e sociais tudo o que pode contribuir para fortalecer experiências valiosas para as crianças. Quando isso ocorre, os efeitos em relação às suas aprendizagens são visíveis. Se as crianças estão vivenciando situações que fazem sentido, que partem de uma negociação sobre suas expectativas, as do grupo e o que é pertinente para elas naquele determinado espaço/tempo, a possibilidade de mobilizarem seus saberes é potencializada<sup>71</sup>.

Essa relação pedagógica pressupõe uma competência essencial dos profissionais que atuam junto às crianças que é a *escuta sensível* e que pode ser traduzida pela ‘pedagogia da escuta’ como a concretização da ética do encontro, absolutamente comprometida com a *alteridade do outro*:

Uma pedagogia da escuta – escuta do pensamento – exemplifica para nós uma ética de um encontro e edificado sobre a receptividade e a hospitalidade do outro, uma abertura para a diferença do outro, para a vinda do outro. Ela envolve uma relação ética de abertura ao outro, tentando escutar o outro em sua própria posição de experiência, sem tratar o outro como igual. As implicações para a educação são revolucionárias. (RINALDI, 2012, p. 42)

Realmente, as implicações são revolucionárias porque demandam mudanças de concepção, por vezes profundas, sobre criança, professor e escola. O ponto de partida dessa revolução é a *escuta* e outra contribuição, nesse sentido, refere-se aos aportes teórico-práticos sobre ‘documentação pedagógica’ que traz no seu bojo a ideia de escola como espaço democrático, porque promove um refinamento da capacidade de comunicação e interação entre seus integrantes. Segundo Rinaldi (2012), “garantir escutar e ser escutado é uma das funções mais primordiais da documentação.” (p. 129). Nesta mesma linha de argumentação e também inspirada pelos postulados Reggianos, Wood (2010) corrobora a ideia de que ao aprender a escutar as crianças, funda-se uma lógica nas relações, estruturadora de uma educação ética.

A documentação pode ser considerada ainda uma importante estratégia de desenvolvimento profissional, visto que os professores ocupam, simultaneamente, os papéis de pesquisadores – observadores - e aprendizes, o que significa que exercitam constantemente a

---

<sup>71</sup> Não por acaso, a qualidade da Educação Infantil na Bélgica é avaliada por apenas dois indicadores: níveis de *bem estar* e de *envolvimento* da criança.

atitude investigativa e reflexiva, assumindo o caráter interpretativo do conhecimento. Não se trata de produzir ‘produtos’, mas de um procedimento que sustenta a ação educativa por meio da *escuta* e do registro sistematizado. É um exercício reflexivo permanente que objetiva instaurar e sustentar uma cultura de investigação entre adultos e crianças. Por isso, considero que a documentação pode ser uma estratégia potente de formação, para que os profissionais exercitem a *escuta* e possam usá-la como elemento estruturador de suas práticas.

Já é possível identificar uma cultura emergente de documentação, são vários os livros, trabalhos acadêmicos e cursos que versam sobre o tema, mas o convite aqui é que os formadores insiram essa estratégia como forma de consolidar *a atitude de escuta de crianças* e qualificá-la, porque, para que a *escuta* seja um elemento constitutivo da profissionalidade docente, é fundamental que os **processos formativos criem estratégias de apoio às/aos professoras/es e demais profissionais, para construir outras bases para o exercício da sua profissão.**

Para isso, é necessário, ainda, adensar os conhecimentos sobre a Sociologia da Infância e ter notícias sobre outros movimentos correlatos que abordam a causa da infância de maneira mais ampla, como no caso dos movimentos sociais vinculados à garantia dos direitos da criança<sup>72</sup> que nos convocam a mobilizar a dimensão político-social da formação; e sobre pedagogias<sup>73</sup> que comprometem-se a concretizar esses princípios nas práticas docentes.

Como é possível perceber, para construir um arcabouço *práxico* relativo aos **atos de escuta** é preciso ampliar as fundamentações, bem como exercitá-las, a partir de uma disponibilidade para revisitar crenças, valores e práticas. É preciso, enfim, promover a articulação entre conhecimento e prática e essa é uma tarefa importante a ser feita pelos formadores. Portanto, *exercitar a escuta sensível* ou, antes, *aprender a escutar* passa a ser uma atitude a ser desenvolvida nos espaços formativos.

Com base nessas ideias e comprometendo-me a colaborar com uma nova *práxis*, convoco os formadores a utilizarem os atos de escuta de forma sistêmica e sistemática nos processos formativos, assumindo a atitude de escutar as crianças como fundamental na constituição da profissionalidade dos profissionais que atuam na Educação Infantil – quiçá em todos os segmentos da educação.

---

<sup>72</sup> Ver alguns exemplos de projetos e bibliografia recomendada na sessão 7.2.1.

<sup>73</sup> Como concepções de Educação Infantil alinhadas com essas premissas é possível citar a proposta italiana dos anos 90, em especial, os construtos da experiência reggiana; a proposta da Associação Criança/ Portugal; as Diretrizes Educacionais para a Educação Infantil da Suécia (1987); o currículo High Scope /EUA e, no plano documental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), dentre outras.



Com o intuito de refletir sobre o papel do formador e contribuir para a efetivação dos **atos de escuta de criança como dispositivo de formação**, compartilho dois materiais que elaborei, exercícios que fiz como formadora, para dar consequência ao que venho aprendendo com essa experiência na minha prática. Embora pareçam um tanto prescritivos, minha intenção foi organizar e explicitar algumas ideias orientadoras:

---

### Questões orientadoras relativas aos atos de escuta de crianças

- Se dispor a experimentar um outro papel.
- . Por que, como professor/a - ou outro profissional -, é importante ouvir as crianças? O que posso aprender *sobre e com* elas?
  - Realizar uma escuta de si enquanto faz a escuta do *outro* criança, para compreender como seus saberes, crenças e valores operam.
- . Como o discurso de criança como ator social, sujeito de direitos e competente reverbera em mim no momento da escuta?
  - Mobilizar múltiplos modos de a criança se expressar.
- . Quais são as linguagens usadas pelas crianças para se expressar? Como escutá-las, considerando suas características?
  - Se abrir para o inusitado.
- . Em que medida estou aberto para ouvir o que a criança tem a dizer e não o que gostaria que ela dissesse?
  - Ter clareza do sentido de escutar.
- . Como os atos de escuta podem colaborar para uma relação pedagógica e uma prática mais coerente com as necessidades das crianças para aprenderem e se desenvolver de forma saudável e potente, nessa etapa da sua vida?
  - Utilizar a escuta para promover uma pedagogia da participação.
- . O que fazer com os elementos coletados nos atos de escuta? Como eles podem contribuir para a construção de planejamentos cooperativos *com* as crianças e não *para* elas?
  - Reconhecer o potencial formativo da escuta.

. Como a escuta pode subsidiar uma documentação pedagógica que permita registrar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e as compreensões e aprendizagens dos/as professoras/es e demais profissionais?

---

Para que a escuta de crianças se constitua em um dispositivo de formação efetivo e, a partir dessa atitude, se construa uma *relação de reciprocidade*, fundando uma ‘lógica de participação’ também é preciso reconhecer os cuidados e a complexidade envolvidos nesses atos. Em relação ao adulto, trata-se de exercitar uma atitude, muitas vezes nova e, nas crianças, cuidar para que ela possa exercer um **protagonismo protegido**, considerando a vulnerabilidade que é própria dessa etapa da vida. Assim como nas pesquisas acadêmicas que têm ampla bibliografia dedicada aos cuidados relativos às metodologias de escuta, também no campo pedagógico é preciso reconhecer que a *escuta* e a *participação infantil* oferecem riscos que precisam ser reconhecidos e evitados.

---

#### Riscos relativos aos processos de escuta e participação infantil

- Ter um efeito decorativo.

Nas escolas - é comum os professores confundirem participação com apresentações de crianças em festividades que, em muitos casos, são destituídas de sentido ou, no mínimo, não incluem suas ideias no processo criativo e reprimem suas manifestações mais espontâneas em nome de um roteiro elaborado pelos adultos.

- Ser manipulada em função dos interesses dos adultos.

Como parceiro mais experiente, se o adulto não tiver uma atitude verdadeiramente aberta, inclusive ao inesperado, acaba por levantar expectativas mas não levar adiante o conteúdo gerado pela interação. Isso não significa que todas as ideias das crianças devam ser acolhidas, mas que elas sejam respeitadas e problematizadas no coletivo.

- A participação ser imposta às crianças, sem considerar suas possibilidades, competências e vontades.

Em se tratando de crianças pequenas é preciso considerar que tipo de participação e em que contexto é possível participar.

- Considerar que apenas pelo ato da fala as crianças podem participar, pois isso geraria uma exclusão de crianças que ainda não se expressam por essa linguagem ou que, por timidez ou alguma outra característica pessoal, não têm a fala como principal forma de expressão.

-----

Tomados os devidos cuidados - atualmente tão tematizados nas bibliografias que tratam da escuta de crianças na pesquisa e, agora, adaptados para a relação pedagógica -, a escuta de crianças, como dispositivo de formação docente, possibilitará uma *práxis* onde as teorias sobre criança e infância se materializem e dialoguem com as crenças e valores dos profissionais, tensionando-as, fortalecendo-as e, de qualquer forma, promovendo uma atitude reflexiva sobre concepções, práticas, educação de crianças e exercício de cidadania ativa.

Concluindo, advogo que **a escuta de crianças como dispositivo de formação** possa ser reconhecida, não somente como uma **estratégia metodológica nos processos formativos**, mas como um **elemento constituinte da profissionalidade docente**, por ser uma **condição de quem educa**. Assim como o paradigma dominante da ciência não ‘permitia’ ao pesquisador utilizar metodologias como essa, a tradição pedagógica transmissiva, mesmo que já superada no discurso, ainda é um elemento constituidor dessa profissionalidade, porque as experiências que os professores têm ao longo do seu processo formativo continuam a ter essa predominância. A *escuta* se constitui, nesse contexto, em um ato subversivo, uma força contrária – social e educacional – que pode colaborar para uma outra forma de fazer ciência, de fazer educação e de se estabelecer relações efetivamente dialógicas.

A mim, o *diálogo* com as experiências das/o formadoras/or e a leituras feitas permitiram uma atualização que me convocam a colocar a ‘mão na massa’ e introduzir este dispositivo de forma mais sistemática e sistêmica na minha ação como formadora.

Espero que, em breve, formadores e professores sintam-se mobilizados para fazer pesquisas sobre os efeitos dos atos de escuta na constituição da sua profissionalidade ou na sua *práxis* e que tenhamos muitas outras narrativas como as que emergiram no campo da pesquisa.

Que elas sejam um marco importante para uma relação *outra* com a criança e com a nossa profissão!

***7.2.1. A escuta e a participação de crianças: um movimento alteritário, em ascensão no Brasil***

– Lá na escola, quando a gente faz bobeira, vai conversar com a diretora.  
Eu não falo. Só posso escutar. Ela fala, fala, fala o tempo todo.  
Eu peço desculpa para o meu amigo e volto pra sala.  
(fala de uma criança – publicação “Deixa eu falar”)

O objetivo desta sessão é oferecer um panorama dos estudos, pesquisas e projetos relativos à *escuta de crianças* e suas *possibilidades de participação*, visto que são iniciativas que têm se fortalecido e consolidado no Brasil. Estão ancoradas nos estudos ligados, especialmente, à Sociologia da Infância, que tem contribuído, nas últimas décadas, com um volume significativo de produção teórica e pesquisas acadêmicas. Esse campo conta com um aparato de estudos voltados para a infância como categoria histórica e tem como dois de seus representantes mais consultados Ariès (1981) e Corsaro (2011), publicado originalmente em 1997, um clássico no tema. Os estudos de Corsaro convidam à reflexão sobre o trabalho pedagógico, visto que suas pesquisas foram desenvolvidas prioritariamente em espaços educacionais, investigando os diferentes significados atribuídos pelas crianças às suas experiências escolares, pela voz delas mesmas. Eles nos instigam a pensar sobre o papel da criança na construção do ambiente – físico, relacional, curricular – e como sua participação ou não, ocorre influenciada pelo sistema de crenças e valores dos adultos, ainda muito construído por experiências de não participação.

Em relação às pesquisas nesta área, a Universidade do Minho, em Portugal, por meio dos estudos do prof. Manuel Sarmento e sua equipe, tem sido um dos espaços de interlocução mais frequentes dos pesquisadores brasileiros. Destaco a publicação “Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras”, organizada por Dornelles e Fernandes (2012), que compila uma série de artigos de trabalhos apresentados no I Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança.

Os estudos sobre Sociologia da Infância, especialmente a partir da década de 1980, vêm fundar e sistematizar novas concepções sobre a criança como ator social, analisando a infância como um fenômeno social complexo e contextualizado. A Convenção dos Direitos da Criança (1989) e seus desdobramentos colocam essa pauta na agenda global e, desde então, há um

progressivo espaço de problematização e sistematização no campo dos direitos humanos, da sociologia, das pesquisas nas Ciências Humanas e da Educação. Há, portanto, uma ressignificação social da infância que promove uma ressignificação das pesquisas que, até então, eram feitas *sobre* as crianças e se moveram para uma nova possibilidade de serem feitas *com* ou *para* elas<sup>74</sup>. Christensen e Prout (2002) apud Soares (2006), ajudam a compreender esse fenômeno, identificando quatro perspectivas acerca da (in)visibilidade da criança nas pesquisas. Importante ressaltar que essas representações convivem no cenário social e acadêmico, o que significa que não se trata de um histórico de concepções que vão sendo superadas e atualizadas, mas um movimento complexo que, inclusive, provoca paradoxos entre discursos e práticas:

- As crianças como objetos
- As crianças como sujeitos
- As crianças como atores sociais
- As crianças como participantes

Na Sociologia da Infância, dois são os conceitos estruturantes da **participação**: a criança como ator social e a ideia de espaço público.

Em relação à criança como ator social, Corsaro (2011), com publicação original em 2005, estrutura o conceito de “reprodução interpretativa” que questiona o desenvolvimento social infantil como uma simples internalização dos conhecimentos e habilidades dos adultos pela criança. Na visão sociológica do pesquisador, “a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução.” (p. 31) Nessa visão de socialização, busca-se compreender como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e entre si, destacando o valor das atividades coletivas e conjuntas para tal. Essa concepção defende a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e as mudanças culturais, a partir da forma criativa e singular como interpretam as informações do mundo adulto e de sua ação inovadora de participação. Por outro lado, o termo também sugere que as crianças sofrem as restrições das estruturas sociais as quais estão inseridas, ou seja, as crianças são afetadas pelas sociedades e culturas que integram.

O conceito de participação<sup>75</sup> reafirma a ideia de criança como ser social no presente – e não um vir a ser - sujeita a um processo permanente de negociação e renegociação, que, de

---

<sup>74</sup> Um livro clássico, indispensável para aprofundamento desta abordagem é Sociologia da Infância, de William Corsaro.

<sup>75</sup> Os estudos de Hart, um dos principais autores sobre o tema, também são leituras recomendadas e podem consultadas na publicação “Posso falar? Textos Básicos” (2015, p. 15-16).

forma participativa, pode modificar os fenômenos sociais, ou seja, uma interlocutora do adulto na produção de cultura.

No Brasil, esse movimento iniciou-se lentamente, sendo difícil identificar trabalhos acadêmicos nos anos de 1990 que considerassem a criança sujeito das pesquisas. Filho (2010) identificou dois importantes estudos, embora raros, os de Florestan Fernandes (1961) e José de Souza Martins (1993), considerados os precursores da Sociologia da Infância no Brasil.

Em sua tese, mapeando a produção acadêmica da década de 1990, sobre a Educação Infantil, Rocha (2002) não encontrou material expressivo em termos de quantidade. Em artigo publicado posteriormente, com base na sua pesquisa, comenta:

Se a criança vista pelas pesquisas ganha contornos que definem sua heterogeneidade, isto ainda não é suficiente para que ela ganhe voz e seja ouvida pelo pesquisador. No campo da pesquisa educacional são encontradas algumas exceções onde a manifestação das crianças através de suas diferentes linguagens é tomada como fonte de análise, explorando-se ainda que de forma incipiente metodologias não-convencionais. Predomina uma perspectiva do adulto sobre a criança, distante de uma construção mútua de competências expressivas e comunicativas entre adultos e não adultos. (ROCHA, 2002, p.84)

Em um levantamento feito de trabalhos apresentado na ANPED entre 1999 a 2009, Filho (2010) demonstrou que, em uma década, houve um salto considerável na compreensão de uma nova epistemologia, que passou a propor pesquisas *com* crianças e não *de* crianças. Diz o autor na análise dos dados:

Podemos dizer que há uma crescente tendência em legitimar as particularidades das crianças, por meio de registros de suas próprias falas, comportamentos e culturas infantis. Os autores dos trabalhos advertem que a infância e a criança nessa acepção são tomadas como categoria social e histórica, o que lhes possibilita romper de vez com o caráter evolucionista, biologizante e desenvolvimentista. Desse modo, podemos inferir que nas concepções que predominam nos 25 estudos apresentados na ANPED referentes à última década, a criança é retratada considerando a importância de levar em conta seu alto grau de protagonismo, ou seja, fala-se de uma criança que produz cultura e ao mesmo tempo é produto dessa cultura. (FILHO, 2010, p.13)

Nos textos “Questões teóricas e metodológicas da pesquisa com crianças”, de Silva, Barbosa e Kramer (2005) e “Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED”, Filho (2010), é possível encontrar um cuidadoso mapeamento dos estudos e pesquisas realizados, bem como suas implicações, o que promoveu um reconhecimento no campo acadêmico, com destaque para pesquisas relativas à primeira infância. Em 2008, a publicação do livro “A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas”, organizado pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia H.V. Cruz, também funcionou como um marco para este tipo

de pesquisa e revela seu crescimento. O livro foi fruto do projeto “Ouvindo Crianças”, uma iniciativa do MIEIB, realizada em 2004, que teve como objetivo contribuir para o avanço das discussões em curso sobre pesquisas com crianças e para o aperfeiçoamento das estratégias utilizadas para ouvi-las. A publicação, além de oferecer aportes teórico-metodológicos sobre o tema, compila uma série de investigações acadêmicas que usam esses aportes nas áreas de Educação - com ênfase na Educação Infantil; Psicologia – clínica, de desenvolvimento humano, de ensino e aprendizagem, hospitalar e social, e enfermagem. Lista, ainda, 25 grupos de pesquisa ligados às universidades brasileiras que realizam investigações a partir dessa temática, o que revela grande interesse e investimento acadêmico, e reconhecimento da relevância desse tipo de pesquisa. O livro “Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro” também merece ser citado como importante contribuição para a área.

Em comum, esses estudos e publicações explicitam uma nova visão sobre a infância e carregam a intenção de colocar a criança e os pesquisadores em um outro lugar, com base na crença que as crianças têm suas próprias ideias acerca do mundo social e que os pesquisadores precisam buscar meios de captá-las e considerá-las em seus contextos de atuação, além de construir um canal de comunicação entre adultos e crianças - uma aproximação que funda outra dinâmica de relação, não mais de um poder adultocêntrico instituído -, bem como uma outra epistemologia de pesquisa.

as crianças sugerem caminhos, traçam cartografias, ensinam-nos a ousar, a transpor o modo tranquilizador de como vínhamos pesquisando e analisando nossos dados até então. E, atravessar esse modo tranquilizador de se pesquisar sobre as crianças e não apenas com elas, é colocarmo-nos em perigo, é darmos um passo fora e além do que já foi pensado sobre o que dizem, fazem e nos ensinam as crianças. [...] Retomar as nossas verdades cada vez mais aligeiradas pelas agências, pelos prazos, pela produção e, talvez, pensar na pesquisa com crianças como uma experiência. (DORNELLES e FERNANDES, 2012, p.04)

E por falar em dar voz às crianças, a publicação “Posso falar?” sintetiza alguns dos efeitos da escuta nas próprias crianças:

Escutar a criança nos seus anseios, desejos e relatos de situações vividas, enriquecem projetos, programas, atividades e espaços planejados em que elas são o objeto central, dando a essas iniciativas, novos significados e trazendo para o centro da discussão seu principal usuário. Além disso, as crianças escutadas são duplamente beneficiadas: sentem-se valorizadas pelo papel desempenhado e contribuem para o processo de sua educação e construção de sua cidadania. (AVANTE, 2015, p.16)

É inquestionável que o *diálogo* entre Educação e Sociologia da Infância tem trazido importantes contribuições para o campo da pesquisa, nas áreas **acadêmica** e de **direitos humanos**. Sim, porque também nessa área muito se tem avançado. As reverberações dos estudos vão muito além dos muros da academia. Quando se pergunta por que ouvir crianças, a resposta não se resume a uma descoberta de que elas são importantes fontes de pesquisa. **As crianças têm direito de serem ouvidas e direito à participação**. Não lhes fazemos uma concessão quando as escutamos, estamos apenas viabilizando um direito, assegurado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Atentos à prerrogativa da *participação*, que é uma palavra-chave nesse contexto, movimentos e instituições ligados à sociedade civil encontraram nesta (re)visão social sobre a infância uma potente estratégia para tematizar a posição subordinada que a criança ocupa, ainda hoje, em diversos contextos. A ideia de cidadãos do futuro, do ‘vir a ser’, revela uma condição social muito distante da ideia de **sujeito de direitos**. Essa, por sua vez, tem se constituído em pauta prioritária, como decorrência de um processo de amadurecimento do estado democrático em que todos têm direito a voz e vez.

Um movimento que destaco nesse contexto é o da Rede Nacional pela Primeira Infância - RNPI. A Rede é uma articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam, direta ou indiretamente, pela promoção e garantia dos direitos da Primeira Infância – sem discriminação étnico-racial, de gênero, regional, religiosa, ideológica, partidária, econômica, de orientação sexual ou de qualquer outra natureza. Em 2015, mais de 160 organizações de todos os estados brasileiros faziam parte da RNPI. Sua missão é articular e mobilizar organizações e pessoas para defender e garantir os direitos da Primeira Infância – criança de até seis anos de idade. A RNPI elaborou e promove a implementação do Plano Nacional pela Primeira Infância, aprovado pelo CONANDA (Conselho Nacional pelos Direitos da Criança), em dezembro de 2010 e acolhido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência como um plano integral – que engloba todos os direitos da Primeira Infância, com metas até 2022. Em 2008, as organizações que fazem parte da RNPI se deram conta de que poderiam enriquecer o Plano se considerassem os pontos de vista dos seus principais interessados: as crianças pequenas. Surgiu, então, a pesquisa nacional Crianças na Rede, que ouviu 95 crianças com idade entre 5 e 6 anos, de nove capitais, envolvendo todas as regiões brasileiras e o Distrito Federal. Diz o documento:



O mais surpreendente foi perceber a clareza com que as crianças elegeram suas prioridades. Bons pais, antes de tudo, “os protetores das crianças”, nas palavras delas. Depois, casa e comida, que “sem casa vai morar debaixo da ponte” e sem comida “fica doente e acaba no hospital”. Além disso, uma boa escola, em que brincar e aprender aconteçam simultaneamente, e um hospital alegre, pois “brincando a gente sara mais depressa”. (RNPI, 2010, p.07)

Como desdobramento, outras iniciativas aconteceram, como as publicações abaixo, distribuídas gratuitamente, ambas com o objetivo de estimular e favorecer o importante e necessário diálogo com as crianças e fomentar sua participação, a partir do reconhecimento das suas potencialidades.



As organizações não governamentais também têm tido um papel importante em projetos sociais pautados na participação infantil, como estratégia metodológica e de mobilização social.

Na Avante<sup>76</sup>, há projetos que foram ou estão sendo desenvolvidos em parceria com institutos, fundações, Unicef e universidade que são exemplos de outras iniciativas ligadas à área de Direitos Humanos:

<sup>76</sup> Mais informações no site [www.avante.org.br](http://www.avante.org.br)

PROJETOS
<p>O projeto <i>Foco na Infância - 2011 a 2013</i> - refere-se a uma pesquisa sobre violência, segurança pública e seus impactos na infância e foi feita a partir da escuta de crianças de uma comunidade de Salvador - o Calabar -, a partir de oficinas lúdicas. Os olhares das crianças sobre sua comunidade deram origem às primeiras ações do projeto <i>Infâncias em Rede</i>.</p>
<p>O projeto <i>Infâncias em Rede - 2012 a 2015</i> - buscou desenvolver e articular estratégias de participação infantil a partir da mobilização e articulação de crianças para a participação política e a garantia de direitos, com foco em comunidades de Salvador e Rio de Janeiro.</p>
<p>O projeto <i>Posso Falar? Participação infantil e garantia de direitos - 2013 - 2015</i> -, realizado em dez municípios baianos, teve o intuito de fomentar espaços de escuta e de expressão das crianças em contexto de trabalho infantil, com vistas à capacitação de agentes públicos e conselheiros municipais e a disseminação de metodologias de escuta qualificada de crianças, junto aos integrantes do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) para melhor atuação na prevenção e combate ao trabalho infantil<sup>77</sup>.</p>
<p>O projeto <i>Vozes da cidade: crianças e adolescentes participando da construção de Salvador - 2015</i> - abrangeu toda a cidade de Salvador e teve o objetivo central de ouvir e mobilizar crianças e adolescentes sobre suas demandas, nas dez subprefeituras da cidade, bem como sensibilizar e articular técnicos do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e conselheiros sobre a importância da participação desse público nas políticas públicas.</p>

O Centro de Criação de Imagem Popular - CECIP<sup>78</sup> desenvolve, desde 2014, o projeto *Criança pequena em foco* que tem como objetivo reduzir a violência contra crianças, tendo como estratégia a promoção da participação infantil na formulação de políticas públicas, em uma comunidade do Rio de Janeiro. Em 2015, como parte do escopo do projeto, organizou o

<sup>77</sup> Foram produzidas duas publicações para o público do projeto, uma delas com textos específicos sobre participação e direito à escuta, bem como realizadas formações e seminários de mobilização.

<sup>78</sup> [www.cecip.org.br](http://www.cecip.org.br)

Seminário “A criança e sua participação na cidade” e o “Prêmio Nacional de Projetos com Participação Infantil”.

Todas essas iniciativas têm em comum o objetivo de fomentar a participação infantil nas questões sociais que as impactam e a mobilização dos envolvidos para o desenvolvimento de procedimentos metodológicos adequados às faixas etárias, considerando suas singularidades.

Abrindo-nos a experiências como essas, podemos não só acessar o universo mágico e instigante da infância, como ainda, revisitar nosso próprio universo, descobrindo novos e, talvez, mais interessantes modos de olhar.

Após a imersão neste campo e instigada a refletir sobre ressonâncias na formação docente, me questiono:

- Com toda essa ebulição acadêmica e dos movimentos sociais, pautando uma nova epistemologia e novas metodologias, por onde anda a escuta e a participação de crianças nas escolas, nas salas, no parque, na hora do banho e do sono?
- O que pode ser feito para potencializar a *atitude de escuta de crianças* como um elemento essencial na profissionalidade docente das/os professoras/es e demais profissionais que atuam na primeira infância?

Essas são perguntas que deixo como possibilidades de reflexão, ação e investigação, oriundas da análise do contexto e da interação com as narrativas das/o formadoras/or na *roda*. Ao explicitarem o valor dado às experiências junto às crianças, ficou claro que **um novo campo de investigação e ação pode e precisa ser construído: a escuta de crianças como dispositivo de formação.**

A partir das vozes dessas/es colaboradoras/or, deixo aberto um diálogo sobre as potencialidades desse dispositivo de formação!

## SINGULARIDADES DA EXPERIÊNCIA DE ESTAR EM RODA

## AULA DE VOO

*O conhecimento  
caminha lento feito lagarta.  
Primeiro não sabe que sabe  
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho  
deixado nas folhas vividas das manhãs.*

*Depois pensa que sabe  
e se fecha em si mesmo:  
faz muralhas  
cava trincheiras  
ergue barricadas.*

*Defendendo o que pensa saber  
levanta certeza na forma de muro  
orgulha-se de seu casulo.*

*Até que maduro  
explode em voos  
rindo do tempo que imagina saber  
ou guardava preso o que sabia.*

*Voa alto sua ousadia  
reconhecendo o suor dos séculos  
no orvalho de cada dia.*

*Mesmo o voo mais belo  
descobre um dia não ser eterno.  
É tempo de acasalar:  
voltar à terra com seus ovos  
à espera de novas e prosaicas lagartas.*

*O conhecimento é assim:  
ri de si mesmo  
E de suas certezas.  
É meta da forma  
metamorfose  
movimento  
fluir do tempo  
que tanto cria como arrasa  
a nos mostrar que para o voo  
é preciso tanto o casulo  
como a asa.*

*Mauro Iasi*

### 8.1. Sobre os sentidos da roda: a voz dos formadores

*Na roda, você possibilita o jogo de poder, cria uma situação mais horizontalizada e, ao mesmo tempo, ela pode empoderar as pessoas!*

*Thereza Marcilio*



Quando comecei a pensar na tese, na abordagem metodológica, já tinha conhecimento do caráter autoformativo das narrativas. “Quando o indivíduo narra sua vida, ele se reapropria dela e, ao fazê-lo, apropria-se também de seu poder de formação, autoformando-se” (FORTUNA, 2011, p. 149). Inicialmente, pretendi compreender as potencialidades desse *dispositivo de formação* como um dos objetivos da pesquisa, mas, à medida que ela se delineava, percebi que não era esta minha pretensão. Como explicitado no capítulo metodológico, essa rodada teve a intenção de criar um espaço de compartilhamento dos sentidos atribuídos pelos formadores à experiência vivida, além de ter a função de dar um fechamento ao momento da *Roda de Conversa*.

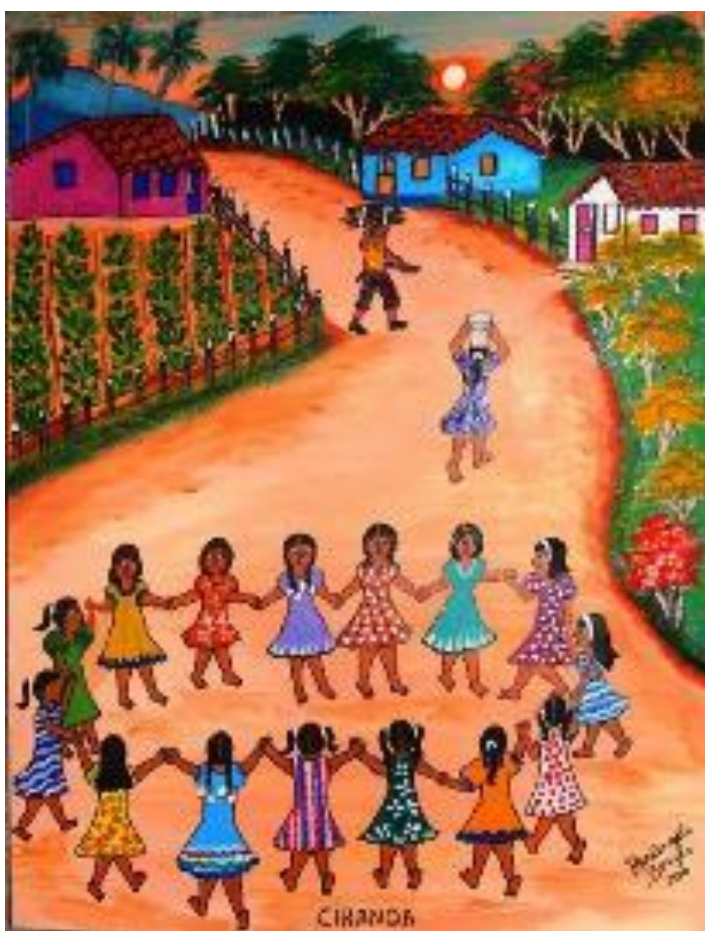


E assim foi feito! No terceiro momento da *roda de formadores*, o chamado “campo visual”, os participantes apreciaram algumas obras que retratavam cirandas, escolheram uma que se identificassem e fizeram um pequeno relato dos sentidos da experiência para cada um.

Passo então, a compartilhar esses múltiplos e singulares sentidos, deixando-os à disposição do leitor, para que interaja com eles e, a partir das narrativas, possa depreender a potência deste dispositivo de pesquisa e formação.

Em negrito, trechos que tiveram especialmente significativos para mim.

Eis as narrativas!



Eu escolhi essa imagem porque até parece que eu escuto [começa a entoar uma cantiga] “*senhora dona viúva, com quem você quer casar, quer casar? Ou é com o filho do rei, ou é com o senhor general, general? Eu não quero esse homem, porque não nasceu para mim, para mim. Eu sou uma pobre viúva, ai triste, ai coitada de mim, ai de mim. Vem cá meu benzinho, quero te abraçar, com laço de fita quero te amarrar*”. E eu me lembro, **quando é criança a gente confia muito no outro, a gente sai de olhos fechados**. Quando a gente brinca de cabra-cega, **se deixa mesmo levar pelo outro sem medo**, mesmo sabendo que a rua é cheia de buracos. Então, é de mãos dadas mesmo que a gente precisa caminhar nessa busca por dias melhores para as crianças, para a Educação Infantil... e essa experiência de hoje **fortaleceu essa certeza que é de mãos dadas, que é junto, que é esse**

**conhecimento sendo compartilhado, que a gente precisa investir mais nisso. E eu acho que a gente vai avançar de fato quando essas mãos dadas estiverem mesmo acontecendo, esse conhecimento estiver sendo compartilhado. Porque a gente sabe mais dessa forma. A gente fica muito cada um com seu saber, cada um no seu lugar e esquece dessa roda, esquece que na roda não tem um que sabe mais ou que sabe menos. Mas todos sabem e todos ali estão trocando e aumentando seu repertório.**



Bom, eu escolhi essa obra de Ivan Cruz. É uma obra já conhecida, mas me chamou a atenção o encontro das mãos. Assim, meu olho fixou no **encontro das mãos, porque eu acho que isso representa de fato a troca, o compartilhamento, o estar com o outro, envolver-se com o outro, e eu acho que a roda tem uma outra característica que é o movimento. O movimento vai se constituindo no movimento dos outros. É o meu movimento com o movimento do outro que faz a roda girar e, uma outra coisa que também me toca, é que quando a gente tá, por exemplo, na roda, a gente tá por inteiro. É um momento de plenitude, de inteireza, e hoje pela manhã, nessa roda eu vivi isso assim, essa possibilidade de estar aqui por inteiro. Assim, ouvindo, compartilhando, eu acho que o processo formativo é assim. É girando, é nesse compartilhamento, é nesse movimento que a gente vai se formando, vai se autoformando.** E uma outra coisa que também me fez lembrar essa roda é a praça da igreja do meu povoado onde eu nasci. E eu me lembro que quando eu era criança, a gente não tinha a luz elétrica, era a motor e nove e meia da noite o motor era desligado e a luz se apagava. Só que, em noites de lua bonita, a gente ia pra frente da igreja brincar de roda. E nós fazíamos rodas enormes. Então assim, todas as crianças do povoado iam pra frente da igreja pra brincar de roda. A gente brincava, brincava, dava quase meia-noite e a gente lá, brincando de roda. Então assim [entoa uma cantiga] *“Fui no tororó beber água e não achei, encontrei bela morena que no tororó deixei. Aproveita minha gente que a noite não é nada, se não dormir agora, dormirás de madrugada”* por aí vai né [entoa outra cantiga] *“Eu sou pobre pobre pobre, de marre de ci”*. Para além do conteúdo da música, naquele momento a gente brincava. Então, eu acho que essa experiência mesmo do brincar, do estar por inteiro, do estar com o outro, quando a gente tá na roda junto com as crianças, eu acho que se torna mais significativo ainda. Eu fiquei procurando aqui uma roda que tivesse criança e adulto, porque eu acho uma coisa também, a gente não tá só nessa roda, né. A gente passou a manhã aqui falando sobre formação, sobre criança, sobre infância, elas não estão fisicamente, mas estão. Elas estão aqui. Então acho que é isso.





Eu escolhi essa roda, uma roda de samba. Adoro sambar. No centro está o toque do violão, maestrando todos os outros instrumentos, chamando pra essa roda. E cada um, na sua composição, no seu toque, é importante. Cada um e cada uma. E assim, quando eu vim pra roda eu não me sentia parte da roda, e eu saio da roda me sentindo parte dessa roda. Que tem algo que junta, que move, que dá a fortaleza, que dá sentido pra continuar. Nas experiências de cada

um e cada uma a gente se vê e a gente compartilha. E pra mim as crianças chegam no toque desse instrumento, da sua forma, da sua cultura, do seu olhar e quando a gente tá na roda a gente vê que a afetividade está nela. Então assim, é um sentimento de afeto que eu estou sentindo agora.

Eu escolhi essa imagem por três motivos. O primeiro porque é uma roda de pés, uma roda de pernas e de pés, porque eu acho que representa o pé na escola, o pé que eu não tenho vontade de deixar. Que é esse pé no dia a dia com as crianças, com as famílias e com os funcionários. Um outro motivo é porque eu achei uma roda diferente, esse convite foi muito diferente pra mim, é, me sinto até muito privilegiada por ter participado dessa roda de pés. E também porque eu acho que a gente se desenvolve muito pessoalmente e profissionalmente muito com o outro, e essa roda possibilitou muito isso.







Eu escolhi essa obra de cá por conta da multiplicidade, então é uma ciranda múltipla. Sequer é possível dizer aqui se todos são crianças. É uma ciranda. São rodas, ela é múltipla, ela é múltipla na cor, ela é múltipla porque são múltiplas rodas, uma dentro da outra. Talvez dê notícia um pouco das múltiplas rodas que me interessam. As rodas da universidade, a roda das creches comunitárias, a roda do campo da educação, a roda do campo da cultura, do campo da arte. Tem as cirandas que são das crianças, tem as cirandas que são das infâncias dos adultos, que precisam ser devolvidas às crianças pela experiência. Então, é por essa multiplicidade que eu escolhi essa imagem, e

pela própria ideia que é mais evidente de ser uma ciranda mesmo. Como diz a letra da canção, aqui é a ciranda do poder público, a ciranda do terceiro setor, a ciranda das comunidades, enfim. É... [então uma cantiga] “essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós, ela é de todos nós, a melodia principal quem diz é a primeira voz, é a primeira voz. Pra se dançar ciranda juntamos mãos com mãos, formamos uma roda, e cantando uma canção, cantando uma canção, cantando uma canção”. E as cirandas têm um mestre, as cirandas são brinquedos cantados que têm um mestre. É um mestre provisório porque ele puxa verso e o movimento. Daquela vez, é feito aquele movimento por todos e aquele verso dito por todos, depois é a vez de um outro ser mestre e de um outro puxar o movimento. Então acho que tem essa beleza também que é bem própria de uma ciranda e acho que configura tanto o meu movimento pessoal como o movimento que tá aqui hoje né, esse que é daqui, de agora. É isso!

À tarde, quando me encontrei com as pesquisadoras da *roda de observação*, pude conhecer alguns dos sentidos atribuídos por elas:

**“Essa dinâmica das rodas foi muito reveladora pra mim, do lugar de cada um e de como o que a gente tem lá dentro é mais forte.** Então as três formadoras com perfil mais arrumadinhas, escolheram as rodas arrumadinhas; a que não estava dentro da roda escolheu a roda menos roda e o que traz o discurso da diversidade e da multiplicidade escolheu a roda mais misturada que tinha ali, que era aquela [mostra a imagem]. **Na visão da psicanálise, o gesto e a palavra tanto desvelam como ocultam, então escolher e depois falar sobre, podem ser coisas distintas, porque o que você escolheu pode não ter nada a ver com o que você explicou que escolheu. Porque aí entra o tal do inconsciente, essas coisas que a gente não governa, elas surgem e elas nos surpreendem. E a palavra muitas vezes é uma forma de você aprisionar isso que surge”.**

“Quando vocês estão falando da roda e você [refere-se a outra pesquisadora] fez a análise de cada um, eu me lembro de algumas justificativas, não me lembro de todas, eu me lembro de uma. Ela me marcou nesse encontro, primeiro pelo enfrentamento que ela [uma

formadora] fez “não, não é só isso que forma, os movimentos sociais foram importantes e o que foi importante pra mim foi o que eu aprendi fora da academia, não foi o que a academia me deu”. Em relação à roda, eu estava pensando, eu pegaria sem titubear a roda dos meninos africanos com os pés. Agora, por quê? Porque eu tenho uma ligação com essa cultura que é muito forte e porque essa cultura também, ela está na minha vida, ela está nas minhas defesas, enfim. Então, **eu acho que essa análise, ela não pode vir descolada do que cada um significou da sua roda, porque é isso que tem o sentido**. Então, ela pegou aquela roda, pode ter outras, pode ter outros conteúdos ali por cima, mas eu penso que **numa pesquisa o que vale, o que conta é a compreensão desse sujeito, mesmo que essa compreensão não seja ou não esteja de acordo com o que o pesquisador pensa**. Então, é a coisa do *epoché*, do evitar o preconceito quando se vai fazer análise daquilo que você tá levantando, daquilo que você tá estudando. É claro que o pesquisador também vai com toda sua história, toda sua formação, toda sua ideologia, e vai fazer a sua leitura a partir disso, mas tem que ter esse distanciamento. Isso tá gravado, ainda bem que tá gravado porque não tem como recuperar, mas isso, **escutar o que cada um falou da sua roda, porque pegou aquela roda e qual o significado que aquela roda tem na sua experiência**, na relação que ele faz com essa experiência formativa e com a experiência que ele teve fora dessa formação.

## ***8.2. Sobre singularidades de escrever uma tese e compreender um objeto: reinvenção de mim e sentidos da experiência.***

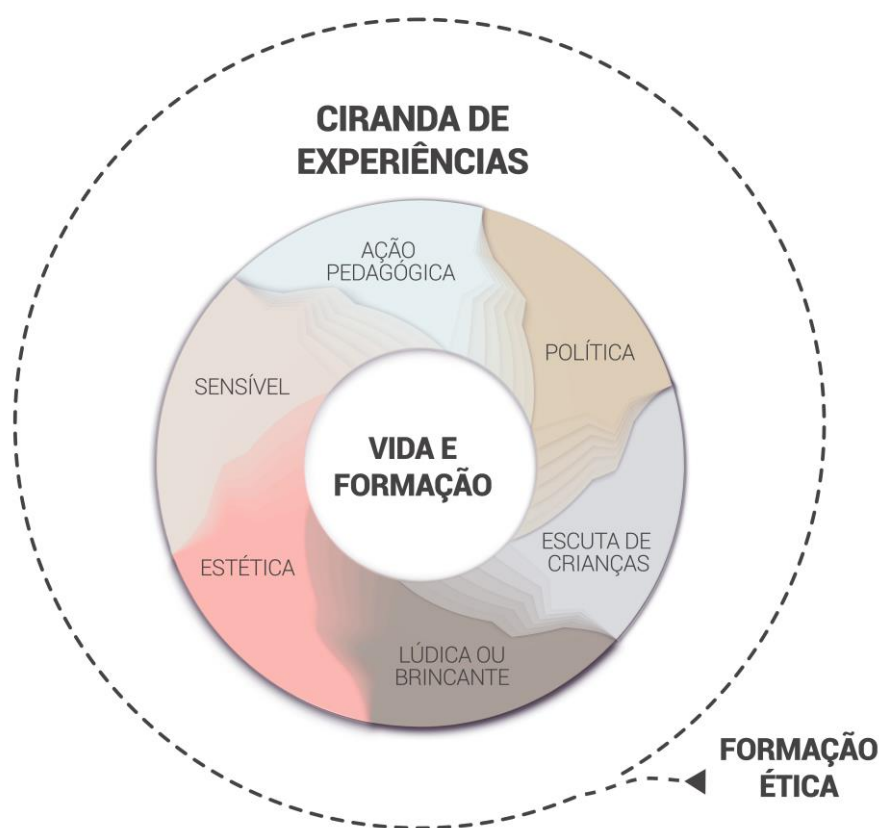
*A gente não quer só comida  
A gente quer comida, diversão e arte.  
Titãs*

Somos sujeitos de muitos desejos, é certo, e são muitos os meus desejos nesse momento de finalização da tese. Um deles é que seu conteúdo seja um convite que vai além de uma (re)conceitualização sobre a formação e os formadores, mas que contribua para uma **grande (re)conexão entre a ideia de profissionalização e o ser-fazer; saber-sabor; teoria-prática; arte-estética-razão; singular-plural; adulto-criança; escola-vida. Uma religação entre o estatuto da profissão e o sentido da vida.**

Nesta grande *roda de diálogo* que foi a escrita da tese, emergiram com força as ideias de **formação como um processo singular de tornar-se o que se é; do formador como um parceiro na aventura de conduzir alguém até ‘si mesmo’; da emergência da escuta de crianças como dispositivo de formação, para a consolidação de uma relação alteritária entre adulto e criança**. Emergiu, também, a **força das experiências e narrativas como potentes condutoras do percurso formativo** - já dizia uma das pesquisadoras/observadoras: “apareceu a força do que ela [formadora] tem lá dentro, não um discurso ensinado!”

A experiência da tese me ensinou sobre uma concepção de formação que instiga compreender a **natureza das experiências** que nos constituem e como elas operam em nós. A metáfora da *ciranda* ajuda a construir a ideia de que a vida e os processos formativos, como parte importante dela, devem equilibrar essas múltiplas experiências, sem hierarquizações ou cisões, até porque não há fronteiras que as delimitam. Elas estão imbricadas, integradas e essa é uma força que as caracteriza.

Integrar o saber sensível ao conhecimento inteligível é uma forma de dialogar com o mundo e com a nossa profissão. Aprenderemos a fazer isso à medida que nossa *ciranda* for mais rica em *experiências de naturezas diferentes*, o que vai alargar nosso potencial reflexivo, sensível e crítico.



Fiquei pensando sobre que elementos que considero importantes no processo formativo não entraram nessa *ciranda*, já que ela nasceu das narrativas das/o formadoras/or, o que caracteriza um contexto específico. Ao retomar aportes que tratam de diferentes perspectivas da formação, me deparei com abordagens correlatas, que mencionam o campo da subjetividade - emoções, afeto, bem estar, etc -, os campos relacional, cultural, existencial, que, em uma análise cuidadosa, também estão presentes na *ciranda*, visto que se inter-relacionam. São

abordagens de um corpo de conhecimento sobre o funcionamento humano e os processos formativos que estão postos na teoria e que contribuem, em cadências diferenciadas, para uma atualização sobre educação, desenvolvimento profissional e formação e, conseqüentemente, para uma nova atitude frente à escola e à vida. Afinal, é passada a hora dessa (re)conexão acontecer para produzir outro tipo de sociedade.

Há quinze anos, Duarte Jr. escreveu de forma indignada na sua tese:

depois de três séculos de prodigioso desenvolvimento científico, torna-se intoleravelmente alienante concluir-se com Wittgenstein que **a acumulação de tanto conhecimento sobre o mundo se tenha traduzido em tão pouca sabedoria do mundo, do homem consigo próprio, com os outros, com a natureza.** (Boaventura do Amaral p. 147-8 apud Duarte Jr.,2000, p.227, grifo nosso.)

Portanto, o *diálogo* sobre esta *ciranda de experiências*, que, conforme a cantiga, “*não é minha só, ela é de todos nós*”, é minha colaboração para que as pesquisas na área de formação possam fortalecer os **paradigmas do conhecimento subjetivo e do conhecimento experiencial**, e que o desenvolvimento profissional – que envolve o processo de profissionalização - sustente-se na **profissionalidade construída no interior da personalidade, porque ficou claro na pesquisa que a formação precisa se pautar nesse substrato, nesse encarnado que é cada sujeito, cada formador.**

Para isso, dentro do seu campo de possibilidades, a formação de professores pode utilizar-se, cada vez mais, de dispositivos como o diálogo, a escuta sensível, as narrativas e a ciranda de experiências, singularizadas pelos diferentes contextos e comprometidas com a produção do saber ético, com a formação ética. Para La Taille (2006), o plano ético decorre da pergunta ‘que vida queremos viver?’, falar em ética é buscar uma “vida boa”, ou uma “vida que vale a pena viver”. Uma ética vinculada ao caráter alteritário da profissão docente que implica, sempre, um movimento em direção ao *outro* e, nesse caso, à criança pequena.

Por fim, e sendo a principal razão dessa aventura, espero que a tese possa contribuir para a constituição de uma profissionalidade de formadores sensíveis, implicados, competentes e éticos, mais apropriados do que significa ‘formar’.

“Talvez o melhor sinal de profissionalidade de um formador seja a busca de **coerência entre o que ele é, o que faz e o que diz fazer**, uma coerência entre seus comportamentos e suas estratégias. Essa articulação entre os referentes, as competências em prática e os modelos subjacentes pode ser o ponto central da profissionalidade.” (LAMY, 2003, p. 44, grifo nosso.)

Dewey (1976) traz o caráter contínuo da *experiência* como uma dinâmica interna de atualizações. Essa pode ser uma maneira simples e poderosa de sintetizar a experiência que foi escrever a tese. O que caracteriza a *experiência* é o fato de a situação vivida nos tocar, nos afetar. Espero que a leitura da tese possa ter se constituído em uma *experiência* para parte dos leitores!

Estou convicta que, como formadores, podemos realizar mudanças importantes nos processos formativos ao fazer girar *cirandas de experiências* mais múltiplas, sensíveis e integradas, fortalecendo, desta forma, tanto a nossa identidade quanto a dos profissionais que formamos, assim como a compreensão alargada do que significa uma Educação Infantil de qualidade.

Sabendo que as experiências que vivemos reverberam no profissional que somos, podemos contribuir para que as instituições de Educação Infantil sejam espaços onde a vida pulse na sua integralidade e beleza, oferecendo às crianças um repertório coerente com esta etapa da vida para que, futuramente, se constitua no substrato que as tornará adultos mais conectados consigo mesmos, com os *outros* e com o planeta.

### 8.2.1. Meu “ponto cinza”

#### OU ISTO OU AQUILO

Ou se tem chuva e não se tem sol  
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

#### O FRIO PODE SER QUENTE?

“O quente pode ser frio,  
depende do dia que a gente vê,  
depende de onde a gente vê.

O fino pode ser redondo  
e o doce pode ser amargo  
e o que parece um mar,  
também pode ser um rio.  
Depende de quê?  
Depende do jeito que a gente vê.

Uma árvore é tão grande  
se a gente olha lá para cima,  
mas do alto de uma montanha ela parece  
tão pequenininha.  
Grande ou pequena,  
depende de quê?  
Depende de onde a gente vê.

O amanhã de ontem é hoje.  
O hoje é o ontem de amanhã.  
Ontem, hoje, amanhã,  
depende do quê? Depende do jeito que você vê.

Curto e comprido  
Bom e ruim  
Vazio e cheio  
Bonito e feio  
São jeitos das coisas ser  
Depende do jeito da gente ver.  
Ver de um jeito agora e de outro jeito depois  
Ou melhor ainda  
Ver na mesma hora os dois.”

Jandira Masur

#### MEU PONTO CINZA

Ou isto... ou aquilo?  
...

Mas...se o frio pode ser quente?

Ou isto ou aquilo:  
ou isto ou aquilo...

...e vivo escolhendo o dia inteiro!

Mas não é que tem coisa

Que é isto e aquilo?

Bom e ruim

Vazio e cheio

Bonito e feio

Depende do jeito da gente ver. Ver de um jeito agora

E de outro jeito depois

Ou melhor ainda

Ver na mesma hora os dois.

Eis o ponto cinza!

Mônica Samia

O texto “De volta para o futuro: uma segunda ruptura para a geografia escolar”, Carvalho (2013) trata da rendição à falta de controle. Exercitando um pensamento caleidoscópico, nos convida ao desvencilhamento de ‘como as coisas deveriam ser’, para expandir-nos a novas realidades, novas possibilidades. Convida à assumirmos a complexidade e a imanência, “acreditar no mundo como uma rede de complexidade na qual, os eventos – um instante do tempo e um ponto do espaço – são os condutores de uma ou de algumas das possibilidades de estar no mundo”. Assume a polissemia do termo ‘complexidade’ e vincula-se às ideias de Floyd Merrel, apresentadas no livro “Simplicity and camplexity: pondering, literature, Science and painting”, no qual advoga sobre a existência do “Ponto Cinza”, que seria a plenitude da complexidade.

“O ponto cinzento não é branco nem preto ou é branco e preto ao mesmo tempo. É cinza porque não é nem pra cima, nem pra baixo; não está nem quente, nem frio, está cinzento porque é um ponto não-dimensional, um ponto entre as dimensões.” (MERREL, 1997, p. 138, apud CARVALHO, 2013, p. 39)

Comigo, as coisas ocorreram mais ou menos assim: cria da Modernidade, consciente do DNA cartesiano que orientou muitas das minhas experiências e dos movimentos de ruptura que optei por fazer; ora estava no preto, ora no branco, ora nesse outro lugar. Mas o que realmente importa foi o movimento, o deslocamento, o percurso, a reinvenção de mim e a ressignificação permanente da experiência de escrever a tese. Cheguei no meu “ponto cinza”, que permanentemente se atualizará em outros múltiplos matizes, pois, embora a narrativa tenha terminado, seu efeito ressonante permanece vigoroso.

“Não estamos mais presos ao chão, à terra, estamos envoltos no ar. Não mais *taurus*, somos *aquarius*. Por esta metáfora, as ressonâncias são como vento, “às vezes brisa, “às vezes névoa, às vezes tornado; uma nebulosa atmosférica que envolve a tudo e a todos.” (CARVALHO, 2013, p. 41)

Na transição para *aquarius*, me percebo mais sensível ao sensível e ainda mais estimulada a cirandar por esta multiplicidade de experiências que a vida, generosamente, tem me ofertado!



## POSFÁCIO



*“A vida aflora a partir do centro de novos começos.  
Todas as coisas interminavelmente, reorganizando-se.  
O mundo é um verdadeiro caleidoscópio.”*  
Inez Carvalho





**Ao contrário, as cem existem**

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,  
de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens

(e depois, cem, cem, cem),

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,

de fazer sem a cabeça,

de escutar e de não falar,

De compreender sem alegrias,

de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe

e de cem,

roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho,

a realidade e a fantasia,

a ciência e a imaginação,

O céu e a terra,

a razão e o sonho,

são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem.

A criança diz:

ao contrário, as cem existem.



### As cem linguagens do adulto

Adultos também são feitos de cem.  
 Cem mãos, cem pensamentos, cem experiências  
 Cem modos de pensar, sentir, se expressar.  
     Cem modos de escutar  
     Cem modos de amar.  
 Cem mundos para descobrir  
 Cem mundos para inventar  
 Cem mundos para sonhar.  
 Os adultos têm cem linguagens  
     (e depois cem cem cem)  
 Mas roubaram-lhes noventa e nove.  
     A escola, a formação  
 lhes separam a cabeça do corpo  
     o sensível do inteligível  
     o lúdico do sério.  
     Dizem-lhe:  
     De pensar sem emoção  
     De saber sem experimentar  
     De reproduzir e não criar  
     De compreender sem alegrias.  
     Dizem-lhe:  
 De ir pra escola só pra ensinar.  
     E de cem,  
 Roubaram-lhe noventa e nove.  
     Dizem-lhe que das cem  
 Um são mais, outras, menos.  
     Dizem-lhe:  
     Que as cem não existem  
 Mas o adulto (re)conectado à criança sabe:  
     Ao contrário, as cem existem!

## REFERÊNCIAS

*“Ora, o que é uma bibliografia senão um modelo de uma autobiografia, um scrapbook, uma coletânea de lembranças, um bilhete de trem, tíquetes de museu, programas de espetáculo, cartões de convite, flores secas: inventário dos ícones do autor.”*  
Antoine Compagnon

ARIÈS, Phillippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ABRAHÃO, Maria Helena M.B. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu C. e ABRAHÃO, Maria H. M.B. (orgs). **Tempos narrativas e ficções: a invenção de si**. Salvador: EDUNEB, 2006, p. 150 – 170.

ALMEIDA, Verônica D. **A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores em exercício**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos**. São Paulo: Verus Ed., 2005.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Teresa F., SOUZA, Solange J., KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. Para uma filosofia do ato: válido e inserido no contexto. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e polifonia**, p.17- 43. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Vozes e silêncios no texto de pesquisa em ciências humanas**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho, 2002.

ANDRADE, Lucimary B. P. de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARAÚJO, Liane C. **Conversando mais sobre Bakhtin e o dialogismo**. mimeo, 2009.

AVANTE, Educação e Mobilização Social. **Posso, Falar?** Textos básicos, 2015.

AZEVEDO, Janete M.L. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Revista Educação e Sociedade**, vol.23, n. 80, set., p. 49-71.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Editora WMF Martins Fontes, 2011.

**BARBIER, Rene. Pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro, 2001.

BARBOSA, Maria C. S. Como a sociologia da criança de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009.

BERTÉ, Mauro M. O trabalho da citação, da tradução, da relação. **Anais do X Encontro Nacional de Tradutores & IV Encontro Internacional de Tradutores.** UFOP, Ouro Preto, de 7 a 10 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/anaisdoentrad/images/stories/PDFs/07Berte.pdf>> Acesso: 13 Jan., 2014.

BLOCH, Ernest. **O princípio da esperança.** Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria a aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.** Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 18/2012.**

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n. 2/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaosvinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaosvinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com_content&view=article)>. Acesso: 20 set., 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC. 1995. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaosvinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaosvinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com_content&view=article)>. Acesso: 25 set., 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaosvinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaosvinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com_content&view=article)>. Acesso: 20 set., 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaosvinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaosvinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com_content&view=article)>. Acesso: 26 set., 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaosvinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaosvinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com_content&view=article)>. Acesso: 26 set., 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Proinfantil: Programa de Formação Inicial para professor em exercício na Educação Infantil: **Livro do Tutor**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil**: Relatório de avaliação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Assuntos Estratégicos. SAE promove discussão sobre avaliação do desenvolvimento infantil. **Secretaria de Assuntos Estratégicos**, Matérias, 5 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/?p=9623>>. Acesso: 3 nov., 2012.

\_\_\_\_\_. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso: 4 set. 2013.

BRITO, Regina Lúcia G. L. de. Escola: cultura, clima e formação de professores. In: QUELUZ, Ana G.; ALONSO, Myrtes. **Trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Mediação, 1999, pp. 129-142.

BRUNNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, Belmira O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cyntia P. de. **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2003.

BUBNOVA, Tatiana; BARONAS, Roberto L. and TONELLI, Fernanda. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso** [online]. 2011, vol.6, n.1, pp. 268-280. ISSN 2176-4573. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732011000200016>. Acesso: 03 set. 2013.

CAMPOS, Maria M. A educação infantil como direito. In: **Insumos para debate 2** - Emenda constitucional n. 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à educação, 2010, pp. 09 - 14.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, p. 27-42, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: o debate em pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul., 1997.



CAMPOS, Maria. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. 2011, v. 41, n.142, p. 20-54. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>>. Acesso: 30 nov., 2013.

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A. Qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr, 2006.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPOS, Roselane F. e SILVA, Rute. Ensino Fundamental de 9 anos: processos locais de regulação e seus efeitos sobre a Educação Infantil. In: KRAMER, Sônia e ROCHA, Eloisa A. C. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, p. 349- 366, 2011.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da Escola**: como elaborar um plano de formação. Disponível em: <[http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107\\_files/downloads/transferencias/plano\\_de\\_mao\\_da\\_escola.pdf](http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/transferencias/plano_de_mao_da_escola.pdf)> Acesso em 02 de Maio de 2013.

CANAU, Vera M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, p. 139-152, 1996.

CARVALHO, Maria Inez. De volta para o futuro: uma segunda ruptura para a geografia escolar. In: SILVA, Eunice I. da e PIRES, Lucineide M. (orgs). **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, p. 33 -43, 2013.

\_\_\_\_\_. O a-con-tecer de uma formação. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun., 2008.

\_\_\_\_\_. Uma pós-moderna instituição medieval: a universidade atingindo o século XXI. **Revista FAEEBA**, Salvador, p. 29-44, 1999.

\_\_\_\_\_. Trocando as bolas: as virtudes da aparência no fraco e em nossas máscaras. In: CASTRO, Hélio de (org.). **Sedepsicanalise.conexoes**. Salvador: Press Color, p. 95-107, 2015.

COELHO, Rita de C. Papel do Ministério da Educação na garantia da Educação Infantil (creche e pré-escola) na perspectiva da Emenda Constitucional no 59/2009. In: **Insumos para debate 2 - Emenda constitucional n. 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à educação, pp. 31 – 35, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011

CRUZ, Sílvia H. V. (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Sílvia H. V. A qualidade da educação infantil na perspectiva da criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças**. Coleção Infância, vol. 12. Porto Editora, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-objeto**. Natal: Editora EDUFRN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na a pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

DEWEY, John. Experiência e pensamento. In: **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. A arte como experiência. In: **Dewey**. Coleção os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DIAS, Karina S. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia, et.al. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, p. 175 – 202, 2011.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... *Em Aberto*. Brasília, DF, v.18, n.73, p.11-28, jul. 2001.

DORNELLES, Leni V. e FERNANDES, Natália (ed.) **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Braga: Universidade do Minho, 2012. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/>. Acesso: 07 jul. 2015.

DUARTE JR. João F. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: ArtMed, 1999

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (org) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FILHO, Altino J. M. **Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED, 2010**. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf>. Acesso: 06 julho, 2015.

FORTUNA, Tânia R. Da narrativa das narrativas na pesquisa (auto) biográfica em Educação: lições para a elaboração do relato narrativo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; EGGERT, Edla; CASTRO, Amanda Motta Ângelo (org.). **V CIPA: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica**. Porto Alegre: Programa de Pós Graduação em Educação – Faculdade de Educação – PUCRS; São Leopoldo: Casa Leiria, p. 1-17, 2012.

FORTUNA, Tânia R. **O que quer uma criança?** Apontamentos sobre a infância contemporânea. Disponível em:



<[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao\\_e\\_infancia/Trabalho/02\\_21\\_10\\_O\\_que\\_quer\\_uma\\_crianca\\_\\_\\_Apontamentos\\_sobre\\_a\\_infancia\\_conte.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_infancia/Trabalho/02_21_10_O_que_quer_uma_crianca___Apontamentos_sobre_a_infancia_conte.pdf). Acesso: 09 jan., 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre a minha vida e minha práxis. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREITAS, Maria Tereza de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T., JOBIM e SOUZA. Solange. E; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisas**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo. Ed. Cortez, p. 26 – 38, 2007.

FREITAS, Maria Teresa A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 16, p. 20 – 39, 2002.

FREITAS, Maria Teresa A. **A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural**: fundamentos e estratégias metodológicas. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf>, 2007. Acesso: 10 nov., 2013.

FULLGRAF, Jodete B.G. A política de Educação Infantil no Brasil. In: FLÔR, Dalânea C. e DURLI, Zenilde. **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 59 a 78, 2012.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciências& Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília, 2009.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GOULART, Mari I.M. et.al. **Perfil do professor cursista**: o caso de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/1661d.pdf>> . Acesso: 22 jan.2013

GOMES, Marineide de O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUEDES, Adriana O., VIEIRA, Nuelna e QUINTANILHA, Moema. **Formação estética: em busca do sensível**. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR09.pdf>. Acesso em 16 nov. 2015.

HADDAD, Lenira, CODEIRO, Maria Helena, LO MONACO, Grégory. As tarefas do professor de educação infantil. *In: Educação & Linguagem*. v. 15, n. 25, p. 134-154, jan.- jun. 2012.

HADDAD, Lenira. Profissionalismo na Educação Infantil: perspectivas internacionais. **R. Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 341-359, maio/ago. 2013.

HADDAD, Lenira. Professora de educação infantil? Em busca do núcleo central da representação social a partir da análise das evocações livres. **Rev. Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XV, v. 16, n. 17, p. 85-104, jan./dez. 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria de Melo. **Pesquisar e colaborar na formação continuada de professores: modos de agir**. In: Colóquio Internacional da AFIRSE, João Pessoa, RN: ed. UFRN, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. São Paulo, Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 181-193, set./dez. 2005.

KRAMER, Sônia. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Ed. Papyrus, 2011

JOBIM e SOUZA, Solange J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papyrus, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.5-18, mai.-ago. 2000.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martins W. **Entrevista narrativa**. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90 – 113, 2002.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAMY, Maurice. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, pp. 20-28, jan./abr., 2002.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do Eu e Educação In: SILVA, T. (Org) **O Sujeito da Educação estudos Foucaultianos**. RJ: Vozes, p. 35-86, 2005.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autentica Ed., 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2015.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto alegre: Artmed, 2006.

LEITE, Sérgio A. da S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: GURGEL, Roberta; BATISTA, Silvia Helena S.S.; SADALLA, Ana Maria F. de A. **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, p.38-66, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. 2005. Acesso em 28 jul 2015. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>

LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002.

MACEDO, R. Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. Série Pesquisa. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO. R. Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Série Pesquisa. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2012.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um Rigor Outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Educação e Ciências Antropossociais. Salvador: EDUFBA. 2009.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Rev. Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre, 2011.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed,1998.

MESSINA, Graciela. Investigação sobre a formação docente: um estado da arte nos noventa. **Revista Iberoamericana de Educação**, Número 19, Formação Docente, 1999.

MINAYO, Maria C.S. **O desafio do conhecimento**. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em:<http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso: 18 jan. 2014.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, dez. 2012. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732012000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 20 ago., 2013.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Iracema. Direito à educação começa no berço e é pra toda a vida: conquistas e aprendizagens da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Brasil) na criação do Fundo Da Educação Básica. MARCILIO, Maria T. e AMORA, Gustavo (org.) In: **Primeira Infância em primeiro lugar**: experiências e estratégias de advocacy. Salvador, p. 41 – 55, 2011.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Maria F. R., CORSINO, Patrícia, DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUÑEZ, Izauro B. e RAMALHO, Betânia L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) n.º 46/9, p. 01-13, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e FORMOSINHO, João. **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria do Minho, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko M. e PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças**. Coleção Infância, vol. 12. Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação (São Paulo)**, v.14, n.1, pp.43-52, jan.-jun. 1988.

\_\_\_\_\_. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. et al. **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Daniele R. e GUIMARÃES, Célia M. **O sistema de avaliação ASQ-3 e suas implicações para educação infantil**. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7064\\_5859.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7064_5859.pdf)> Acesso: 10 jan., 2014.

PACHECO, José. Gerir a complexidade. IN: PRADO, Guilherme do V.T.; CUNHA, Renata B. (org). **Percursos de autoria**: exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, p.71 a 93, 2007.

PASCHOAL, Jaqueline D., MACHADO, Maria C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

PASSEGI, Maria da C. A experiência em formação. **Rev. Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGI, Maria da C. et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Rev. Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104. jan./abr. 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu C. e VICENTINI, Paula P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educ. rev.** [online]. vol.27, n.1, p. 369-386, 2011.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: Edufba, 2009.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu C. e ABRAHÃO, Maria H. M.B. (orgs). **Tempos narrativas e ficções**: a invenção de si. Salvador: EDUNEB, 2006, p. 41-75.

PLACCO, Vera M.N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. e SOUZA, Vera Lúcia T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/quadros-atribuicoes-regiao-coordenador-pedagogico.pdf>. Acesso em: 12 maio de 2014

PLACCO, Vera M.N. de S. e ALMEIDA, Laurinda R. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

PLACCO, Vera M.N. de S. e ALMEIDA, Laurinda R. (orgs.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Izauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Izauro B. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 46/9 – 10 de septiembre de 2008.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **O que a criança não pode ficar sem, por ela mesma**: participação infantil no Plano Nacional pela Primeira Infância. São Paulo, 2010.

ROCHA, Eloisa A.C. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Rev. Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, 2002, p. 67–88. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-3.pdf>. Acesso em 06 julho 2015.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN:NÓVOA, António (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SADALLA, Ana Maria F.A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas: Alínea, 1998.

SALES, Marcea A; CARVALHO, Maria Inez S.S; SÁ, Maria Roseli G.B. Palavras que inscrevem nossa história: viagens e memórias no curso de Formação de Professores da rede municipal de ensino em Irecê. **Presente!** Revista de Educação, n. 57, ano 15, p. 38-43, Salvador, jun/ago de 2007.

SAMIA, Mônica M. A cultura da escola e a formação dos professores. **Revista Pátio** (Online), v. 39, 2007. Disponível em: <[http://www.revistapatio.com.br/conteudoexclusivo\\_conteudo.aspx?id=45](http://www.revistapatio.com.br/conteudoexclusivo_conteudo.aspx?id=45)>.

\_\_\_\_\_. **Formar para (trans)formar**. Universidade Estadual da Bahia, TCC. Salvador, 2001.

\_\_\_\_\_. **Saberes, sabores e dissabores de professores em tempos de mudança**. Ver. Ateliê, p. 12-20, Ano III, n. 4/fev.2010

SANCHES, Carlos E. Desafios do poder público municipal na garantia do acesso à pré-escola e na ampliação do acesso à creche na perspectiva da emenda constitucional nº. 59/2009. In: **Insumos para debate 2** - Emenda constitucional n. 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à educação, p. 36 – 42, 2010.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez: 2008.

SANTOS, Marlene O. dos. **Concepções de Educação Infantil na ótica de estudantes de Pedagogia**. 28º Simpósio Mundial da OMEP, em Campo Grande/MS "Primeira Infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo". Campo Grande-MS, 2013.

SARMENTO, Manoel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J., CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: ASA, 2004.

SILVA, Anamaria S. da. O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. **Proposições**, Campinas, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 159-175, maio/ago. 2005.

SILVA, Juliana P. da, BARBOSA, Silvia N. F. e KRAMER, Sônia. Questões teóricas e metodológicas da pesquisa com crianças. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SARROS, Diana L. P. *Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso*. In: FARACO. C. A; TEZZA. C; CASTRO. G de. (Orgs). **Diálogos com Bakhtin**. Paraná: UFPR, 1996.

SOARES, Magda. **Metamemórias – memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Natália F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Rev. Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>. Acesso: 22 out., 2015.

SCHON, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Elizeu C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Rev. Educação em Questão**. Natal, vol. 25, n. 11, p. 22 – 39, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da Formação: políticas e sentidos de ser professor no século XXI. In: **Presente revista de Educação CEAP**. Salvador, CEAP, ano 13, pp.19/24, mar/ mai. 2005.

SOUZA, Elizeu C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu C. e ABRAHÃO, Maria H. M.B. (orgs). **Tempos narrativas e ficções**: a invenção de si. Salvador: EDUNEB, p. 135 – 147, 2006.

VATTIMO, Gianne. **A sociedade transparente**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1992.

VICENTINI, et al. **Professor formador**: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

WOOD, Elizabeth. Ouvindo as crianças pequenas: múltiplas vozes, significados e compreensões. In: PAIGE-SMITH, Alice e CRAFT, Anna e cols. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

### **Dissertações e teses consultadas:**

BELTRÃO. Lícia M.F. **A escrita do outro**: anúncios de uma alegria possível. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006.

CARVALHO, Maria Inez. **Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antônio de Jesus**: possibilidades, atualizações singularidades, transições. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

COUTO, Maria A. Freire de O. **“Do limbo ao direito”**: a distribuição dos recursos financeiros para as creches utilizando o referencial do Custo Aluno - Qualidade Inicial – CAQi. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

DUARTE JR. João F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

FORTUNA, Tânia R. **A formação lúdica docente e a universidade:** contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis:** uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. Pontifícia Universidade Católica. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. São Paulo: 2011.

GASTALDI, Maria Virginia. **Formação continuada na educação infantil:** possibilidades e desafios na perspectiva do formador. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica São Paulo, 2012.

MENDES, Flávia O. S., **Hieróglifos e pergaminhos:** uma escuta do saber-fazer do professor da educação infantil. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual da Bahia, 2009.

MENDONÇA, Cristina N. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil.** Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2012.

PEREIRA. Alessandra de F.C. **O formador e a formação continuada de professores:** saberes e práticas. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2010.

PIMENTEL JR., Clívio. **Um sentido para as aparências:** cenas e máscaras do/no cotidiano formativo. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2012.

ROCHA, Eloisa A.C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SAMIA, Mônica M. **Territórios de Aprendizagem:** cartografando experiências de sucesso escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual da Bahia, 2010.

VICENTINI, Adriana A. **O trabalho coletivo docente:** contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

#### **Sites:**

[www.avante.org.br](http://www.avante.org.br)

[www.primeirainfancia.org.br](http://www.primeirainfancia.org.br)

[www.cecip.org.br](http://www.cecip.org.br)

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

<http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-formacao-de-formadores>

[www.paralapraca.org.br](http://www.paralapraca.org.br)



## ANEXOS

**ANEXO 1****LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE DE PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE FORMADORES****Período: 2000 a 2015**

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ASSUNTO</b>
1.GASTALDI, Maria Virginia	Formação continuada na educação infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador	2012	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica São Paulo	Formação continuada de profissionais de educação infantil em Curitiba. O objeto da investigação foram os processos formativos relativos à inserção dos formadores em um modelo de formação continuada colaborativo na rede pública.
2.TEIXEIRA, Fabiana Cristina	A construção dos saberes docentes por professores formadores	2012	Dissertação	Universidade Federal de Viçosa	A pesquisa versa sobre como se dá a construção de saberes docentes de professores formadores de uma universidade de MG (2 professores de Fundamentos da Edç)
3.SILVA, Rosivete Oliveira da	Política de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica.	2012	Dissertação	Universidade Federal De Mato Grosso - UFMT	O trabalho se situa no contexto das reflexões sobre a formação continuada de professores, delimitando como objeto de estudo a política de formação continuada do professor formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da

					Educação Básica – CEFAPRO de Cuiabá-MT
4.EVANGELISTA, Edson Gomes	Trajetórias pessoais e profissionais: percursos formativos de formadores de professores de língua portuguesa que atuam no Cefapro de Cuiabá-MT	2011	Dissertação	Universidade Federal De Mato Grosso - UFMT	A pesquisa busca compreender as trajetórias pessoais e profissionais de formadores de Língua Portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá, bem como são interpretadas pelos formadores, nos respectivos percursos formativos, a política de formação vigente na instituição.
5.CALDERONI, Soraia	A formação dos formadores: uma análise do processo formativo	2010	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo	
6.STATONATO, Soraia Calderoni	A formação dos formadores: uma análise do processo formativo	2010	Dissertação	Universidade São Paulo - USP	O estudo teve como objetivo analisar o processo de formação profissional de professores coordenadores de oficinas pedagógicas (PCOP), que desenvolvem práticas de formação continuada no contexto de um programa do governo estadual de São Paulo – o Programa Ler e Escrever.
7.PEREIRA, Alessandra de F.C.	O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas	2010	Dissertação	Universidade de Brasília	Pesquisa sobre os técnicos da secretaria de educação do Tocantins que atuam como formadores no programa Gestar (de português e

					matemática) do 6º ao 9º ano do EF.
8. PARIS, Sandra Lucia	Itinerário e marcas na formação do sujeito formador: reflexões acerca de um caminho na educação matemática.	2009	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	
9. FAVERO, Adalberto	Formação de formadores: um desafio das/nas instituições de educação básica.	2008	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica Do Paraná - PUCPR	
10. NIERI, Fabricia Gomes	A formação do formador de sujeitos formadores à sujeitos em formação	2008	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo	
11. SOUSA, Joceli de Fatima Arruda	Políticas de formação de professores para a educação básica: a questão da formação do formador no Brasil e em Cuba	2007	Dissertação	Universidade Federal do Paraná	
12. PELISSARI, Cristiane	A formação de professores um tema em discussão. A formação de formadores, um tema em suspensão – um estudo de caso sobre os saberes de formadores de professores	2005	Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo	
1. SCARINCI, Anne Louise	Tirando o coelho da cartola: a atuação do formador em um programa de desenvolvimento profissional docente	2010	<b>tese</b>	Universidade de São Paulo - FEUSP	O objetivo da pesquisa é descrever e analisar a dinâmica geral de um programa de desenvolvimento profissional, com foco nas ações do formador – Área: Física
2. BORGES, Rita de C. P.	Formação de formadores para ensino de ciências baseado no investigação	2010	<b>tese</b>	Universidade São Paulo - USP	Projeto Mão na Massa de ciências no fundamental I

3.ALTARUGIO, Maria Helena	A posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo de professores de ciências.	2007	<b>tese</b>	Universidade São Paulo - USP	Usa aportes do professor reflexivo e da psicanálise para investigar
4.GODOY, Anterita Cristina de Sousa	Aprendendo a ser formadora. Ensinando a ser professora. A prática de ensino como trabalho e investigação no processo de formação de professores da educação básica.	2005	<b>tese</b>	Universidade Metodista de Piracicaba	Mostra a prática de ensino como campo de conhecimento, procurando compreender como essa prática mediatiza a formação de professores. Analisa a formação de professores e as elaborações mediadas pelas propostas curriculares e pelos documentos legais relativos à prática de ensino e ao estágio supervisionado.
5.GONÇALVES, Tadeu Oliver	Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores da UFPA	2000	<b>tese</b>	Faculdade de Educação de Campinas - Unicamp	Instituto de Matemática
6.RODRIGUES, Maria Inês Ribas	Aspectos do desenvolvimento profissional de formadores em ciências	2006	<b>tese</b>	USP	Faculdade de Educação
07. AZEVEDO, Maria Antonia R.	Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias	2009	<b>tese</b>	USP	Faculdade de Educação (foco nos saberes docentes relativos aos processos de orientação de estágio)

## ANEXO 2

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESPECIALISTAS**

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ESPECIALISTAS:

#### BLOCO 1- SOBRE AS SINGULARIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Para você, que aspectos mais singularizam a Educação Infantil enquanto segmento específico da Educação Básica?
- Que desafios reconhece como mais centrais para que as singularidades desse segmento sejam assumidas na prática?
- Como avalia o papel e as contribuições da formação de professores e demais profissionais neste cenário?

#### BLOCO 2- SOBRE A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE FORMADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A formação universitária e a formação contínua são duas instâncias inerentes à formação dos professores. Se assim o é, o tema da formação de formadores deveria ser uma pauta bastante presente, tendo em vista sua centralidade e relevância neste cenário.

Além disso, a formação de profissionais que atuam na Educação Infantil requer certas especificidades. Entretanto, há muitos desafios em ambos os campos.

- Como avalia esse contexto no âmbito da universidade, das organizações não governamentais e de outras instâncias que atuam na formação contínua, como as redes públicas e as escolas?
- Em sua opinião, qual o perfil dos profissionais que atuam na formação de professores da Educação Infantil? Nos últimos anos esse perfil se alterou? Se sim, de que forma e em que contexto(s)?
- Reconhece diferenças no perfil dos formadores responsáveis pela formação universitária e continuada?
- Destaque até 3 características que considera essenciais nos formadores de profissionais da Educação Infantil, e procure justificar suas escolhas.
- Quais são os principais desafios nesse campo da formação?
- Que caminhos vislumbra como possibilidades para o enfrentamento dessa problemática?

### ANEXO 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA CONVITE  
PARTICIPAÇÃO EM RODA DE CONVERSA  
CONTEXTO: CAMPO EMPÍRICO DE TESE DE DOUTORADO

“O seu olhar melhora,  
melhora o meu.”  
Arnaldo Antunes

Caro/a formador/a,

Quando decidi viver mais uma experiência de pesquisa acadêmica, agora no doutorado, já tinha algumas decisões internas tomadas. A de que seria uma pesquisa sobre formadores, sobre a Educação Infantil e que meu maior esforço como pesquisadora seria conseguir fazer uma obra polifônica, com muitas vozes. Mas que não fosse uma polifonia subentendida, pelo contrário, esta intencionalidade é tão estruturante no trabalho, que descobri que, o que realmente desejava era uma coisa muito simples: colocar formadores em roda para conversar e, a partir do diálogo e da escuta, aprofundar minha compreensão, e quiçá a dos leitores da tese, sobre a constituição da profissionalidade docente de formadores da Educação Infantil.

Não por acaso a pesquisa intitula-se “*Diálogos formativos: singularidades nas trajetórias de formadores da Educação Infantil*”, orientada pela prof. Dra. Maria Inez S.S. Carvalho, do grupo de pesquisa Formação de Professores em Exercício - FEPE, da UFBA.

Escrevi logo nas primeiras páginas:

“Pensei no quanto a pesquisa é, em primeiro lugar, um grande diálogo que se estabelece consigo mesmo e com os *outros*, representados pelos livros, pelos entrevistados, pelos sujeitos da pesquisa, pelos contextos e pela interpretação do pesquisador e de outros formadores a todas essas possíveis interlocuções. A escrita da pesquisa é mesmo intertextual, tecida pelo encontro entre o eu e o(s) *outro(s)*; o que se constitui em um diálogo entre vidas, experiências e ideias.”

A abordagem de pesquisa que escolhi pressupõe uma relação entre sujeitos, numa perspectiva dialógica, que sublinha a interação como elemento fundamental no estudo dos fenômenos humanos. Assim, aposta nas possibilidades de aprender sobre “ser formador” a partir das narrativas de vida/formação de um grupo de formadores com experiências singulares. A intenção é contribuir para a compreensão da constituição da profissionalidade docente de formadores da Educação Infantil.

Por isso escolhi a roda de conversa como instrumento, ou como tenho denominado, do *dispositivo de compreensão* da pesquisa.

E por que uma roda de conversa?

Para você, que atua na Educação Infantil, não careço dar muita explicação. Neste contexto, a roda tem um espaço privilegiado. É nela que trocam-se ideias, contam-se histórias, compartilham-

se experiências e são tecidas provocações para novos olhares e possibilidades! Inspirada por este ambiente de muitas aprendizagens, trago a roda para a pesquisa como *lócus* da investigação. Busco tecer a tese a partir deste espaço de encontro entre experiências e saberes de naturezas diversas, onde profissionais dialogam sobre suas trajetórias de vida/formação.

Este espaço de conversa, de escuta sensível, permite pesquisar *com* as pessoas e não *sobre* elas. Nesta pesquisa, isto é fundamental, pois seu conceito nodal está ancorado na dialogia, concepção cunhada por Bakhtin, com especial enfoque à ideia de polifonia, que implica uma ação interativa entre a multiplicidade de vozes dos sujeitos envolvidos. Por buscar singularidades nas trajetórias formativas, a metodologia da pesquisa busca viabilizar a expressão de vários pontos de vista particulares, os múltiplos saberes e a variedade de significados dados a cada experiência, como forma privilegiada de promover encontros e construir conhecimentos.

Eis o convite! Participar de uma roda de conversa com cinco formadores, sobre suas trajetórias formativas.

Haverá também um pequeno grupo de formadores - três pessoas – observando a roda. A ideia é que eles possam colaborar no processo interpretativo da pesquisa e, mais uma vez, potencializar a polifonia da obra.

Participar da roda de conversa requer um turno de seu tempo, no dia **10 de outubro de 2014, de 9 às 12:30 h**, em local a ser compartilhado posteriormente.

Após confirmação da presença, enviarei mais orientações sobre o trabalho.

Conto com sua colaboração para que este projeto possa se concretizar e possamos juntos compartilhar experiências e aprender sobre a arte de ser formador.

Saudações,

Mônica Samia  
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia

## ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

CARTA CONVITE  
PARTICIPAÇÃO EM GRUPO DE OBSERVAÇÃO  
CONTEXTO: CAMPO EMPÍRICO DA TESE DE DOUTORADO

*“O seu olhar melhora,  
melhora o meu.”  
Arnaldo Antunes*

Cara formadora/pesquisadora,

Quando decidi viver mais uma experiência de pesquisa acadêmica, agora no doutorado, já tinha algumas decisões internas tomadas. A de que seria uma pesquisa sobre formadores, sobre a Educação Infantil e que meu maior esforço como pesquisadora seria conseguir fazer uma obra polifônica, com muitas vozes. Mas que não fosse uma polifonia subentendida, pelo contrário, esta intencionalidade é tão estruturante no trabalho, que descobri que, o que realmente desejava era uma coisa muito simples: colocar formadores em roda para conversar e, a partir do diálogo e da escuta, aprofundar minha compreensão, e quiçá a dos leitores da tese, sobre a constituição do *ser formador*.

Não por acaso a pesquisa intitula-se *“Diálogos formativos: singularidades nas trajetórias de formadores da Educação Infantil”*, orientada pela prof. Dra. Maria Inez S.S. Carvalho, do grupo de pesquisa Formação de Professores em Exercício - FEPE, da UFBA.

Escrevi logo nas primeiras páginas:

*“Pensei no quanto a pesquisa é, em primeiro lugar, um grande diálogo que se estabelece consigo mesmo e com os outros, representados pelos livros, pelos entrevistados, pelos sujeitos da pesquisa, pelos contextos e pela interpretação do pesquisador e de outros formadores a todas essas possíveis interlocuções. A escrita da pesquisa é mesmo intertextual, tecida pelo encontro entre o eu e o(s) outro(s); o que se constitui em um diálogo entre vidas, experiências e ideias.”* (pag.06)

A abordagem de pesquisa que escolhi pressupõe uma relação entre sujeitos, numa perspectiva dialógica, que sublinha a interação como elemento fundamental no estudo dos fenômenos humanos. Assim, aposta nas possibilidades de aprender sobre *“ser formador”* a partir das narrativas de vida/formação de um grupo de formadores com experiências singulares. Esta conversa guiada possibilitará compreender como estes se constituíram formadores, que situações vividas foram significativas nas suas trajetórias, quais tramas (trans)formaram seus sentidos de trabalho, que tipo de experiências formativas foram delineando o seu desenvolvimento profissional, assim como identificar que desafios estão postos e que possibilidades vislumbram, no



contexto da formação. A intenção é contribuir para a compreensão da constituição da profissionalidade docente de formadores da Educação Infantil.

Por isso, escolhi a roda de conversa com instrumento, ou como tenho denominado, como *dispositivo de compreensão* da pesquisa, visto que nela há um espaço privilegiado para a troca de ideias, o compartilhamento de experiências e a identificação das singularidades em suas trajetórias formativas. Inspirada por este ambiente de muitas possibilidades e aprendizagens, trago a roda para a pesquisa como *lócus* da investigação. Busco tecer a tese neste espaço de encontro entre experiências e saberes de naturezas diversas, onde profissionais dialogam sobre suas trajetórias de vida/formação.

Este espaço de conversa, de escuta sensível, permite pesquisar *com* as pessoas e não *sobre* elas. Neste sentido, todo o processo de pesquisa está ancorado no conceito de dialogia, cunhado por Bakhtin, com especial enfoque à ideia de polifonia, que implica uma ação interativa entre a multiplicidade de vozes dos sujeitos envolvidos.

Tendo o diálogo como conceito nodal da pesquisa, busco usá-lo como instrumento interpretativo. Isso quer dizer que tenho a intenção de evidenciar diferentes olhares sobre o campo, não unicamente o meu, o que requer que outros também lancem este olhar. Para isto, além da *roda de conversa*, usarei outro dispositivo de compreensão que é o *grupo de observação*. Este grupo será formado por três formadores que atuam na Educação Infantil, com experiência em pesquisa acadêmica, que estarão em um espaço fora da roda, observando sua dinâmica e realizando anotações sobre suas compreensões, percepções e situações que, a seu ver, merecem ser evidenciadas.

Assim, qual seria seu papel neste contexto?

Ser um colaborador interpretativo da pesquisa. Isso significa contribuir com seu olhar sobre a constituição da profissionalidade docente de formadores da Educação Infantil, a partir da experiência da *roda de conversa* e dos elementos que dela emergirem.

Eis o convite! Participar de um *grupo de observação* com outras duas formadoras, a fim de colaborar com elementos interpretativos da pesquisa. A *roda de conversa* será realizada no dia **10 de outubro de 2014, de 9 às 12:30 h**, em local a ser compartilhado posteriormente. Após o intervalo para almoço, haverá uma plenária com a presença da pesquisadora, sua orientadora, você e as demais formadoras da roda de observação, para uma escuta do seu olhar sobre a experiência. Esta segunda etapa tem uma previsão de 2 horas de duração, no período da tarde, entre **14 e 16 h**. Após sua confirmação de presença, enviarei outras orientações sobre o trabalho, especialmente no que se refere à sua natureza e metodologia.

Conto com sua colaboração para que este projeto possa se concretizar e possamos juntas compartilhar experiências e aprender sobre a arte de ser formador.

Saudações,

Mônica Samia  
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia

**ANEXO 5****AUTORIZAÇÕES DE USO DE CONTEÚDO E IMAGEM**