



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

SYOMARA ASSUITE TRINDADE

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS NA
CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA
DE SANTANA**

Salvador
2014

SYOMARA ASSUTE TRINDADE

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS NA
CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA
DE SANTANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado - da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Salvador
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Trindade, Syomara Assuite.

Experiências formativas de professoras na construção da proposta curricular da escola de educação infantil da Rede Pública Municipal de Feira de Santana / Syomara Assuite Trindade. – 2014.

175 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Professores de educação de crianças – Formação - Feira de Santana (BA).
2. Sistemas de escolas municipais - Feira de Santana (BA). 3. Educação de crianças – Feira de Santana (BA) – Currículos. 4. Educação permanente. 5. Experiência. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71098142 – 23 ed.

SYOMARA ASSUITE TRINDADE

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS NA
CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA
DE SANTANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 28 de outubro de 2011

Banca Examinadora

Profa. Dra. Antonia Almeida Silva – UEFS

Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré – UNEB

Profa. Dra. Maria Cristina Monteiro de Carvalho – PUC- Rio

Profa. Dra. Maria Ornélia da Silveira Marques – UFBA

Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel – UFBA

À generosidade, bem maior do homem.

AGRADECIMENTO

A todas as pessoas que doaram vida na construção deste trabalho.

RESUMO

A tese trata de experiências formativas de professoras, em uma Ação Educativa, para a construção da proposta curricular da escola de educação infantil da rede municipal pública de Feira de Santana, no ano de 2008. A Ação Educativa se inseriu em uma proposta de formação profissional em serviço, promovida pela secretaria municipal da educação e possibilitou às professoras, através da discussão de referentes teóricos, a reflexão de suas concepções e práticas e a definição das diretrizes teórico-práticas de um projeto de formação para as crianças na educação infantil. A Ação Educativa se deu simultaneamente à investigação, concretizando intencionalidades formativas e investigativas, e envolveu os mesmos sujeitos. O objetivo da pesquisa constituiu-se na busca de compreender os sentidos dados pelas professoras, formadoras e cursistas, às suas experiências formativas. Na direção do objetivo pretendido, o trabalho aproxima estudos no campo da formação e da formação em serviço de professoras da educação infantil. O aporte teórico coloca em foco as concepções de formação e sua dimensão relacional, de experiência e de experiência formativa. De natureza qualitativa, do tipo Estudo de Caso Intrínseco, a presente pesquisa tem o seu contexto natural e prático e valor heurístico. Buscou-se o saber do tipo compreensivo, hermenêutico, enraizado no horizonte semântico das professoras. As categorias de análise emergiram da revisão bibliográfica, das leituras dos registros escritos e/ou da observação da pesquisadora, no movimento da empiria para a teoria e vice-versa. A negatividade da experiência, o saber da experiência, a cultura da tutela e a profissionalidade docente de professoras da educação infantil constituíram as categorias teórico-práticas da análise. A negatividade da experiência produziu modificações nos sistemas de referências das professoras formadoras, das professoras cursistas e da pesquisadora. O saber da experiência mostrou como cada uma das professoras teve o seu modo particular de reagir e de se colocar na Ação Educativa e como este saber se vincula à existencialidade do indivíduo e ao lugar em que ele se encontra. As dinâmicas relacionais na Ação Educativa com a secretaria da educação, com as professoras formadoras e cursistas e com a pesquisadora, revelaram as fragilidades teóricas das professoras formadoras e a relação de dependência entre professoras formadoras, professoras cursistas e pesquisadora, no que chamei de cultura da tutela. Revelaram também a inexistência de uma política de formação profissional em serviço na secretaria municipal da educação e, em consequência, a descontinuidade e fragmentação das ações de formação e a ausência de orientação conceitual. As análises indicaram que a formação profissional em serviço de professoras da educação infantil, promovida pela secretaria municipal da educação, não produz impactos nas escolas e não contribui para a constituição da profissionalidade docente das professoras. Além das precárias condições materiais e físicas em que se realizam, cursos esporádicos, descontínuos, deslocados dos saberes e das práticas das professoras não favorecem o desvelamento da formação. Pesquisas sobre as experiências formativas de professoras de educação infantil, no contexto escolar em que trabalham, poderão indicar as ações de formação que dão suporte a esse desvelamento da formação, bem como as dinâmicas institucionais e relacionais que favorecem ou dificultam a criação de coletivos na escola. Estudos que aproximem os campos de conhecimento da formação e da formação de

profissionais da educação infantil poderão contribuir para a produção de conhecimento da especificidade da formação desse profissional e da construção da sua profissionalidade docente.

Palavras-Chave: Formação. Ação Educativa. Experiência. Experiências formativas de professoras.

ABSTRACT

The thesis is about teachers' formative experiences, under an Educative Action, to build the curriculum proposal of early childhood education schools in the municipal public school network of Feira de Santana, in 2008. The Educative Action was inserted in a formative proposal of professional in-service, offered by the municipal education office. The Action gave the teachers the chance, through the discussion of referred authors, to reflect on their concepts and practices and the definition of theory-practice guidelines of a formative project for young learners of the childhood education. The Educative Action and the investigation took place simultaneously, accomplishing formative and investigative intentions, and included the same subjects. The objective of the research was an attempt to understand the meaning teachers, teacher trainers and attendants, gave to their formative experiences. Following the intended objective, this paper gathers studies on the field of development and in-service formation of childhood education teachers. The theoretical contribution highlights the formation concepts and its relationship dimension, experience and formative experience concepts. This is a qualitative, Intrinsic Case Study research, given its natural and practical as well as heuristic value context. The aimed knowledge was comprehensive, hermeneutic and enrooted in the teachers' semantics horizon. The analysis categories emerged from the bibliographic review, from written records and/or from the researcher's observation, going from practice to theory and vice-versa. The experience negativity, the knowledge of experience, the culture of guardianship and the teaching professionalism of childhood education teachers made up the analysis theory-practice categories. The negativity of experience resulted in changes of the reference system of teacher trainers, attendant teachers and the researcher. The knowledge of experience showed how each teacher had their own reaction and position in the Educative Action and how this knowledge is linked to the individual's existentiality and the position where they stand. The dynamics enlisted in the Educative Action, with the education office, with the teacher trainers and attendants and with the researcher, revealed the theoretical fragilities of the teacher trainers and the relation of dependence among teacher trainers, attendants and the researcher, what I called *culture of guardianship*. They also revealed that there is no policy for in-service professional development in the municipal education office and, consequently, there is a discontinuity and a fragmentation of the development actions and a lack of concept guidelines. The analysis indicated that the professional in-service development of early childhood education teachers, offered by the municipal education office, neither causes an impact on schools nor contributes to the nature of teaching development of teachers. Besides the precarious material and physical conditions in which they have sporadic and discontinuous courses, distant from the knowledge and the practice of teachers, they do not favor development. Researches on formative experiences of early education teachers, in the context they work in, will indicate the formation actions which may contribute to their development, as well as the institutional and relationship dynamics, favoring or hampering the creation of collectiveness in the school. Studies that gather the knowledge fields of development and formation of early education

professional may contribute to the production of knowledge, specifically of this professional development and the making of their teaching professionalism.

Key Words: Formation. Educative Action. Experience. Teachers' Formative Experiences.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de instituições que atendem crianças de 02 a 05 anos na rede municipal de Feira de Santana, ano 2008.....	18
Quadro 2 – Número de docentes em classes de educação infantil na rede municipal de Feira de Santana, ano 2008.....	19
Quadro 3 – Número de docentes pesquisados em classes de educação infantil na rede municipal de Feira de Santana, ano 2005.....	20
Quadro 4 - Nível de escolaridade de docentes pesquisados em classes de educação infantil na rede municipal de Feira de Santana, ano 2005.....	20
Quadro 5 – Nível de escolaridade das professoras cursistas integrantes da Ação Educativa...	45
Quadro 6 – Número de professoras cursistas com especialização, integrantes da Ação Educativa.....	45
Quadro 7- Estrutura organizacional da Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana 2010.....	47
Quadro 8 - Número de docentes de pré-escola e classe de alfabetização por grau de formação, Brasil 1997.....	104
Tabela 9 - Número de docentes na pré-escola por nível de formação, Brasil 2006.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS – Atividade Complementar Semanal

CEC – Centro de Educação Complementar

COEDI/MEC – Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação

COEPRE/MEC – Coordenação de Educação Pré Escolar do Ministério da Educação

DADE/SME – Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional da Secretaria Municipal da Educação

DEI – Divisão de Educação Infantil

DEI/SME – Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 A DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA - DEI/SME E O MOVIMENTO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	17
1.2 ALGUNS DADOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO.....	18
2 O APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: A PESQUISA POR DENTRO DA AÇÃO EDUCATIVA.....	27
2.1 NOÇÕES DE FORMAÇÃO.....	27
2.2 EXPERIÊNCIA E EXPERIÊNCIA FORMATIVA	31
2.3 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	33
2.4 A AÇÃO EDUCATIVA	37
2.5 A PESQUISA POR DENTRO DA AÇÃO EDUCATIVA	41
2.6 PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO.....	43
2.7 SUJEITOS E CONTRIBUIÇÕES.....	45
3 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO NA DEI/SME.....	47
3.1 AS AÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	48
3.2 AS DIFICULDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CONTEXTO INTEGRATIVO, COLABORATIVO E DE DIÁLOGO NA ESCOLA.....	56
3.3 O ISOLAMENTO DA DEI NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO.....	64
3.4 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS CURSISTAS NA REDE MUNICIPAL.....	70
4 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS FORMADORAS NA AÇÃO EDUCATIVA.....	73
4.1 AS COISAS NÃO ACONTECERAM COMO DESEJAMOS.....	73
4.2 DA RELAÇÃO DO GRUPO DA DEI COM A AÇÃO EDUCATIVA.....	81
4.3 DA RELAÇÃO DO GRUPO DA DEI COM A PESQUISADORA.....	85
4.4 CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCADORA DA CRIANÇA PEQUENA.....	95
4.5 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NO GRUPO DA DEI.....	98
4.6 O CONTEÚDO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO PROMOVIDA PELA DEI/SME.....	100
4.7 PROFISSIONALISMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	102
5 DO SABER DA EXPERIÊNCIA	109
5.1 ACESSAR A PRÓPRIA PALAVRA, EXERCER A AUTORIA.....	110
5.2 DO FAZER COLETIVO DA AÇÃO EDUCATIVA.....	114
5.3 DO SABER DA EXPERIÊNCIA DA APRENDIZ DE PESQUISA	116
5.4 FAZER JUNTO E PENSAR SEPARADO A AÇÃO EDUCATIVA E A PESQUISA.....	120
5.5 A MUDANÇA DE FOCO E AS DIFICULDADES DECORRENTES.....	121
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....	123
REFERÊNCIAS.....	129
ANEXOS.....	138

ANEXO A – PAUTA DO ENCONTRO COM AS PROFESSORAS CURSISTAS – DIA 21 DE JULHO DE 2008.....	139
ANEXO B – REGISTROS DO ENCONTRO COM AS PROFESSORAS CURSISTAS DIA 21.DE JULHO DE 2008.....	141
1.REGISTRO ELABORADO PELA PROFESSORA CURSISTA PAULA	141
2. REGISTRO DA AVALIAÇÃO DO CURSO - GRUPO 3	144
3. REGISTRO ELABORADO PELA PROFESSORA FORMADORA NILZA	152
4. REGISTRO ELABORADO PELA PROFESSORA CURSISTA CARMEM	154
5. REGISTRO DA AVALIAÇÃO DO CURSO COM OS TRÊS GRUPOS	155
ANEXO C - REGISTRO DA REUNIÃO NA DEI, DIA 22 DE JULHO DE 2008, COM AS PROFESSORAS FORMADORAS, ELABORADO PELA PROFESSORA ELIS.....	160
ANEXO D – NARRATIVA DA PROFESSORA SILVANA SOBRE O SEU PERCURSO FORMATIVO NO CURSO CURRÍCULO FORMAÇÃO.....	165

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre proposta pedagógica e currículo em educação infantil, nas políticas públicas no Brasil, é de aproximadamente 30 anos. Data de 1981 o primeiro programa com orientações em abrangência nacional para o pré-escolar elaborado no âmbito da Coordenação de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (COEPRE/MEC), o qual deveria estabelecer as bases para o planejamento e implementação de projetos em cada unidade da federação.

O programa se deu em decorrência da expansão quantitativa de creches e pré-escolas, iniciadas na década de 1970, que ocorreu sem a devida infraestrutura material e física para o atendimento de crianças pequenas, bem como sem a preparação de professores para atuar na educação infantil.

As políticas de desenvolvimento econômico e social elaboradas pelos organismos internacionais, a partir da década de 1960, passam a orientar a expansão do atendimento a baixo custo, como uma via para combater a pobreza e melhorar o desempenho do ensino fundamental.

Esse modelo de educação infantil, ainda atual no cenário político educacional, incorporou uma articulação perversa entre a inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos, a inexistência de dotação orçamentária, a falta de formação básica e específica dos profissionais docentes e não docentes que atuam em creches e pré-escolas, a inexistência ou fragilidade de propostas pedagógicas, o que tem implicado em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2003).

Historicamente marginalizada, entre a assistência e a educação para a subalternidade (KUHLMANN JR, 2005), a educação infantil adquire um novo status político ao ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, a partir do ordenamento legal da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), intensificando a presença do tema nas políticas educacionais brasileiras.

A integração das instituições de educação infantil ao respectivo sistema de ensino no prazo de três anos, a contar da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, no Artigo 89 das Disposições Transitórias (BRASIL, 1996a), implicou para os sistemas de ensino, pelo menos no plano da exigência legal, a geração de uma série de publicações normativas, orientadoras de uma política nacional/regional de educação infantil

oriundas dos Ministérios da Educação (MEC) e da Previdência Social, de Secretarias, de diferentes Conselhos Municipais e dos Fóruns de Educação infantil de vários estados brasileiros.

Essas publicações não são apenas orientadoras das políticas educacionais, mas, também produtoras de discursos e textos em âmbitos locais. Tais orientações referem-se à elaboração de proposta pedagógica e regimento escolar; de programas de formação de professoras para o trabalho nas instituições de educação infantil; de adequação de espaços físicos, recursos materiais, autorização, supervisão e fiscalização das instituições pelo respectivo sistema.

Dentre as publicações normativas ou orientadoras do MEC, do Conselho Nacional de Educação ou legislações, podemos citar, na ordem cronológica de publicação, aquelas que trazem nos seus textos as orientações relativas à elaboração de propostas pedagógicas e/ou curriculares para a educação infantil: Política Nacional de Educação infantil (BRASIL, 1994); Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil (BRASIL, 1996b); Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil – Resolução CEB/CNE 20/99, (BRASIL, 1999); Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001/Capítulo da Educação infantil (BRASIL, 2001); Política Nacional de Educação infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação (BRASIL, 2006) e a mais atual, cujo título é Indagações sobre Currículo (BRASIL, 2008).

As referidas publicações indicam a necessidade de elaboração de propostas pedagógicas e curriculares, seja no âmbito nacional ou dos sistemas municipais, nos contextos locais das escolas, para a melhoria da qualidade do atendimento educacional. Farei referência a dois dos documentos supracitados, publicados pelo MEC, que influenciaram o movimento de elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares nos sistemas de educação, na década de 1990: o texto “Política Nacional de Educação infantil” de 1994 e o texto “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação infantil” (BRASIL, 1996b).

No texto “Política Nacional de Educação infantil” (BRASIL, 1994) encontra-se a referência ao que deve ser levado em conta na formulação do currículo da educação infantil.

O currículo da educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis, e os conhecimentos que se pretendam universalizar (BRASIL, 1994, p.15)

Cabe ressaltar que na estratégia descentralizadora das políticas do Estado Brasileiro, a responsabilidade pela manutenção e desenvolvimento da educação infantil fica no âmbito da jurisdição municipal, conforme Artigos 30 e 211(item II) da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e Artigo 11 (item V) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996a).

Em 1996, a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC), publicou o texto “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil” (BRASIL, 1996b), fruto de um projeto de análise de propostas pedagógicas e currículos de educação infantil desenvolvidas no âmbito de secretarias estaduais de educação das 05 regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, Sul) e secretarias municipais das capitais dos estados. O objetivo do referido trabalho, segundo o texto, é “diagnosticar a realidade e oferecer subsídios para a elaboração ou o aperfeiçoamento de propostas pedagógicas/curriculares” (BRASIL, 1996b, p.31).

O grupo de trabalho analisou 45 conjuntos de documentos, sendo 25 provenientes dos estados e 20 de municípios das capitais. Desses, 39 são referentes ao trabalho com crianças de 4 a 6 anos, 5 referem-se ao trabalho com creches e 1 compreende a faixa etária de 0 a 6 anos. À exceção de 2 propostas elaboradas pela assistência social, as demais foram elaboradas por órgãos da área educacional. Os referidos documentos foram publicados entre 1984 e 1994, sendo a maioria datada de 1992 a 1994.

Segundo o relatório da COEDI/MEC, a análise deste trabalho revela uma realidade múltipla e complexa. O material analisado apresentou grande diversidade quanto à sua natureza, forma e objetivos; dificuldade de diálogo com os interlocutores; diferentes formas de participação na elaboração das propostas pedagógicas/curriculares, envolvendo autores diferenciados, ora vinculados às secretarias de educação - técnicos, apoiados ou não por consultores - ora consultores contratados para essa tarefa, ou ainda através do envolvimento de educadores, família e comunidade em todas as etapas ou em algumas das etapas de elaboração.

Na maioria das propostas pedagógicas/curriculares também não foram encontrados elementos que mostrassem as experiências acumuladas pela rede, o compromisso com a história anterior, o processo de construção da proposta e os fatores que geraram a necessidade de adoção de um novo modelo curricular.

O relatório ainda indica que os documentos analisados, em sua maioria, não apresentam um diagnóstico com dados do contexto sócio-econômico-cultural e educacional a que se

destina: a caracterização da rede de atendimento, demanda, perfil e carreira dos profissionais, expectativas das famílias, problemas e obstáculos a serem enfrentados.

Em algumas propostas foram verificadas tentativas de levantamento e de sistematização de alguns dados para servirem de base para a elaboração das propostas, mas, segundo o relatório, nem sempre foi possível perceber a incorporação dos dados levantados na definição de objetivos, de conteúdos, e de estratégias de trabalho junto às crianças.

Pelo exposto, é possível constatar que são várias as questões que envolvem a elaboração de uma proposta curricular para uma rede municipal/estadual de educação. Contudo, é notório constatar a importância da historicidade das experiências, do conhecimento da realidade sócio-econômico-cultural e educacional do município/estado e da participação da comunidade interessada.

Nesse contexto de novos cenários nas políticas públicas brasileiras para a educação infantil, na década de 1990, se inserem as preocupações das Secretarias Municipais de Educação com a elaboração de propostas de inovação educacional no que Arroyo (2008) chama de estilo oficial de inovação, em que todas as virtualidades inovadoras são postas na mudança de conteúdos, na oferta de modelos e parâmetros curriculares, sem que sejam dadas as devidas importâncias às questões básicas de infraestrutura, equipamentos, biblioteca, ampliação e distribuição de vagas, formação, carreira e salário dos professores.

1.1 A DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA - DEI/SME E O MOVIMENTO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

No bojo do movimento de elaboração de propostas curriculares pelas secretarias municipais da educação para as suas redes de educação, em consonância com os cenários das políticas brasileiras para a educação infantil dos anos 1990, a Divisão de Educação infantil da Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana -DEI/SME, no ano de 2005, elaborou um documento intitulado “Proposta Curricular para Educação infantil da rede municipal de Feira de Santana - Ba”.

Em uma versão ainda preliminar, fui chamada a dar um parecer sobre a referida proposta, a pedido da DEI/SME. Da leitura do referido documento constatei que não apareceu o contexto em que o mesmo fora gerado, as questões propostas pelas políticas educacionais mais amplas, os dados da realidade educacional do município de Feira de Santana que indicassem a necessidade de construí-lo e as vozes dos agentes que participaram da sua

elaboração, o que corrobora com alguns dos resultados do relatório apresentado pela COEDI/MEC, acima citado.

Após a emissão do parecer fui convidada a discutir a proposta, na condição de “conselheira”, quando busquei inteirar-me do seu processo de construção, da formação de professores em serviço realizada pela mesma Divisão e de dados da realidade educacional.

Segundo o relato de uma das professoras da respectiva Divisão, a referida proposta curricular foi elaborada no âmbito da mesma, entre os seus pares, e não contou, no seu processo de elaboração, com a participação efetiva de professores atuantes na educação infantil da rede municipal. A participação desses professores ficou restrita a alguns encontros para a apresentação e ajustes na proposta curricular.

1.2 ALGUNS DADOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO

Feira de Santana é uma cidade localizada no interior do Estado da Bahia, com uma população, no ano de 2010, de 556.642 habitantes segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, censo 2010 (IBGE, 2010).

Dados colhidos no Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional (DADE) e no Departamento de Ensino, ambos da Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana, mostraram no ano de 2008 a existência de 29 instituições de educação infantil (associações, creches e centros de educação infantil) que atendiam crianças de 2 a 5 anos, 14 pré-escolas que atendiam crianças de 3 a 5 anos, e 101 escolas de ensino fundamental com classes de educação infantil no atendimento de crianças de 4 e 5 anos, conforme quadro 1.

Quadro 1- Número de instituições que atendem crianças de 2 a 5 anos na rede municipal de Feira de Santana, ano 2008

Instituição	Nº de instituições	Idade das crianças atendidas
Associações, Creches e Centros de Educação infantil	29	2 a 5 anos
Pré escolas	14	3 a 5 anos
Escolas municipais de ensino fundamental com classes de educação infantil	101	4 e 5 anos
Total	144	

Fonte: DADE/SME

As 29 instituições contavam com o apoio da Secretaria Municipal da Educação na cessão de professores, de material didático, de merenda escolar, de mobiliário, de funcionário administrativo e de funcionário de apoio. As pré-escolas e escolas de ensino fundamental com classes de educação infantil eram mantidas sob a responsabilidade direta do poder público municipal de Feira de Santana.

Estas mesmas fontes registraram no ano de 2008 que a rede municipal possuía 491 professores efetivos e 260 estagiárias com contrato temporário de trabalho em classes de educação infantil, nas 144 instituições educacionais¹ que atendiam 11.122 crianças de zero a cinco anos, nos turnos matutino e vespertino. Das 260 estagiárias em contrato temporário de trabalho que atuavam em classes de educação infantil, noventa e oito estavam em creches².

Quadro 2 – Número de docentes em classes de educação infantil na rede municipal de Feira de Santana, ano 2008

Docentes	Número de Docentes
Professores	491
Estagiárias	260
Total	751

Fonte: DADE/SME

O perfil das crianças, dos professores e sua carreira profissional, não constam como dados nos respectivos Departamentos da Secretaria Municipal da Educação.

Buscando mais dados da realidade educacional da educação infantil do município de Feira de Santana que pudessem ajudar na discussão da proposta curricular, encontrei um diagnóstico feito pela DEI/SME, em novembro de 2005, além de rever os resultados de um estudo exploratório realizado por mim em 2004 e outros ainda da Conferência Municipal de Educação em 2007.

O diagnóstico realizado pela DEI/SME envolveu 12 instituições de educação infantil da rede municipal que prestavam atendimento educacional às crianças de 2 a 6 anos. Os dados apresentados, entre outros, se referem ao número de docentes, concursados e estagiários, em classes de educação infantil e ao nível de formação e faixa etária desses docentes.

A análise desse diagnóstico mostrou que, naquele ano, dos 105 docentes pesquisados que atuavam na educação infantil, 57 eram professores concursados e 48 eram estagiários,

¹ Creche; Pré-escola; Centro de Educação infantil; Escolas de ensino fundamental com classes de educação infantil.

² A denominação creche é mantida pelo critério de idade, de 0 a 3 anos, conforme determina o Art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – Lei 9.394/96.

conforme a indicação no quadro 3. Estagiários em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) com contratos que variavam de 3 meses a 1 ano, com possibilidade de renovação por mais um ano.

Quadro 3 - Número de docentes pesquisados em classes de educação infantil na rede municipal de Feira de Santana, ano 2005

Docentes	Número de Docentes
Professores	57
Estagiários	48
Total	105

Fonte: DEI/SME

Com relação ao nível de formação dos docentes, 63 tinham magistério de nível médio, 21 com nível superior completo e 21 em processo de graduação. No entanto, os dados não informam quais licenciaturas esses professores tinham ou estavam se graduando.

Quadro 4 - Nível de escolaridade de docentes pesquisados em classes de educação infantil na rede municipal de Feira de Santana, ano 2005

Nível de Escolaridade	Número de Docentes	Percentual (%)
Magistério de nível médio	63	60
Superior completo	21	20
Superior incompleto	21	20

Fonte: Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana

O estudo exploratório, realizado em novembro de 2004 (TRINDADE, 2005), envolveu 7 pré-escolas públicas municipais de Feira de Santana, localizadas na área urbana, e entrevistas com 58 informantes. Todas as informantes eram mulheres, professoras concursadas ou estagiárias, atuando em classes de educação infantil, por isso a adoção do substantivo na forma feminina.

No estudo constatou-se: grande número de estagiárias contratadas pela Secretaria Municipal de Educação em REDA; a maioria das informantes possuía formação em magistério de nível médio e sem formação específica para o trabalho com crianças pequenas; precariedade das condições dos ambientes escolares, dados confirmados, também, no diagnóstico realizado em 2005 pela DEI/SME.

A análise dos dados dessa pesquisa também mostrou a não existência de orientação e coordenação pedagógicas nas escolas e de proposta pedagógica, contudo, indicou uma orientação que as escolas recebiam da equipe da Secretaria da Educação, feita através de “repasso às demais professoras”, do conteúdo dos cursos de formação em serviço.

No cotidiano, a orientação pedagógica era feita pela própria diretora, pelas professoras entre si na troca de experiências, ou ainda por uma coordenadora da secretaria de educação que ia à escola algumas vezes ou quando chamada.

Sobre a elaboração da proposta pedagógica (PP) na escola, os dados indicaram que professoras e estagiárias reconheciam a importância desse empreendimento, bem como a necessidade de contar com o envolvimento da comunidade escolar (diretora, professoras, pais). Além do envolvimento da comunidade escolar, também se afirmou a necessidade de tempo e disponibilidade para reuniões e estudo, cabendo tal iniciativa à diretora da escola e/ou à secretaria de educação.

A maioria das professoras e estagiárias se colocou à disposição para participar na elaboração da proposta pedagógica e em cursos de formação profissional no campo da educação infantil. Contudo, as professoras indicaram a necessidade da colaboração de profissionais externos à escola e/ou coordenador pedagógico para auxiliar na elaboração da PP.

Assinalou-se, de igual modo, a demanda na escola por professores concursados. Esta demanda é bem representativa da questão da alta rotatividade das estagiárias em REDA, de qualquer curso de nível superior, que assumem salas de aula na educação infantil.

Outros dados da educação infantil do município também foram levantados, em setembro de 2007, por ocasião da I Conferência Municipal de Educação, reunião de escuta à comunidade de Feira de Santana, para a elaboração do Plano Municipal de Educação (FEIRA DE SANTANA, 2007).

Dentre os dados levantados nesta escuta destacaram-se: alta rotatividade de professoras nas classes de educação infantil; excesso de estagiárias; professoras sem formação profissional específica e com baixa remuneração; ausência de projeto político pedagógico; vinculação das instituições de educação infantil à Secretaria de Desenvolvimento Social; ausência de: acompanhamento pedagógico, recursos financeiros, material didático, pessoal de apoio e de infraestrutura adequada para o funcionamento das escolas de educação infantil. Observa-se que alguns desses dados corroboraram com os dados encontrados na pesquisa de 2004, mencionada, e no diagnóstico feito pela DEI/SME em 2005.

Na Conferência Municipal ficaram evidentes as aspirações da comunidade para a definição de objetivos e metas que deveriam estar presentes no Plano Municipal de Educação, abrangendo quatro dimensões: pedagógica, administrativa, político-social e infraestrutura.

Nas referidas dimensões destacaram-se: garantia de formação profissional específica no campo da educação infantil; discussão e estudos para a elaboração do projeto político pedagógico da escola com o gestor e equipe docente; definição de critérios para a contratação de estagiários em REDA; parceria com a universidade para a formação dos profissionais da educação infantil; formação de professores com exigência de tempo mínimo para a permanência em classes de educação infantil; construção, ampliação e adequação do espaço próprio para a educação infantil; garantia de política de valorização de planos de cargos e salários; destinação de verbas para a compra de equipamentos e materiais.

Pelo exposto, nota-se que são muitos os problemas a serem enfrentados no âmbito das políticas educacionais públicas para a educação infantil de Feira de Santana. Dentre esses problemas evidenciaram-se: precária formação profissional de professoras; percentual elevado de estagiárias, estudantes de diferentes cursos de graduação e alta rotatividade de pessoas no trabalho na educação infantil (professoras ou estagiárias); ausência de orientação pedagógica *in loco* e de formação profissional específica para o trabalho na educação infantil; ausência na escola de projeto político pedagógico e de proposta curricular; adversidade de recursos materiais e ambiente físico.

Ao lado dos problemas constatam-se as aspirações da comunidade escolar por mudanças qualitativas na escola de educação infantil, mudanças que não se restringem às iniciativas isoladas, mas que implicam vontade política e realização de ações concretas, aspirações também que se evidenciaram no contato com a equipe da DEI/SME.

As evidências indicaram que nos anos considerados nas pesquisas não houve alteração no quadro da realidade do atendimento educacional na rede municipal. Convém assinalar que o mesmo governo municipal se manteve no poder entre 2001 e 2008.

De posse dessas informações e buscando resolver o impasse gerado pela elaboração da proposta curricular de 2005 no âmbito da DEI/SME, sem a participação dos interessados, discutimos no Grupo da DEI a pertinência formativa de inserir as professoras da educação infantil na discussão de sua proposta curricular.

De outro modo, esta discussão não poderia se restringir a um tempo destinado a uma semana pedagógica, ou a reuniões pontuais para a aprovação de um documento previamente

elaborado, mas que este fosse construído com as vozes daqueles que fazem a proposta curricular na escola.

A partir desta compreensão e com certa resistência pelo abandono da proposta anterior, pelo Grupo da DEI, começamos a discutir alternativas para fazer uma proposta curricular para a educação infantil da rede municipal, que trouxessem as professoras para a elaboração do seu texto. Dessa discussão emerge a proposição de um curso de formação em serviço que possibilitasse às mesmas, no percurso formativo, a elaboração das diretrizes teórico-práticas da proposta curricular.

Dos problemas evidenciados na rede municipal da educação, e ainda sem clareza de todas as dimensões que envolvem as questões curriculares e o fazer coletivo de uma proposta curricular, o Grupo da DEI/SME encaminhou, como prioridade, para o trabalho no ano de 2008 a elaboração das diretrizes da proposta curricular para a escola de educação infantil da rede pública municipal, sob novas bases, envolvendo as professoras que atuam nesse nível de ensino.

A resolução tomada no âmbito da DEI/SME foi a da proposição de uma Ação Educativa – O Curso Currículo Formação - que envolveria além do próprio Grupo da DEI/SME, professoras, coordenadoras e diretoras da rede municipal que trabalhavam em escolas/classes de educação infantil. No percurso formativo seriam definidas as diretrizes teórico-práticas da referida proposta curricular.

A Ação Educativa para a elaboração das diretrizes da proposta curricular se justificou com base em algumas das demandas indicadas acima. São elas: formação profissional específica no campo da educação infantil e estudos para a elaboração da proposta curricular; tempo para reuniões de estudo e envolvimento da comunidade escolar.

Além disso, partiu-se do princípio de que tanto a elaboração quanto a implantação efetiva de uma proposta curricular só terá ressonância com a participação efetiva daqueles que vão executá-la.

Para elaborar as diretrizes da proposta curricular seria necessário dispor de quadros teóricos que possibilitassem às professoras discutirem as suas concepções e práticas sobre a criança, a escola, a educação infantil, o conhecimento, a aprendizagem, a organização de ambientes e rotinas de trabalho, o currículo, a gestão democrática de sua proposta curricular, dentre outros.

Experiências bem sucedidas no campo da educação infantil em diversos países, a exemplo do Head Start, do High-Scope nos Estados Unidos, dos Centros Integrados e Play

Groups na Inglaterra, da Reggio Emilia e Norte da Itália, da Associação Criança, de Portugal, relacionam experiências curriculares inovadoras, com investimento em formação profissional inicial e continuada de professores.

Alarcão (2001), tratando da importante função da escola como espaço de formação e reconhecendo que o currículo em diferentes instâncias, políticas e administrativas, seja o guia orientador das aprendizagens dos alunos, afirma ser na ação do professor com seus alunos que o currículo inerte nas folhas de papel torna-se vivo. Isso implica que são os professores os agentes de decisão do processo educativo na cadeia da gestão dos processos curriculares.

A vinculação entre a Ação Educativa e o fazer curricular, neste processo, contribuiria por uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que poderia ser um instrumento de desenvolvimento profissional das professoras, pelos estudos no campo da educação infantil, também contribuiria para a discussão de um projeto de formação para as crianças.

De outro modo, o respeito à cultura local, à profissionalidade docente, bem como a diversidade do nosso país, requerem a elaboração de propostas curriculares que não resultem da adoção de modelos, de pressões internas, mas que resultem da construção social de grupos cooperativos que se proponham a construí-las, em processos de formação inicial e continuada. (KISHIMOTO, 2002).

Na perspectiva de acompanhar o processo de elaboração da proposta curricular para a escola de educação infantil do município de Feira de Santana, me inseri no Grupo da DEI/SME na condição de pesquisadora. Posteriormente, no curso da Ação Educativa, o meu objeto de pesquisa se definiu no campo da formação de professores.

Busquei como objetivo da pesquisa compreender os sentidos dados pelas professoras às suas experiências formativas na Ação Educativa, para a construção das diretrizes da proposta curricular.

Assim, coloquei a seguinte questão para a presente pesquisa:

Que sentidos as professoras deram às suas experiências formativas no percurso da Ação Educativa promovida pela DEI/SME no ano de 2008?

Essa questão remete à problematização das noções de sentido e significação, dois parâmetros centrais para o enfrentamento da questão formulada. Tratando da pesquisa antropológica e apoiado em Hirsch Jr., Cardoso de Oliveira (2000) distingue sentido e significação. Para o autor, sentido consagra-se ao horizonte semântico do “nativo”, enquanto significação serve para designar o horizonte do antropólogo que é constituído por sua disciplina.

Usarei a noção de sentido, neste trabalho, como sendo aquele que se manifesta no horizonte semântico das professoras participantes, sujeitos da pesquisa e a significação no horizonte das minhas interpretações sobre o que se revela, ou se destaca dos sentidos dados pelas professoras.

Desse modo, trago os sentidos que as professoras deram às suas experiências formativas na Ação Educativa, tal como foram expressos por elas nos registros escritos, nos relatos orais e nas narrativas. Também, o que os sentidos dados pelas professoras nos permitiram compreender sobre como reagiram e como se colocaram no percurso dessa Ação.

Para caminhar na direção do objetivo pretendido este trabalho aproxima estudos no campo da formação e da formação em serviço de professoras da educação infantil.

Pesquisas que aproximem estes campos de conhecimento poderão contribuir para a construção da profissionalidade docente dos que atuam na educação infantil e para as qualidades que esta requer, em contraposição à ideologia tão marcada, historicamente, de que o profissional da educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor.

A tese está estruturada em cinco capítulos. O capítulo um constitui a presente *introdução* e traz o contexto temático e empírico da pesquisa, a delimitação do enfoque, do objetivo e da questão a ser investigada.

O capítulo dois, *O aporte teórico-metodológico: a pesquisa por dentro da Ação Educativa* situa as referências teórico-metodológicas da Ação Educativa e da pesquisa. Nele são evidenciadas as concepções de formação e sua dimensão relacional, de experiência e de experiência formativa adotadas neste estudo, bem como são descritos os pressupostos e procedimentos da Ação Educativa e da pesquisa que se realizaram simultaneamente.

No capítulo três, *Práticas de formação profissional em serviço na Divisão de Educação infantil da Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana- DEI/SME*, são analisadas as práticas de formação profissional em serviço promovidas por esta Divisão, no ano de 2008. Essas práticas trazem as marcas da descontinuidade e não articulação das ações educativas desenvolvidas no âmbito da própria Divisão, da secretaria municipal e das escolas para as quais se dirigem.

Na sequência, são discutidas as dificuldades para criação de um contexto mais integrativo, colaborativo e de diálogo na escola de educação infantil dada a estrutura política e organizacional da Secretaria da Educação, aliada à ausência de uma política de formação profissional em serviço para as professoras da rede municipal.

No capítulo quatro, *Experiências formativas das professoras formadoras na Ação Educativa*, o conceito de negatividade da experiência, em Gadamer (2007), dá suporte às análises sobre as tensões e conflitos nas dinâmicas institucionais e relacionais na DEI/SME que se delinearão no percurso da Ação Educativa, bem como aos sentidos que as professoras formadoras deram às suas experiências formativas.

No contexto das dinâmicas institucionais e relacionais da DEI/SME desvela-se uma cultura da tutela, discutida a partir de configurações históricas da educadora de crianças pequenas, de concepções de formação e do conteúdo da formação em serviço promovida por esta Divisão. Trago ainda para o debate a discussão de uma possível emergência da profissionalidade docente das professoras da educação infantil da rede municipal, dada a contraposição da cultura da tutela por essas professoras.

No capítulo cinco, *Do saber da experiência*, o conceito trazido por Larrosa Bondia (2002) ajuda na compreensão dos sentidos dados pelas professoras formadoras ao saber de suas experiências. Ainda consta, no capítulo, a minha experiência formativa como professora pesquisadora.

Por fim, apresento nas considerações conclusivas uma síntese do percurso e dos achados da pesquisa, mas também aponto as lacunas que evidenciam as perspectivas para a continuidade dos estudos.

Ao longo do texto nos referimos às professoras da educação infantil pelo fato de que todos os sujeitos participantes da pesquisa, assumindo sala de aula ou funções de coordenação pedagógica e direção de escola, são mulheres, professoras da rede municipal da educação, admitidas por concurso público. Daí a adoção da forma feminina do substantivo, como explicitado anteriormente.

2 O APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: A PESQUISA POR DENTRO DA AÇÃO EDUCATIVA

2.1 NOÇÕES DE FORMAÇÃO

A palavra Formação tem uma perspectiva histórica. Gadamer (2007, p. 45), citando Shaarschmidt, relata que a respectiva palavra “se origina na mística da Idade Média, sobrevive na mística do Barroco e sofre uma espiritualização com bases religiosas no “Messias” de Klopstock, que abrange toda a sua época, e, finalmente, na determinação fundamental de Herder, como ‘formação que eleva à humanidade’”.

Para o autor, a religião formativa do século XIX “guardou a profunda dimensão dessa palavra” que foi determinante para o nosso conceito a partir daí. Na atualidade, o conceito de formação se vincula ao conceito de cultura e designa a maneira do homem aperfeiçoar suas aptidões e faculdades (GADAMER, 2007, p. 45).

Questiona esse mesmo autor o fato da palavra formação designar mais o resultado de um processo do devir, tendo em vista que essa ideia corresponde a uma transferência do devir para o ser. Segundo o autor “o resultado da formação não nasce de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento” (GADAMER, 2007, p.46).

Nesse sentido, a formação não é o mero cultivo de aptidões pré-existentes do qual o conceito deriva, ao contrário, é uma possibilidade de apropriação. Esclarece o autor,

[...] na formação, é possível apropriar-se totalmente daquilo em que e através do que alguém é instruído. Nesse sentido, tudo que ele (alguém) assimila, integra-se nele. [...] Na formação adquirida nada desaparece, tudo é preservado. A formação é um conceito genuinamente histórico, e é justamente o caráter histórico da ‘conservação’ o que importa para a compreensão das ciências do espírito (GADAMER, 2007, p. 47)

Discutindo o conceito de formação, Honoré (1980, p. 17) afirma que na atualidade há que se desconfiar de uma definição única de formação, tanto com relação aos seus objetivos, quanto em relação aos educadores. Para definir formação, continua o autor, é preciso situá-la em um campo, entendido como o conjunto de atividades do que se diz que é formação. Ainda mais, que o objetivo das atividades de formação é raramente preciso e o resultado insuficientemente estudado.

Honoré (1980) chama a atenção ao fato de que se utiliza o conceito de formação em diversos campos, assumindo diferentes significados e que isto não se resolve limitando-se a questão a um campo, a um plano ou a uma definição, mas que o conceito de formação se esclarece na experiência de cada um, quando seja formativa para o sujeito. Assim, surgirão novas formulações capazes de esclarecer relações entre práticas e pensamentos (HONORÉ, 1980, p.21)(**tradução nossa**).

Segundo Honoré (1980, p. 19) a palavra formação designa práticas, que se referem ao percurso de uma atividade e se referindo a ela, a instituição que a organiza, ou se associa a outra palavra, como se estivesse relacionada a um conteúdo, tais como formação em matemática, em pedagogia, formação “para” ou “em”, geralmente da ordem da trajetória profissional. Nesse caso, segundo o autor, a formação tem o sentido da exterioridade. Contudo, também se refere a uma dimensão característica do sujeito, à interioridade.

Lhotellier (1974), diz que a formação é a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos cotidianos, sofridos no horizonte de um projeto pessoal e coletivo (**tradução nossa**). Nesse caso é algo do âmbito da atitude ou função que se cultiva e pode desenvolver-se. Isso implica na característica do sujeito e se diferencia nos indivíduos. O que é formativo para um, pode não ser para outro.

Nesse sentido, a formação é uma atividade tanto individual quanto social porque o sujeito busca, com o outro, as condições para que um saber recebido do exterior, ao ser interiorizado, possa ser superado e exteriorizado de novo, sob uma nova forma, enriquecido com significado em uma nova atividade. Desse modo, pode-se falar de formação como aprendizagem (HONORÉ, 1980, p. 20).

A formação também pode ser entendida do ponto de vista da superação da relação sujeito-objeto, interioridade e exterioridade, quando o sujeito e sua prática se constituem mutuamente.

Nesta vertente se inserem alguns dos mais conhecidos autores cujos trabalhos se inscrevem nas histórias de vida e nas biografias educativas: Dominicé (1988a, 1988b, 1988c); Finger (1988), Goodson (1995), Josso (1988, 1999, 2004, 2006, 2007) ; Moita (1995), Nóvoa (1988, 1995, 2002, 2004); Pineau (1988, 2006). Nóvoa (1988, p.116) chama esta vertente de reflexão epistemológica contemporânea, ao repensar as questões da formação de adultos, acentuando-se “a idéia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida’”.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1988) ressalta a pertinência de falar de uma nova epistemologia da formação, na medida em que a abordagem biográfica busca desencadear uma reflexão teórica na ocorrência do processo com adultos, em que formandos assumem o estatuto de atores e de investigadores.

Embora acentuando a ideia de que ninguém forma ninguém, o referido autor valoriza a ação educativa com adultos, e nisso concordo com o mesmo, ao defender que “a formação contínua deve ser entendida como uma contribuição exterior que pode modificar certas trajetórias de vida através das quais os adultos se constroem pouco a pouco”. Contribuição exterior porque “mesmo que uma ação educativa se revele formadora, são de fato os adultos, eles próprios que se formam. A formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma” (NÓVOA, 1988, p. 120).

Assim, o autor remete à noção de autoformação participada e interagida, ou seja, “toda a formação é um processo de apropriação individual que se faz numa permanente interação e confrontação com os outros (com os grupos, com as comunidades)” (NÓVOA, 1988, p. 127).

Notam-se nos três autores, Gadamer (2007), Honoré (1980) e Nóvoa (1988) que em se tratando de formação ou processo de formação, o indivíduo se forma por uma apropriação individual que se realiza no social.

Dominicé assinala que a noção de processo, embora frequentemente utilizada, nunca é claramente definida. O autor define processo de formação no eixo de sua investigação “como um conjunto global de interações sociais e simbólicas constitutivas da personalidade do adulto e da sua identidade” (DOMINICÉ, 1988a, p.103). Esse processo que é geral está marcado por uma série de processos mais específicos encontrados nas biografias educativas, a exemplos da escolha profissional e da autonomização diante da família de origem.

Para o entendimento do sentido das relações evocadas como centrais no processo de formação, o ‘dado biográfico’ necessita ser compreendido em sua globalidade, no contexto da vida dos sujeitos (DOMINICÉ, 1988b).

Ao tratar de processos de formação de adultos, Nóvoa (1988, p.120) observa “que os adultos se formam através das experiências, dos conceitos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência”. Embora seja um processo individual, ele necessita de um contexto propício para se desenvolver. Daí a formação ser um espaço de socialização, marcado pelos contextos institucionais, profissionais, sócio-culturais e econômicos em que o indivíduo vive, cabendo ao mesmo fazer a síntese das influências exteriores e apropriar-se do próprio processo de formação.

Nota-se que Nóvoa (1988) e Dominicé (1988b) entendem o processo de formação no percurso de vida de cada indivíduo. Ambos referem três processos que atravessam a formação de adultos: o de aprendizagem, o de conhecimento e o de formação.

Segundo Nóvoa (1988), o processo de aprendizagem requer a aquisição de técnicas e da capacidade para manipulá-las; o de conhecimento, a integração de sistemas simbólicos (normas, ideologias, valores); o de formação se constitui na reflexão retroativa ou retrospectiva sobre os elementos dos outros dois processos, tendo como consequência uma ‘tomada de consciência’, uma compreensão das experiências vividas.

Josso (1988, p. 37) adverte que a palavra formação apresenta uma dificuldade semântica porque designa a atividade no seu desenvolvimento temporal, se aplica ao conceito de processo de formação, e também ao respectivo resultado.

Ao tomar o conceito de processo de formação é necessário considerar de que processo se trata: do que passa numa atividade educativa e/ou do conjunto das atividades do sujeito das quais se formou, e nesse sentido a reflexão é retrospectiva, ou no decurso das quais se forma, se a reflexão se efetua no presente (JOSSO, 1988, p. 37).

Segundo Josso (1988, p. 38), mesmo que o conceito de processo de formação dos sujeitos indique mais claramente a compreensão da atividade na dimensão da temporalidade, este conceito traz uma ambiguidade porque não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se.

Essa preocupação de Josso (1988) remete à discussão anterior sobre formação no sentido da exterioridade (o formador, a pedagogia, a aprendizagem), mas, também, na dimensão característica do sujeito, da interioridade, do formar-se. Contudo, a ação de formar é também a de formar-se, a apropriação é individual, mas se realiza no social.

O presente trabalho não se inscreve nas histórias de vida e nas biografias educativas. Os autores que se inserem nesta vertente foram aqui chamados ao diálogo, tendo em vista se situarem na reflexão epistemológica de que a formação é um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida, seja retrospectivamente ou no presente.

A partir desses marcos serão analisadas as experiências formativas das professoras no papel de agentes que formam, ao mesmo tempo em que se formam, em uma atividade educativa cuja reflexão se efetua no tempo da própria ação educativa.

2.2 EXPERIÊNCIA E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Concordando com Honoré (1980) de que o conceito de formação se esclarece na experiência de cada um, quando seja formativa para o sujeito, ainda é necessário considerar a noção de experiência e de experiência formativa.

Caminhando por uma linha de cunho mais ontológico, Sá (2010), nos seus trabalhos, toma a concepção de experiência em Larrosa Bondia, que se apóia nos estudos de Nietzsche.

[A experiência] é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. Por isso a trama do relato de formação é uma aventura - que não está normalizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta (LARROSA BONDIA, 2002, p. 66-67).

A noção de experiência como o que nos passa, mas também como nos colocamos em jogo, no que se passa conosco, contém a ideia de algo que não está necessariamente sob o controle do sujeito. Contudo, e nesse sentido, ainda que o que nos passa seja contingencial, em dependência de situações ambientais, existenciais, interpessoais, ao sofrer a experiência o sujeito é também ativo na forma e na condição em que se coloca na experiência. Isso significa que as mesmas experiências assumem significados diferenciados para cada sujeito.

Em Gadamer (2007) a noção de experiência pode ser encontrada de duas maneiras: como a ação do sujeito que a pratica; e como algo constitutivo da essência histórica do homem: o que se passa, a ação sofrida pelo sujeito, o que acontece no âmbito da vida.

Ao analisar o conceito de experiência, Gadamer (2007) diz que a verdadeira experiência é sempre negativa - não é como havíamos suposto - e essa negatividade possui um sentido marcadamente produtivo porque ao se fazer a experiência com um objeto se passa a vê-lo realmente. Essa experiência do objeto, para o autor

[...] deve proporcionar-nos um saber melhor, não somente sobre si mesmo, mas também sobre aquilo que se acreditava saber, isto é, sobre o universal. [...] Agora sabemos outra coisa e sabemos melhor, e isto quer dizer que o próprio objeto ‘não se sustenta’. O novo objeto contém a verdade do anterior.[...] A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência (GADAMER, 2007, p. 465)

Este conceito não se refere somente ao que a experiência instrui, mas àquela que cada um deve adquirir e a que ninguém pode se poupar. Para o referido autor o fato da experiência ser dolorosa e desagradável não corresponde a uma visão pessimista, mas provém de sua própria essência.

Nesse sentido, tanto em Larrosa Bondia quanto em Gadamer, a experiência é constitutiva da essência histórica do homem.

Sobre as experiências formativas alguns autores as compreendem de modo diferenciado e ocorrem quando: a pessoa identifica as “diferentes maneiras de perceber, reagir e significar as experiências” (WARSCHAUER, 2001, p. 117); o aprender se traduz em atitudes, comportamentos, pensamentos e saber fazer (JOSSO, 2004); “as experiências espaço-temporais se tornam singulares, de acordo com a maneira como cada pessoa exerce sua compreensão de mundo” (SÁ, 2010, p. 56); há modificação, mesmo que parcial, de um sistema de referências ou de um modo de funcionamento (DOMINICÉ, 1988b, p.53).

Em que pesem algumas diferenças conceituais, vemos nos autores citados que as experiências são formativas quando produzem nos sujeitos uma modificação no seu sistema de referências, um deslocamento para outra situação e condição, seja na maneira de perceber, reagir, significar as experiências, seja nas mudanças de atitudes, comportamentos, pensamentos, práticas sociais, compreensões de mundo.

Tratando de situações educativas Josso (2006, p. 29) ressalta que um dos paradoxos dessas situações é que as demandas de formação não são garantia de que haja de fato formação. “Formação no sentido em que a pessoa é afetada, tocada, empurrada, perturbada pela situação educativa, o que exige, de início, que se transforme, se enriqueça, se afirme ou se desloque, em uma palavra, que um projeto se forme, se construa, evolua”.

Tomando a noção de experiência em Larrosa Bondia (2002) como aquilo que nos passa (no âmbito da exterioridade), mas também como nos colocamos em jogo, no que se passa conosco (no âmbito da individualidade), a experiência é formativa para o adulto quando o que se passa com ele produz uma modificação no seu sistema de referências. No que se passa é processo, no que produz é resultado. Ambos, processo e resultado, constituem mutuamente a experiência formativa, mediada pela reflexão retrospectiva ou reflexão no decurso do processo.

Nóvoa (2004, p. 15) afirma que o fato de ninguém formar ninguém e pertencer a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que

estabelece, torna-se maior a exigência na concepção e organização dos dispositivos de formação.

Assim, as ações educativas para adultos precisam ser pensadas de modo que possam favorecer as experiências formativas dos sujeitos. Esta pretensão foi perseguida na Ação Educativa realizada pela Divisão de Educação infantil da Secretaria Municipal de Feira de Santana -DEI/SME, no ano de 2008, para professoras, diretoras e coordenadoras da rede municipal.

A Ação Educativa possibilitou a discussão das diretrizes teórico-práticas da proposta curricular para a escola de educação infantil da rede municipal pública, e se inseriu em uma perspectiva de formação profissional em serviço, como será vista mais adiante.

Tratando de formação profissional, no sentido de práticas no percurso de uma atividade/ação educativa e se referindo a ela ou à instituição que a organiza (HONORÉ, 1980), far-se-á uma discussão sobre as questões que envolvem a formação de profissionais da educação infantil.

2.3 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A produção acadêmica sobre a formação de profissionais da educação infantil, docentes e não docentes, ocupa no cenário brasileiro, uma história relativamente recente, que se acentuou a partir da inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96(BRASIL, 1996a) e das reformas introduzidas nos sistemas educacionais.

Em consequência dessa nova legislação educacional, intensificaram-se os debates sobre o perfil de educador para a criança, o adolescente, o jovem e o adulto, escondido na palavra aluno, de diferentes origens e diversidades sociais, étnicas e regionais (CAMPOS, 1999, p.127).

A referida autora lembra que esse contexto possibilitou o diálogo acadêmico em espaços antes segregados, a exemplo do campo da formação de professores e da educação infantil. Contudo, adverte a mesma, que os estudos sobre a criança têm, principalmente, subsidiado a formulação de propostas pedagógicas para a educação infantil e o delineamento da formação prévia e em serviço dos profissionais que trabalham nas creches e pré-escolas (CAMPOS, 1999, p. 127).

Os debates sobre a formação de profissionais da educação infantil se inserem, de modo geral, nos estudos sobre a criança e o desenvolvimento infantil na faixa etária de zero a seis anos (MACHADO, 2000; OLIVEIRA, 1994, 2006,) e nas políticas e/ou práticas de formação (ARCE, 2001a, 2001b; CAMPOS, 1994, 1999, 2002; CERIZARA, 2002, 2004; KISHIMOTO, 1999, 2002, 2004, 2005; KRAMER, 1993, 1994, 2002, 2005a, 2005b, 2007; MACHADO, 2000; OLIVEIRA, 1994, 2006; SILVA; ROSSETI-FERREIRA, 2000).

Os estudos sobre a formação de profissionais da educação infantil que se vinculam à criança e seu desenvolvimento fazem a defesa pelo conhecimento respaldado em teorias sobre o modo como bebês e crianças crescem e se desenvolvem, tendo em vista ser a finalidade precípua dos projetos de formação, habilitar docentes e não docentes para a atuação junto às crianças de zero a seis anos em contextos coletivos.

Mais recentemente encontram-se os trabalhos da Associação Criança de Apoio ao Desenvolvimento Sustentado na Educação de Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002), que vinculam o desenvolvimento profissional dos agentes da educação infantil ao desenvolvimento organizacional dos contextos em que trabalham, visando o desenvolvimento das crianças pequenas e de suas famílias.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) as tendências atuais da investigação, desde as décadas de 1980 e 1990, apontam para a necessidade de suporte organizacional ao desenvolvimento profissional de professores, pelo fato de que o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre.

Conforme os autores, o desenvolvimento profissional é processo vivencial, não puramente individual, que decorre nos contextos de trabalho das/dos: necessidades e participação dos professores nas definições e ações; práticas; conteúdos aprendidos; contextos de aprendizagem de alunos e professores. Uma vez identificados os contextos, são elaborados planos de atividades para o atendimento dos problemas e das necessidades e ao final são avaliados os resultados obtidos, a satisfação das necessidades e as lições aprendidas com as intervenções.

Nesta perspectiva, através do apoio aos profissionais da educação da infância e dos contextos onde atuam, promove-se o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e de suas famílias.

Os debates sobre as políticas e práticas de formação de profissionais da educação infantil trazem à tona a perspectiva de superação das tendências da “educação assistencial” presente nas creches e da “educação escolar” presente nas pré-escolas, da dicotomia entre o cuidar e o educar. Estes debates remetem às discussões sobre as finalidades educativas das instituições de educação infantil, proposta pedagógica, intencionalidade do trabalho educativo, ambientes de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

As discussões ainda tratam da necessidade de superação das relações hierárquicas que se estabelecem entre profissionais com distintos níveis de escolaridade, no mesmo espaço de trabalho, entre aqueles que “cuidam” porque têm nível menor de escolaridade e os que “educam” porque apresentam nível maior.

A formação profissional de educadoras da criança pequena também é pensada na perspectiva da especificidade da formação para aquelas que irão atuar com crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Essa especificidade remete ao que é específico no trabalho a ser realizado na educação infantil, bem como à profissionalidade docente de professoras da educação infantil. A discussão sobre profissionalidade docente de professoras da educação infantil será retomada no capítulo quatro.

A especificidade se refere à idade, às características da criança de zero a seis anos, ao conteúdo de trabalho na educação infantil, ao tempo de atendimento na instituição, se parcial ou integral, às características sócio-organizacionais das instituições, se creches ou pré-escolas, à rede de interações entre a criança, a família, os profissionais da escola e outros parceiros, que requer da educadora uma complexidade de papéis e funções com fronteiras pouco definidas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002).

Do entendimento da especificidade da educação infantil decorrem as diferenças na intencionalidade educativa da educação infantil e do ensino fundamental. Para este último, o aluno e o ensino constituem objeto central; para a educação infantil, a criança e as relações educativas, travadas no espaço de convívio coletivo, constituem a centralidade do ato educativo (ROCHA, 1998).

Segundo Kramer (2005a), os debates sobre a formação de profissionais de educação infantil se inserem em questões e tensões de natureza econômica e política e questões e tensões de natureza social e cultural.

Discutindo as questões e tensões de natureza econômica e política, Kramer (2005a) diz haver paradoxos, tanto no que se refere à interpretação da legislação em vigor, em diferentes instâncias (federal, estadual, municipal), sobre o que será exigido ao profissional que atua em

creches e pré-escolas com relação à formação inicial e continuada, quanto no que se refere às contradições entre as prerrogativas legais e a realidade do atendimento de crianças em creches e pré-escolas.

Os resultados das pesquisas da referida autora mostram: a atuação de adultos sem formação em magistério no nível médio e sem qualificação apropriada para o trabalho de cuidado e educação; alto grau de improvisação e de descompromisso com os direitos e necessidades das crianças e suas famílias; ausência de supervisão e fiscalização pelos órgãos competentes; ausência de propostas pedagógicas e de materiais; espaço físico inadequado.

Cerizara (2004) indica alguns problemas para a construção de uma pedagogia da infância. Dentre eles, a formação em serviço descontínua e pontual, segundo uma racionalidade técnica que desconsidera os saberes das vivências profissionais das professoras e das dificuldades por elas enfrentadas no cotidiano. A formação profissional em serviço descontínua e pontual também é assinalada por Kishimoto (2004), Kramer e Nunes (2007) e será revista no capítulo três.

Outros problemas se referem às/aos/a: condições objetivas de trabalho; equipamentos inadequados para a organização do tempo e do espaço que possibilitem o desenvolvimento de práticas educativas com as crianças e suas culturas infantis; não articulação entre carreira e salários das professoras; não disponibilização de tempo em sua carga horária de trabalho para estudos e reuniões. É digno de nota que esses problemas também são encontrados na educação infantil no município de Feira de Santana e estão pontuados na introdução deste trabalho e no capítulo três.

As questões e tensões de natureza social e cultural, trazidas por Kramer (2005a), se referem à condição feminina, ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, associado às atividades do magistério infantil. Ao considerar-se o trabalho do profissional de educação infantil de pouca qualificação, ele passa a ter um menor valor, aceitando-se “pessoas com pouca ou nenhuma formação, o que leva a uma baixa remuneração e uma alta rotatividade, pois não há perspectiva em termos de carreira” (KRAMER, 2005a, p. 126). Desse modo, a identidade do profissional da educação infantil remete à falta de formação especializada e à desvalorização do trabalho efetuado com a criança de 0 a 6 anos.

Alguns estudos que associam as atividades do magistério infantil à condição feminina e ao papel desempenhado pelas mulheres são feitos por Arce (2001b), Cerizara (2002), Wada (2003). No capítulo quatro esta discussão será retomada.

Além das questões de natureza econômica e política, social e cultural que perpassam a formação de profissionais da educação infantil, não apenas em Feira de Santana, mas no Brasil, há um campo bastante promissor de pesquisa pela insuficiência de estudos no campo da formação desses profissionais.

Inegavelmente a atividade do profissional da educação infantil, docente e não docente, está ligada à criança e aos objetivos da educação infantil. Contudo, a especificidade do atendimento na educação infantil não implica desvincular da formação em exercício profissional, os valores, os saberes, as suas experiências formativas, seja no campo profissional, seja no percurso da própria vida, como será visto no capítulo quatro.

2.4 A AÇÃO EDUCATIVA

Como dito anteriormente, a Ação Educativa para professoras da rede municipal de educação de Feira de Santana se inseriu em uma perspectiva de formação em serviço.

Assumo aqui a noção de formação em serviço como aquelas experiências que se realizam com uma intencionalidade formativa profissional, após a aquisição da certificação inicial e durante a inserção do sujeito na vida do trabalho.

Essas experiências de formação profissional em serviço podem ser promovidas em diferentes espaços, tempos e instituições e em diferentes modalidades, sejam através de cursos, seminários, programas/projetos, oficinas, círculos de estudos.

No campo da formação profissional encontram-se diferentes denominações e compreensões para designar a formação após a aquisição da certificação inicial e durante a inserção do sujeito na vida do trabalho: formação permanente (IMBERNÓN, 2005), contínua (ALARCÃO, 1998; FORMOSINHO, 1991; NÓVOA, 2002), em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002).

Silva (2000, p. 96) identifica outras designações para a formação contínua, que remetem para diferentes orientações, tais como: profissionalização em exercício; desenvolvimento em equipe; educação permanente; desenvolvimento profissional, desenvolvimento de professores, instrução de professores em exercício. Não vou discutir cada uma delas, apenas trago-as para situar que vou preferir usar a denominação formação em serviço, embora possam aparecer estas outras denominações ao longo do texto, quando referendadas aos seus respectivos autores, para tratar da formação profissional em serviço.

Sobre a valorização da ação educativa na formação de adultos, remeto a Nóvoa, já mencionado neste capítulo, para lembrar que “a formação contínua deve ser entendida como uma contribuição exterior que pode modificar certas trajetórias de vida através das quais os adultos se constroem pouco a pouco” (NÓVOA, 1988, p. 120).

Tomando por referência o trabalho de Honoré (1992), Warchauer (2001, p. 146 -148), trata de ações de formação como aquelas que possibilitam ao indivíduo o desvelamento da formação em sua existência.

O desvelamento da formação se dá quando o sujeito busca em seus atos e pensamentos a explicitação do caminho de sua obra pessoal, inserida na obra coletiva do mundo, de modo que suas atividades tenham sentido (HONORÉ, 1992).

Algumas ações de formação elencadas por Warschauer (2001, p.146) favorecem esse desvelamento:

- a) Colocar as práticas em questão, refletindo sobre elas buscando sua compreensão;
- b) Descobrir o sentido formador essencial de toda prática (as práticas exprimem a capacidade humana de conhecer e transformar o mundo, em conjunto com as práticas dos outros e suas aspirações. As práticas possuem um valor simbólico, suporte de sentidos, que cria uma nova unidade existencial significativa e interativa);
- c) Descobrir a origem interformativa de toda prática (as práticas são desenvolvidas em um espaço social de pertencimento, de falas, de gestos e de atitudes, que revelam o modo de coexistência de uma comunidade);
- d) Deixar a presença se manifestar à situação (esperar a presença do outro em situação de acolhimento e acompanhamento da experiência, na tensão entre seu passado e seu futuro, o que foi e o que pode vir a ser);
- e) Encontrar situações de uma interpelação mútua, eu-outro. Saída de si para o encontro com as coisas e os outros na totalidade da existência de cada um.

A ação Educativa pautou-se na valorização da teoria e das práticas educativas das professoras, refletidas coletivamente, em articulação com os contextos organizacionais e sociais mais amplos.

A importância da teoria na constituição do saber docente dos professores tem sido assinalada por Pimenta (2006, p. 24), pois ela dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada e oferece perspectivas de análise para que os mesmos

compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

A Ação Educativa foi pensada de modo que possibilitasse às professoras, através do estudo de referentes teóricos, a reflexão de suas concepções e práticas e a definição das diretrizes teórico-práticas de um projeto de formação para as crianças na educação infantil da rede municipal.

Alguns pressupostos nortearam a Ação Educativa:

- a) A valorização dos saberes teóricos articulados aos saberes da prática docente;
- b) A reflexão partilhada das professoras sobre as suas concepções e práticas, contextualizadas;
- c) A criação de um contexto participativo, integrativo entre as professoras da DEI/SME, as professoras cursistas e professoras das respectivas escolas onde as cursistas trabalhavam;
- d) A valorização de um projeto de identidade local na elaboração das diretrizes teórico- práticas da proposta curricular para a educação infantil.

A Ação Educativa envolveu três grupos, distintos e interligados, de professoras: o Grupo da Divisão de Educação infantil – DEI/SME; o Grupo de professoras cursistas e o Grupo de professoras assistentes dos seminários temáticos³.

A Ação foi estruturada com base no estudo de algumas temáticas. Envolveu as concepções de criança, da função social da escola de educação infantil, do papel da professora, do ensino, aprendizagem e avaliação na educação infantil, da seleção de conteúdos escolares para o trabalho com as crianças, do desenvolvimento infantil, do conhecimento, da organização do tempo e do ambiente escolar, da educação inclusiva e da proposta curricular.

A escolha dessas temáticas se deu a partir dos dados de um diagnóstico, em que foram colhidas as concepções das professoras sobre alguns dos conteúdos específicos de formação profissional para o trabalho com crianças pequenas, conteúdos tais que subsidiariam a discussão da proposta curricular.

³ As professoras da DEI/SME são chamadas no âmbito do próprio Grupo de professoras formadoras e neste trabalho assim se mantém, bem como as professoras da rede municipal que participam dos cursos de formação em serviço são chamadas de professoras cursistas.

A metodologia proposta compreendeu: estudo e discussão de textos; registro das reuniões de estudo e leitura pública desses registros; sistematização das discussões das diretrizes da proposta curricular de educação infantil; apreciação e discussão dessas diretrizes após a sua sistematização e realização de seminários temáticos.

Os textos eram lidos previamente pelas professoras da DEI/SME e planejava-se uma consigna para trabalhá-los com as professoras cursistas. Cada consigna previa perguntas que suscitassem as reflexões das professoras, sobre as ideias veiculadas no texto em estudo, em confronto com as concepções das próprias professoras explicitadas no primeiro encontro geral. Nesse espaço coletivo de reflexões, as professoras davam corpo a uma noção referente à temática do estudo.

Após compatibilizadas as concepções apresentadas pelos grupos, a síntese retornava para ser apreciada no coletivo. Uma vez aprovada, iria compor as diretrizes teórico-práticas da proposta curricular.

A Ação Educativa promoveu um encontro de professoras de diferentes escolas com o Grupo da DEI, em que se estabeleceu um contexto de liberdade e de responsabilidade. A discussão das concepções e práticas dessas professoras, em confronto com os textos estudados, colocou em ação mecanismos reflexivos em um processo de reflexão partilhada.

Essa reflexão partilhada possibilitava a reorganização do aprendizado das professoras cursistas, pois os textos eram reestudados e subsidiavam outras discussões nos seminários temáticos, numa ação de formar e de formar-se.

O procedimento formativo de apresentação do seminário para as colegas que não participavam diretamente da Ação Educativa, não só reorganizou o aprendizado das professoras cursistas mas, também, buscou um espaço de interlocução das discussões realizadas no Curso com as escolas onde trabalhavam as mesmas.

A Ação Educativa se realizou no período de abril a novembro de 2008, teve a duração de 180 horas e foi ministrada pelas professoras integrantes da DEI e professores convidados.

Foram feitos 15 encontros quinzenais, de 8 horas cada, com as professoras cursistas e 7 encontros mensais de 4 horas com as professoras da rede municipal para a realização dos seminários temáticos. Na DEI ocorreram 32 reuniões semanais com, no mínimo, 4 horas de duração.

Na última semana de novembro desenvolveram-se oficinas didáticas, em que se discutiram práticas específicas na educação infantil em diferentes campos do conhecimento. A saber: brincar; diversidade cultural e inclusão escolar; música; matemática na educação

infantil; artes; falando de convivência e dilemas sócio-morais na educação infantil. As temáticas trabalhadas nesta semana de Curso foram definidas, no processo, pelas professoras cursistas e não serão objeto de análise neste trabalho.

2.5 A PESQUISA POR DENTRO DA AÇÃO EDUCATIVA

Dado o contexto natural e prático e o seu valor heurístico, optei pela pesquisa de natureza qualitativa, do tipo Estudo de Caso Intrínseco (STAKE, 2005, p. 445). No Estudo de Caso Intrínseco busca-se a compreensão do caso em si, pelo interesse que ele desperta, em sua particularidade e simplicidade.

O Caso é entendido como um sistema delimitado (uma instituição, um programa, uma coleção, ou uma população), tratado como uma entidade única, singular, cujas partes são integradas e se refere a um fenômeno original. O Caso, neste trabalho, caracteriza-se pelas experiências formativas das professoras formadoras integrantes da Ação Educativa.

Na perspectiva de Stake, adotada neste estudo, o pesquisador precisa considerar a influência dos diferentes contextos (o físico, o sociocultural, o histórico, o econômico, outros) que se ligam ao Caso, além de subordinar, pelo menos temporariamente, outros interesses de pesquisa para que as histórias dos que “vivem o caso” possam ser deduzidas (STAKE, 2005, p. 445).

Em se tratando de experiências formativas de professoras, que são particulares, contingenciais, ligadas à existencialidade de cada ser ou de uma comunidade humana particular, o quadro de referências teóricas foi se reconstituindo no delineamento das categorias de análise.

Privilegiou-se o enfoque em sua inteireza, embora tenha sido necessário o estabelecimento de limites para a exequibilidade da pesquisa, devido à limitação do tempo para a sua realização, além do fato de que “o pesquisador é instado a integrar os dados numa perspectiva mais ampla, composta por sua própria experiência em educação, e o contexto onde o caso se situa” (LUDKE, 1983, p. 18).

A leitura da grande quantidade dos dados trouxe dificuldades metodológicas, tais como: distinguir o que era central e o que era secundário; classificar e ordenar os dados; encontrar convergências, divergências e contradições, sem sobrepor um esquema prévio de interpretação. Além disso, a análise de um estudo de caso requer um quadro amplo de conhecimentos para compor o que vai se revelando nos dados.

O saber que se buscou é do tipo compreensivo, hermenêutico, enraizado no horizonte semântico das professoras, tendo em vista que “o conhecimento dos processos de formação pertence antes de mais àqueles que se formam” (MOITA, 1995, p. 117).

O referencial teórico delineado, como já explicitado, com base nas concepções de experiência em Larrosa Bondía (2002), de experiência formativa em Dominicé (1988b) e da dimensão relacional da formação (HONORÉ, 1980), conduziu o tratamento e análise dos dados empíricos. As categorias de análise também emergiram dos estudos no campo da formação e da formação profissional de professores da educação infantil, das leituras dos registros escritos e/ou da observação da pesquisadora, no movimento da empiria para a teoria e vice-versa.

Na leitura dos registros e respeitando-se o fluxo da Ação Educativa, vão se delineando os contornos das categorias de análise a partir dos temas recorrentes, das reflexões e inquietações das professoras e dos significados destas, dados pela pesquisadora.

As tensões e conflitos que se evidenciaram nas dinâmicas institucionais e relacionais na DEI/SME, no percurso da Ação Educativa, e os sentidos que as professoras formadoras deram às suas experiências formativas, levou-nos à discussão dos conceitos de negatividade da experiência em Gadamer (2007) e de saber da experiência em Larrosa Bondía (2002).

Ainda nas dinâmicas institucionais e relacionais presentes na formação profissional em serviço de professoras da educação infantil, promovida pela DEI/SME, revelam-se como categorias de análise o que chamei de cultura da tutela e a profissionalidade docente dessas professoras.

A cultura da tutela foi discutida com base nas configurações históricas da educadora da criança pequena e, neste trabalho, com base nas concepções de formação e o conteúdo de formação profissional em serviço no âmbito da DEI. A profissionalidade docente se insere na discussão a partir do delineamento de um perfil de professoras da educação infantil da rede municipal com maior nível de escolaridade.

Por ter sido um estudo singular, não é possível falar de generalização de resultados do Caso em si, mas na possibilidade desta pesquisa contribuir com outros estudos, através de experiências vicárias dos indivíduos, leitores da pesquisa, no que Stake (1978) chama de generalização “naturalística”, “inconsciente” ou “menor”. A descrição em profundidade do Caso acessa no leitor conhecimentos semelhantes aos das experiências vividas, produz modificações nos seus sistemas de referência e novas aprendizagens se estabelecem.

2.6 PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

A investigação se deu simultaneamente à Ação Educativa e envolveu os mesmos sujeitos, bem como as intencionalidades formativas e investigativas se realizaram ao mesmo tempo.

Os procedimentos foram relativos a cada uma dessas dimensões, embora fossem usados, concomitantemente, procedimentos de investigação e de formação, tais como: a escrita dos registros feita pelas professoras formadoras e cursistas, ao longo do Curso; a escrita da narrativa das experiências das professoras cursistas e o esforço de reflexão conceitual a partir dos estudos.

Os procedimentos usados na coleta de dados foram: a observação participante; o relacionamento dialogal (DEMO, 1995); o registro das avaliações sobre e na Ação Educativa; o registro das discussões e reflexões da Ação Educativa; a escrita narrativa das professoras cursistas sobre as suas experiências formativas; as anotações de campo.

O presente estudo comportou a observação participante ativa, (ADLER; ADLER, 1987) em que, como pesquisadora, fui admitida como membro do Grupo da DEI, no que Cardoso de Oliveira (2000), ao se referir à pesquisa antropológica, diz ser uma aceitação senão ótima, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação na sociedade estudada.

Busquei durante todo o processo o relacionamento aberto, que é a superação da posição superior do pesquisador com a comunidade de pesquisa, como condição para a obtenção do dado dialogado, que segundo Demo (1995) é um dado que aparece como produto do processo de discussão, construído em consórcio. Macedo (2004, p. 165) usa o termo “dialogicidade totalmente livre” na medida em que o pesquisador torna-se membro, ainda que provisório, da comunidade pesquisada e participa das atividades cotidianas, das reuniões, dos encontros de planejamento, execução e avaliação.

De outro modo, o tempo prolongado de convivência que se estabeleceu entre nós, a pesquisadora, as professoras formadoras e as professoras cursistas, contribuiu para o diálogo sincero, embora não sem conflitos.

Os registros escritos foram constitutivos dos processos formativos das professoras e do material desta pesquisa. A escrita, em suas várias formas, foi sendo tecida ao longo da Ação Educativa e com muitas mãos. Em cada encontro realizado com as professoras cursistas foram feitos dois registros, que eram lidos publicamente no encontro imediatamente posterior.

Um realizado por uma das professoras formadoras e outro pela professora cursista, conforme aparecem no Anexo B. A memória do trabalho também foi registrada em cada reunião de planejamento e de avaliação na DEI, conforme exemplificado no Anexo C.

Todas as professoras, em menor ou maior grau de participação, registraram de modo descritivo e/ou descritivo/reflexivo, descritivo/narrativo os encontros de formação. Este procedimento formativo e investigativo gerou uma quantidade e variedade de dados, em torno de 430 páginas, que implicou grande dispêndio de tempo e energia para sua organização, leitura e análise.

Os registros foram organizados e arquivados na ordem cronológica dos encontros com as professoras formadoras e cursistas. Foram feitos de forma livre, contudo, havia uma orientação para que os registros não fossem apenas descritivos, mas contemplassem as reflexões, as discussões teóricas, as dúvidas e as incertezas.

O fato de duas professoras registrarem, ao mesmo tempo, enriqueceu a memória do trabalho, além da captação de aspectos diferentes do mesmo evento. Bogdan e Biklen (1994) assinalam que o registro feito por diferentes atores tende a permitir menor vulnerabilidade na distorção dos dados.

Para garantir maior aproximação das situações reais e não exposição das professoras integrantes da Ação Educativa, a identidade dessas professoras foi mantida em sigilo. Desse modo, os nomes constantes nos relatos e registros dos encontros são fictícios. Quando a situação exige, ao lado desses nomes há a identificação das funções que as professoras assumem nas escolas.

Os recortes dos relatos, presentes nas análises, foram selecionados em função do que se pretendeu discutir neste trabalho, bem como os destaques em itálico para acentuar o que era o foco da discussão.

As narrativas sobre as próprias experiências formativas foram feitas pelas professoras cursistas. Estas se apoiaram em alguns eixos de elaboração (participação, aprendizagens, dificuldades, “saída do lugar”) e indicaram o que se passou e como se colocaram no percurso da Ação Educativa. No Anexo D consta o registro de uma dessas narrativas.

2.7 SUJEITOS E CONTRIBUIÇÕES

O trabalho foi planejado e coordenado na DEI/SME e contou com a colaboração de 54 professoras da rede municipal, vinculadas ao trabalho com a Educação infantil.

No Grupo da DEI colaboraram seis professoras, uma chefe da respectiva Divisão e eu. Vinculadas ao trabalho nas escolas da rede municipal, de uma inscrição de 59 professoras chegaram a termo 47, sendo 14 diretoras, 13 coordenadoras e 20 professoras que atuavam na educação infantil em 47 escolas, no ano de 2008.

Na DEI as seis professoras formadoras têm Licenciatura em Pedagogia e todas possuíam, neste ano, qualificação em nível de especialização em um ou mais cursos em diferentes campos: cinco delas em supervisão escolar e dessas, três também são especialistas, cada uma em: política do planejamento pedagógico; avaliação; alfabetização. A sexta integrante do grupo é especialista em alfabetização.

Das professoras cursistas, 9 possuíam qualificação profissional em Magistério no nível médio, 27 em Licenciatura em Pedagogia e 6 em outras licenciaturas: 2 em História, 3 em Letras e uma no Curso Normal Superior. Cinco delas não informaram.

Quadro 5 - Nível de escolaridade das professoras cursistas integrantes da Ação Educativa

Nível de escolaridade	Turma 1	Turma 2	Turma03	Total
Magistério em nível médio	05	04	00	09
Licenciatura em pedagogia	09	06	12	27
Outras licenciaturas	03	02	01	06
Não informado	00	04	01	05
Total	17	16	14	47

Fonte: DEI/SME

Quadro 6 – Número de professoras cursistas com especialização, integrantes da Ação Educativa

Especialização	Turma 01	Turma 02	Turma 03	Total
Psicopedagogia	02	02	02	06
Alfabetização	01	01	01	03
Gestão Escolar	00	00	01	01
Educação Especial	01	00	00	01
Total	04	03	4	11

Fonte: DEI/SME

O quadro 6 permite visualizar o número de professoras cursistas com especialização. Das 33 professoras licenciadas, 11 cursaram especialização: 6 em Psicopedagogia; 3 em Alfabetização; uma em Gestão Escolar e uma em Educação Especial.

O Grupo de professoras cursistas era bem representativo em relação ao tempo de magistério na rede municipal, que variou de um mês a trinta anos e, também, com relação ao tempo de trabalho na educação infantil que variou de um a vinte e quatro anos.

Um trabalho coletivo desta natureza envolveu muitas pessoas e requereu que fossem discutidos e definidos os papéis de cada uma das professoras formadoras. Das oito professoras envolvidas no âmbito da DEI, incluindo-me neste grupo, seis ficaram responsáveis pela coordenação direta do trabalho com as professoras cursistas; uma ficou responsável por mediar questões e entraves burocráticos-administrativos na Secretaria da Educação e a outra para atender às providências de apoio.

Com as professoras cursistas foi definido, conjuntamente, que teriam um papel de participar efetivamente do trabalho, registrar os encontros e criar uma interlocução da Ação Educativa com a escola: dialogar com seus pares sobre as informações, experiências e conhecimentos construídos na Ação Educativa; apresentar seminários temáticos; incentivar a participação das colegas nos seminários.

Sá (2010, p. 46), ao discutir uma dimensão da formação em Gadamer, a de que tudo que a formação assimila, nela desabrocha, entende que o próprio processo e os recursos usados pela instrução também podem ser assimilados por aqueles que se formam. Concordando com os autores posso afirmar que os procedimentos da Ação Educativa, em si, se tornaram procedimentos de formação, como serão vistos nos capítulos 4 e 5.

3 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO NA DEI/SME

Uma atividade de formación que acepta tomar em consideración la problemática situacional e institucional tiene una significación política; concierne a la organización de la vida colectiva (HONORÉ, 1980, p. 29)

Tratar de práticas de formação profissional em serviço em uma secretaria municipal da educação requer que se considere a problemática situacional e institucional, como adverte Honoré (1980) na epígrafe. Assim, discuto nesse capítulo o contexto situacional e institucional das práticas de formação promovidas pela Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana.

A Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana é composta em sua estrutura organizacional de três departamentos, com suas respectivas divisões, conforme quadro de número 7, abaixo:

Quadro 7- Estrutura organizacional da Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana, 2010

Departamentos	Divisões
Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional	Divisão de Apoio ao Estudante Divisão de Apoio ao Magistério Divisão de Organização Escolar Divisão de Informações Educacionais
Departamento de Ensino	Divisão de Planejamento e Técnicas Pedagógicas Divisão de Educação Pré-Escolar Divisão de Ensino de Primeiro Grau Divisão de Ensino Especial
Departamento de Manutenção da Rede Escolar	Divisão de Manutenção dos Equipamentos Escolares Divisão de Manutenção dos Prédios Escolares

Fonte: DEI/SME

Esta nomenclatura de Departamentos e Divisões se mantém como criada oficialmente em 1995. Na prática, três das Divisões do Departamento de Ensino são tratadas respectivamente por: Divisão de Educação Infantil - DEI, (e assim se mantém neste trabalho); Divisão de Ensino Fundamental; Divisão de Educação Especial.

Em 2008 a DEI/SME possuía em seu quadro de pessoal oito pedagogas, chamadas técnicas pedagógicas, com especialização em diferentes áreas (Avaliação, Supervisão Escolar, Política do Planejamento Pedagógico e Alfabetização), e uma professora licenciada em Letras Vernáculas que assumia a chefia na Divisão.

Registra-se que as técnicas pedagógicas na DEI assumem a formação profissional de professores em serviço desde o ano de 1992, portanto, anteriormente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996a) que estabelece no Artigo 87, Inciso III, do Parágrafo 3º, a responsabilidade do município de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

Assim, como instância responsável pela formação profissional das professoras da educação infantil da rede municipal, o que segue trata das ações de formação promovida no âmbito da DEI.

3.1 AS AÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Na história da formação profissional promovida pela DEI destacam-se iniciativas de programas externos, principalmente as do Ministério da Educação, e também iniciativas da própria Divisão.

Vinculadas às primeiras iniciativas de formação profissional em serviço, desenvolveram-se os seguintes programas: Programa Professor da Pré-Escola, em 1992; Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Educação Infantil; Plano de Trabalho Anual (PTA), com uma ação voltada para a formação de professoras de educação infantil, em 2001 e 2002; Programa Formar em Rede, iniciativa do Instituto Avisa Lá, uma instituição não governamental, em 2007 e 2008.

Registram-se as seguintes iniciativas de formação profissional da própria Divisão de Educação Infantil: estudos de temáticas relativas ao trabalho na educação infantil e acompanhamento para elaboração de planejamento didático, em 1996; palestras envolvendo temas mais gerais da educação em 1997; orientação de estudo e planejamento com “professoras multiplicadoras”, entre 1998 e 2000; planejamento didático, acompanhamento e avaliação do acompanhamento, em 2002; estudo do desenvolvimento infantil, em 2003; estudo do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, em 2004; Seminário de Transversalidade da Educação Infantil, em 2004; estudo sobre arte e educação entre 2005 e

2007; Ação Três, projeto voltado para a formação em serviço de estagiárias que atuavam com crianças de até 03 anos de idade, em 2007.

Nota-se que algumas dessas iniciativas de formação em serviço foram promovidas para a implementação das orientações dos textos publicados pelo Ministério da Educação e nenhuma delas objetivou, claramente, a discussão coletiva para a construção de uma proposta curricular para a educação infantil da rede municipal.

Segundo o relato de uma das professoras formadoras da DEI, a formação profissional para professoras da educação infantil, promovida no âmbito da secretaria municipal, tem sido marcada, predominantemente, por encontros episódicos e descontínuos que se realizam através de oficinas, palestras e, mais recentemente, através de cursos. Essa prática de formação parece ter gerado pouca credibilidade entre as professoras da rede municipal, revelada nos relatos de algumas delas.

No que segue, evidencia-se a rejeição aos cursos promovidos pela DEI por diferentes motivos: ser “sempre iguais, teóricos, sem muita relação com a realidade”; não chegam ao término; não há interesse pelas propostas apresentadas ou ainda por ser mais um sem importância.

Ao receber o convite para participar do curso “Currículo Formação”, minha primeira reação foi negativa. Já havia participado de vários cursos, *sempre iguais, teóricos, sem muita relação com a realidade, fantasiosos [...]*. Em outro momento a diretora da escola que atuo voltou a falar sobre o assunto comigo e não sei por que procurei saber mais detalhes do tipo: tempo, horário, *se iria até o final mesmo, pois outros cursos param no meio etc.* (Bete, professora).

A primeira vez que ouvi falar deste curso foi pela diretora que pediu-nos, que fossemos a uma reunião com o pessoal da Secretaria da Educação. Como não achamos necessária a presença de todas escolhemos uma para ir. Confesso que *a princípio não me interessou, pois já havia participado de algumas reuniões com o pessoal de educação infantil e não gostei das propostas apresentadas* (Lícia, professora).

Nesse cenário, a Ação Educativa aparece para as professoras como mais uma atividade da natureza das experiências anteriores, traduzida na desconfiança do convite para participar.

De início não apostei no curso, *imaginei que fosse mais um e que não fosse de tão grande importância e seriedade*. Mas, logo nos primeiros encontros percebi que se tratava de algo sério (Carmem, professora).

No começo fiquei um pouco desconfiada (*diante da apresentação da metodologia proposta para o curso*), isso devido a minha participação em outras formações, no qual *a desmotivação* e *acredito* das colegas era extensa e às vezes, até *sem muita responsabilidade e credibilidade*. Essa desmotivação *pode talvez ser atrelada à metodologia utilizada e tem muito a ver também com a equipe de formadores(as)* (Reni, coordenadora pedagógica).

A constatação feita nesses depoimentos, contudo, não marca uma realidade particular. Na literatura consultada há registros que mostram a não participação de professoras na idealização e execução de projetos que envolvem a formação profissional em outros contextos. As professoras não são chamadas a participar do processo e não se reconhecem como sujeitos de sua história pessoal e profissional. Macedo (2009, p. 4) se refere à “omissão planejada e à violência excludente que os atos de currículo e as políticas e dispositivos de formação produzem em relação às pessoas, suas existências, seus anseios, principalmente aquelas à margem das lógicas hegemônicas”.

A tendência a não participação de professoras na idealização e execução de projetos que envolvem a formação, também se verifica nos achados de Kramer e Nunes (2007, p. 445) sobre a gestão da educação infantil e das políticas de formação de profissionais da área, no Rio de Janeiro. As autoras constataram ser “pequena a participação dos professores no planejamento da formação, ao lado das modalidades esporádicas e descontínuas [...]” e que formações episódicas, sem continuidade como “[...] cursos, palestras, seminários, eventos independentes que não se caracterizam como processos sistemáticos de reflexão sobre a prática por parte dos professores” pouco contribuem para os mesmos se tornarem sujeitos da história e da cultura.

O relato que segue, traz a surpresa da professora ao ser chamada à participação para a construção da proposta curricular da rede municipal, por ter acreditado, inicialmente, que a mesma seria para “dar sugestões, analisar o que já estava pronto, ou até mesmo traduzir o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [...] em uma linguagem mais clara para os professores”.

Mesmo com a participação da professora da UEFS ainda duvidei que a proposta seria realmente construída por nós. *Acreditei que nossa participação seria de dar sugestões, analisar o que já estava pronto, ou até mesmo traduzir o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, feito pelo MEC, em uma linguagem mais clara para os professores*. Mas no primeiro encontro tive uma surpresa ao ver que nada do que imaginei estava acontecendo, as formadoras Nina e Maria buscavam tirar de nossas

experiências os objetivos que elas queriam alcançar [...].(Anali, coordenadora pedagógica)

Constata-se que a professora Anali indica em seu relato não se reconhecer sujeito de sua história, produtor de seu conhecimento e, de igual modo, na condição de coordenadora, também não reconhece as professoras.

Essa concepção da professora reflete claramente a perspectiva da formação profissional em serviço da DEI, em que as professoras não são chamadas para participar das propostas de formação. Estas práticas podem justificar a rejeição das mesmas às ações de formação promovidas por esta Divisão.

Algumas das iniciativas de formação em serviço, mencionadas acima, objetivaram o estudo para a implementação das orientações dos textos publicados pelo MEC e/ou de programas outros, ao invés de estudos que possibilitassem às professoras apropriarem-se criticamente dessas orientações para poderem desenvolver currículos mais próximos aos seus objetivos pedagógicos.

Giroux (1997, p. 158) trata de proletarização do trabalho docente, quando se reduz os professores ao status de técnicos especializados na escola, cuja função seria a de “administrar e implementar programas curriculares mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos”.

Na sequência, a coordenadora trata da natureza diferenciada desta Ação Educativa que possibilitou-lhe relacionar o conteúdo da formação às suas concepções e aos saberes da sua prática sobre a criança real e concreta.

Estávamos estudando a criança que realmente temos em nossa sala, não apenas lendo sobre o desenvolvimento da criança como fiz na graduação, na pós-graduação e em diversos congressos, cursos, seminários que já participei, mesmo com mais de vinte anos de experiência em educação infantil (Anali – coordenadora pedagógica)

O discurso da professora Anali é bem característico das dicotomias subjacentes às propostas de formação de professores, inicial e continuada, que não conseguem articular os saberes produzidos na academia aos saberes produzidos no próprio processo da docência. Este discurso também foi trazido, anteriormente, pela professora Bete.

Ao discutir o processo histórico da formação de professores em Portugal, Nóvoa (1992) ressalta que as múltiplas dicotomias subjacentes aos programas de formação de professores, ao longo do século XX, tais como a forma como os saberes ditos acadêmicos, pedagógicos e

didático-metodológicos eram organizados curricularmente, apontam para um perfil de dependência (que não de sujeição) dos professores, nos diferentes graus de ensino, e é mais um fator desagregador da competência profissional dos professores.

Conforme o autor, sem intencionalidade integrativa dos diferentes tipos de conhecimento (metodológico, didático, acadêmico) nos programas de formação, os professores não se tornam produtores e criadores do seu próprio conhecimento, autônomos das diferentes tutelas, mas transmissores e divulgadores de conhecimentos e valores. (NÓVOA, 1992).

Na condição de sujeitos, de atores sociais, a formação possibilita o desenvolvimento do “biopoder” que deve ser compreendido como a apropriação e o exercício de novos saberes estratégicos e vitais, que permitem aos sujeitos construir o sentido de suas vidas. (PINEAU, 2008/2009).

Além da prática de formação em serviço marcada pela descontinuidade, não há articulação entre as ações de formação desenvolvidas no âmbito da DEI. Notam-se nos dados apresentados acima que no ano de 2007 a DEI realizou três ações de formação: Programa Formar em Rede, financiado por uma instituição não governamental; estudo sobre Arte e Educação e Ação Três, essas duas últimas de iniciativa da própria Divisão.

No referido ano, cada uma dessas ações de formação foi desenvolvida por uma dupla de professoras formadoras para um grupo diversificado de professoras cursistas. Este fato tem acarretado a fragmentação no trabalho do Grupo da DEI, além de que essas ações apresentam, de modo geral, orientações teórico-metodológicas diversas, seja em função dos próprios programas/propostas, seja em função da gestão político-partidária que assume a Secretaria da Educação a cada mudança de governo, o que pode gerar uma “desorientação pedagógica” nas professoras, que se traduz pela falta de controle sobre o próprio trabalho, pela separação entre concepção e execução.⁴

A não articulação no âmbito da DEI/SME das ações de formação que desenvolve ao mesmo tempo, se reproduz no interior da escola onde se realiza os/as diferentes programas/propostas que também não se articulam.

Lá na escola estamos implantando o Projeto Leitura, temos o Projeto Brincar, estudamos o RCNEI e não damos conta de tanta coisa. O combinado de repassar o Curso não está acontecendo (Sandra, professora).

⁴ Contreras (2001, p.51) trata de desorientação ideológica. Preferi usar o termo desorientação pedagógica.

Foi passado inicialmente na ACS para a diretora, vice e colegas como seriam desenvolvidas as atividades desta proposta e assim que foram passadas as informações logo apareceram várias dificuldades como: a diretora e a professora do infantil até o mês de julho estavam estudando aos sábados e não podiam participar dos seminários; *a vice-diretora tinha ACS aos sábados letivos e os demais professores já participam do Projeto Escola Ativa em que tem dias determinados para o estudo, dessa forma ficou impossível os encontros para a socialização com os colegas* (Alda, professora).

Não temos tempo porque estamos estudando para a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. Nos sábados e no horário das ACS fazemos isso e planejamos [..]. Alguns textos estão sendo passados, mas não temos tempo de estudar, retomar [...]. (Mariana, professora).

A fragmentação das ações de formação e a não articulação de programas/propostas são acentuadas pelo contexto em que se realiza a inserção das professoras nessas ações e o que se espera delas. Apenas uma professora de cada escola é indicada pelos seus pares para participar das ações de formação, ficando a mesma responsável por “repassar” aos colegas os conteúdos dos cursos de formação.

A limitação de uma professora por escola para participar dos cursos traz um agravante. A indicada ou pleiteante precisa contar com o apoio da direção da escola onde trabalha – no plano pessoal - e só pode ser dispensada da sala de aula se houver possibilidade da realização de arranjos, na escola, tais como a distribuição dos seus alunos entre outras turmas, no dia do encontro. Além dessa solução registram-se casos em que a própria professora traz uma “professora substituta” e paga do “próprio bolso” pelos “serviços contratados”. A alternativa mais comum é a dispensa dos alunos no dia do encontro de formação, embora essa prática aconteça “sem o consentimento da Secretaria da Educação”.

Por conta disso, é muito comum que a indicação para a participação nas ações de formação em serviço, que se realizam em dias letivos regulares do calendário escolar, seja de diretoras e/ou coordenadoras porque não assumem sala de aula. Essa prática é consolidada no interior da DEI e também ocorreu na indicação das participantes da Ação Educativa, objeto do presente estudo, conforme mostram os relatos a seguir.

Os professores da escola na qual trabalho e que estavam nesse encontro de sensibilização resolveram escolher-me, com a justificativa que para elas ficaria bem mais difícil a participação, visto que, precisavam deixar as turmas sem aula durante os dias que sairia para participar do curso de formação e, como eu estou na função de coordenação e vice-direção as saídas seriam mais recomendadas (Reni, coordenadora pedagógica).

Como coordenadora seria a única pessoa disponível para participar do Curso Currículo Formação (Nadir, coordenadora pedagógica)

Toda a abordagem apresentada [...] me deixou muito interessada em participar do curso, no entanto só poderia uma professora de cada escola, que deveria ser escolhida pelo grupo. Que bom que nem precisei pedir e já fui escolhida pelas professoras que me acompanhavam. Fiquei muito entusiasmada já que estudar e aprender mais sobre a Educação Infantil me proporciona imenso prazer! (Paula, coordenadora pedagógica)

Nota-se nesta prática de formação em serviço que a participação se dá pelo desejo da professora e pela aquiescência da diretora da escola. Isso implica que a responsabilidade da participação em qualquer empreendimento formativo promovido pela DEI é da própria professora, inclusive ao assumir dispensar as crianças no dia dos encontros de formação.

Como entender esse paradoxo entre a promoção pela DEI de ações de formação em serviço, sem que sejam dadas as condições para a participação das professoras para as quais esta formação se dirige?

Revela-se, deste modo, duas questões centrais: a primeira indica não haver política de formação em serviço que viabilize a participação das professoras que atuam nas classes de educação infantil; a segunda indica que o estudo não é considerado constitutivo do trabalho do professor, é algo à parte que pode ser feito desde que não comprometa o seu horário de trabalho.

Essas duas questões que relacionam política de formação e estudo remetem ao que Kramer (1994) alerta sobre o estabelecimento de políticas de formação comprometidas com a qualidade, às quais precisam assegurar que os profissionais tenham condições e tempo para estudar, tempo pago para o trabalho de se qualificarem, com “acesso a biblioteca, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo, no interior e como parte do seu trabalho” (KRAMER, 1994, p. 26).

No relato que segue, embora mantendo a mesma justificativa da indicação para quem pode participar dos cursos de formação em serviço (leia-se quem não está assumindo sala de aula), a professora traz um elemento central para pensar uma política de formação. É o fato de um grande número de professoras trabalharem nos turnos diurno e vespertino, em escolas e classes diferentes, o que dificulta a liberação nos dois turnos de trabalho para a participação nas ações de formação.

O que me guiou a participar do curso foi porque as professoras da educação infantil não poderiam participar em tempo integral. Trabalham em outro turno com ensino fundamental. Então elas me pediram que eu viesse. [...]. (Nadja, diretora).

Embora as professoras tenham sido indicadas pelos seus pares para participarem da Ação Educativa, o que constituiu maior legitimidade da representação, esta indicação não atendeu plenamente aos critérios propostos.

Um dos critérios para esta indicação era o de ser professora do quadro efetivo da rede municipal, em atividade de regência na educação infantil. Como em 2008 havia muitas estagiárias assumindo as classes de educação infantil, foram indicadas, também, professoras que estavam atuando no ensino fundamental, para garantir a participação de um número maior de escolas.

Nos relatos anteriores e seguintes vemos que algumas professoras aceitaram a indicação por uma situação contingencial, ainda que não estivessem atuando em classes de educação infantil, ou não tivessem afinidade com crianças pequenas.

Fui convocada (pela Secretaria da Educação) para fazer parte da construção da proposta curricular [...] Seria uma professora por escola, como a professora que ficou com essa turma (a de educação infantil) foi uma estagiária e não podia participar por não fazer parte da rede, então fui escolhida (Olívia, professora)

Quando as professoras da educação infantil das escolas das quais estou gestora fizeram escolha da minha participação no curso de formação, eu fiquei com o pé atrás, pois na realidade trabalhar com crianças menores não é a “minha praia”, quer dizer não tenho muita afinidade com o curso, pois sei que não é uma tarefa tão fácil (Nadja, diretora).

De outro modo, essa prática de possibilitar a participação de apenas uma professora inviabiliza maior envolvimento das escolas nas propostas de formação profissional em serviço, desenvolvidas pela Secretaria da Educação. Nesse sentido, observa-se outro complicador que é o chamado repasse dos cursos de formação.

Responsabilizando-se apenas uma professora para fazer o “repasso” dos estudos, não há envolvimento do coletivo e quando há tentativas para o tal “repasso”, este depende da influência e/ou da função que a professora que participa das ações de formação ocupa na escola. Na função de diretora ou coordenadora é possível reservar um tempo nas reuniões de “Atividades Complementares Semanais” - ACS; na condição de professora, a interlocução com a escola depende da aquiescência da diretora ou coordenadora do tempo dessas reuniões.

Além da descontinuidade, desarticulação e indicação de apenas uma professora para participar nas ações de formação profissional em serviço, notam-se nos relatos anteriores não haver envolvimento coletivo nas escolas. Às dificuldades para a instauração de coletivos na escola somam-se outras, como serão vistas a seguir.

3.2 AS DIFICULDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CONTEXTO INTEGRATIVO, COLABORATIVO E DE DIÁLOGO NA ESCOLA

Pimenta (2006, p. 59) assinala dificuldades para a instauração de coletivos na escola devido à prática competitiva, precário estatuto de profissionalidade, política de favores, de jeitinhos, de autoritarismo, de centralidade administrativa instaurada nos órgãos intermediários do sistema. Essas dificuldades, segundo a autora, dificultam qualquer proposta de transformação das práticas a partir de processos coletivamente discutidos e assumidos.

A professora Silvana, no que segue, diz claramente não haver tempo no horário das ACS para as discussões realizadas na Ação Educativa. O tempo, “muito corrido”, é usado para os informes e realização do rápido roteiro de trabalho para a semana seguinte. Também indica que só foi possível realizar um encontro para “fazer o repasse do curso” após intenso apelo.

A cada ACS esperava ter espaço para repassar o curso e nada. Como sempre, eram dados muitos informes e o restante do tempo, tínhamos que usar para fazer um rápido roteiro do que seria trabalhado na semana seguinte. Tudo muito corrido!!! Até que um dia, a direção da escola, mediante intenso apelo para envolver as professoras nas discussões que estavam acontecendo, resolveu reservar duas horas das ACS para que eu pudesse fazer o repasse do curso (Silvana, professora).

É importante lembrar que um dos princípios da Ação Educativa em curso era a criação de um contexto participativo e integrativo entre as professoras da DEI, as professoras cursistas e as professoras das respectivas escolas onde as cursistas trabalhavam, conforme explicitado no capítulo um. Esse princípio não se aplica à noção de “repasse” nas reuniões escolares, noção esta que fica mais próxima do entendimento de “informe”. A prática de “repasse” do conteúdo dos cursos de formação em serviço, já foi indicada na introdução deste trabalho quando da referência ao nosso estudo exploratório realizado em 2004.

Na segunda parte do relato, a professora dá ênfase ao resultado do encontro realizado na escola e do interesse das colegas para prosseguir com as reuniões de estudo, mas, ao mesmo tempo, a sua frustração pela não continuidade dessas reuniões.

Devo salientar que foi um momento riquíssimo, pois contei com a maioria das professoras empolgadíssimas com a temática abordada [...]. Enfatizei que haviam perdido muito não participando dos seminários. *As colegas demonstraram maior interesse e cobraram da direção, que houvesse a continuidade dos encontros, para dar prosseguimento aos estudos. Mas, infelizmente até agora, só foi possível realizar um encontro... Que pena!!* (Silvana, professora)

A noção de repasse como “informe” assume outras palavras no discurso das professoras: “a socialização”; o “passar a informação”. Na condição de diretora, a professora Nadja revela que socializa, o que passa no Curso, no transporte que leva as professoras até a escola, indicando assim não ter reservado um tempo para partilhar com as professoras na escola, nem mesmo nas ACS.

Minha dificuldade (para participar da ação formativa) é por conta de estar na direção. Tenho muitas atribuições que competem ao cargo. *Muitas vezes eu socializo dentro do transporte* (que leva as professoras até a escola). (Nadja, diretora).

Na sequência, outra diretora fala do seu papel de “passar informação” do que aprende no Curso para a coordenadora, que por sua vez, “passa nas ACS” para as professoras, o que nos remete a lembrança da brincadeira infantil do telefone sem fio. Ainda mais problemático é constatar que a coordenadora não participou nos encontros dos seminários, o que nos faz inferir não ter havido articulação no âmbito desta escola em torno do projeto de construção da proposta curricular.

O meu problema é que sou diretora e *meu processo é passar informação. Passo as coisas que aprendo aqui para a coordenadora, a qual passa nas ACS. A coordenação ainda não veio aos sábados* (participar do seminário) por conta de outros cursos (Célia, diretora).

Micarello (2005, p. 145), ao questionar as condições de produção da teoria e o modo como é repassada aos professores, escreve: “se falamos de ‘um saber que não sabe’, produzido nas universidades, o que dizer quando esse saber chega ao professor esvaziado, sob a forma de repasses consecutivos?”.

Na continuidade, a autora adverte que além de impedir que o professor reconheça no saber da teoria os desafios com os quais se depara no dia-a-dia, a situação é agravada na formação de professores que atuam na educação infantil, pelo fato da ausência de uma formação inicial que contemple as questões específicas da educação infantil.

Nos dois relatos acima parece existir uma compreensão das diretoras das escolas, que se inserem nas ações de formação profissional da DEI, de que seu papel se limita “a passar a informação”, a “dar os informes”, em uma relação meramente burocrática de “tomar conhecimento” do que a Secretaria da Educação está fazendo ou pretende fazer.

As professoras na condição de gestoras não se colocam em processo formativo. Desconsideram a provisoriedade do cargo, esquecendo-se que são professoras e estão imersas em autoformação permanente, em interação e confrontação com as coordenadoras, colegas professoras, famílias e crianças.

As dificuldades relatadas com relação à possibilidade do estabelecimento do diálogo no processo de elaboração da proposta curricular, no âmbito das escolas participantes, foram justificadas, recorrentemente, pelo pouco tempo dedicado à reunião semanal, na chamada “Atividade Complementar Semanal” (ACS).

O conteúdo dos relatos das professoras revela não haver tempo na escola para reuniões de estudo, limitando-se os encontros às reuniões das ACS onde o tempo é inteiramente comprometido para planejamento, informes e discussão de questões administrativas.

Lá (na escola) a questão é o tempo da ACS. Na sexta-feira funciona até às onze horas. A gente não faz o estudo do texto, mas pontua algumas coisas. (Marlene, professora).

A minha dificuldade é que eu entendi que deveríamos ter um espaço na escola para *socializar as coisas trabalhadas aqui, e eu não estou vendo acontecer por não haver esse tempo. Os horários das ACS não são suficientes para isso* (Sarita, professora).

A minha dificuldade é que *nas ACS tratamos de outras coisas: planejamento, informes, etc. Essa socialização ainda está a desejar* (Manuela, diretora).

Além da questão da escassez do tempo nas reuniões das ACS, notam-se, ainda, nos quatro relatos seguintes os esforços das professoras cursistas para mobilizar as colegas da escola a participarem dos seminários aos sábados, o que não há correspondência, exceto na receptividade com as estagiárias na escola em que trabalha a professora Anali.

Há falta de tempo. São duas horas para a ACS em que são dados avisos, feitos planejamentos. Falo com a coordenação (para inserir a discussão sobre a proposta curricular), mas nunca se inclui na pauta. *As professoras não vêm para o seminário. Passo bilhetes, falo pessoalmente, convido e insisto e apenas vem a coordenadora e uma ou duas professoras* (Silvana, professora).

O tempo da ACS é curto para planejar, elaborar projetos. Nem damos conta de fazer o planejamento todo e estamos priorizando o encontro aos sábados. *Estou fazendo uma campanha corpo a corpo e todas (as estagiárias) foram ao seminário.* Os encontros do sábado estão bons e não acho certo tirar mais um dia da semana (para planejamento e estudo) senão vai prejudicar os alunos (Anali, coordenadora pedagógica).

Nem todas as questões dão para tratar no horário da ACS. Há questões administrativas que tomam tempo, a exemplo da revisão do regimento da escola. *Faço o convite para as estagiárias participarem aos sábados, mas nem todas se interessam* (Ivana, diretora).

Esbarro na questão do tempo da ACS. Priorizo o planejamento e discuto as dificuldades. *Nas oportunidades converso para motivá-las a vir ao seminário* (Bete, professora).

Nóvoa (2002, p. 54), defendendo uma nova visão paradigmática da formação contínua de professores, diz que o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais.

Alarcão (2005, p. 44), ao discutir a relação entre professor reflexivo e a escola reflexiva, afirma que é no local de trabalho com os colegas que se produz a profissionalidade docente dos professores e, desse modo, a escola precisa se organizar para criar as condições de reflexividade individuais e coletivas, ou seja, a escola – alunos, professores, funcionários e as ligações à comunidade envolvente (pais e representantes do poder municipal)- também tem que ser reflexiva.

Envolver na Ação Educativa mais professoras das escolas, além das cursistas, constituiu um dos princípios da Ação Educativa. O esforço para tal, ocorreu no âmbito da individualidade de cada professora cursista e devido às condições em que as reuniões das ACS aconteciam e a não existência de outro tempo para reuniões na escola, a integração e a participação esperadas não aconteceram.

A participação de apenas uma professora na Ação Educativa e a indicação da interlocução desta Ação nas escolas criou para algumas professoras cursistas uma responsabilização para “passar na escola” o que se discutia no curso, e gerou sentimento de angústia, impotência, frustração e culpa porque não conseguiram mobilizar as pessoas.

Observa-se abaixo, a angústia da professora para contribuir na escola com as discussões feitas no Curso, mesmo tendo a compreensão de que a formação se insere na dimensão do sujeito e que “passar não é a mesma coisa que assistir ao seminário” e não se pode “enxergar pelo outro”.

Tenho 22 anos como professora da educação infantil.[...]. Estou angustiada por não ter esse contato com as professoras na escola. Só nos momentos de sábado (nos seminários) e nem todas comparecem. Lá temos muitas estagiárias. Por mais que nos empenhemos em “passar” não é a mesma coisa que assistir ao seminário. *É angustiante discutir aqui como as coisas funcionam e não poder passar na escola. É angustiante ver práticas tradicionais na escola e as pessoas não conseguem enxergar o que você já enxerga* (Anali, coordenadora pedagógica).

Os relatos que seguem são reveladores da frustração e da culpa que sentiram as professoras por não conseguirem mobilizar as colegas a participarem dos seminários. As professoras tomaram para si a responsabilidade por mudanças que são estruturais e não se efetivam pelo esforço de apenas uma pessoa no âmbito da escola.

[...] mobilizar as colegas professoras a participar dos seminários foi literalmente uma missão árdua, pois apesar de divulgar a importância dos seminários, nos sábados que eram letivos, da presença de cada uma para contribuir com as reflexões e de distribuir antecipadamente convites com palavras carinhosas e/ou de impacto sobre compromisso e responsabilidade. *Eu particularmente, me senti muitas vezes frustrada, pois a maioria das minhas colegas, a começar pelas representantes da direção da escola, não compareciam aos seminários* (Silvana, professora).

Outra ausência, na qual percebi foi a não assiduidade, o não compromisso da maioria das professoras de educação infantil durante os seminários e principalmente as professoras da escola na qual exerço a função de coordenadora não quiseram participar. *No começo fiquei triste, achando que foi por minha culpa, que não os aguicei o suficiente a quererem participar desse momento impar. Depois sosseguei, isso não quer dizer que me acomodei apenas percebi que mudanças não podem ser instituídas, impostas, precisam ser conquistadas [...]*.(Reni, coordenadora pedagógica).

As professoras, ao tomarem para si essa responsabilidade, esquecem os condicionantes contextuais do seu trabalho, as dificuldades que enfrentam nas situações concretas de sua prática, tais como as circunstâncias em que funcionam as escolas da educação infantil do município.

Esses relatos remetem às discussões sobre o controle ideológico da classe docente e ao clima de mal-estar que a acomete. Sá-Chaves (2002, p. 77) lembra o discurso reformista que atribui falaciosamente à classe docente o poder transformador das realidades, ao mesmo tempo em que não garante uma qualidade de formação que leve em conta o seu desenvolvimento profissional e pessoal, responsabilizando-a pelos índices elevados de insucesso dos alunos.

É injusto atribuir a responsabilidade aos professores pelo fracasso não apenas dos alunos, mas pelo fracasso de um sistema educacional que faz de conta que a escola pode fazer frente a uma crise que é social, política e econômica. Os professores são profundamente afetados na sua saúde pelas exigências que têm de assumir numa sociedade permanentemente em mudanças, ao mesmo tempo em que suas condições de trabalho, de salário e de formação profissional são bastante precárias.

Constata-se o empenho das professoras cursistas de interferir nas práticas das escolas onde trabalham, porém, esta responsabilidade não cabe apenas às professoras. Há que contar com a responsabilização dos gestores e coordenadores na criação de espaços e tempos escolares para reuniões de seus professores, na sua carga horária, sem os quais comprometeria qualquer tentativa de trabalho integrado e mais colaborativo.

Buscar um contexto integrativo e colaborativo na escola vai exigir diretrizes e ações consistentes e persistentes, no âmbito da Secretaria da Educação e da comunidade escolar e, necessariamente, implica gestão participativa nas relações e decisões nessas instituições. Warschauer (2001) ao tratar da integração do contexto institucional alerta para o envolvimento dos responsáveis escolares e o poder aí implicado.

[...] integrar o contexto institucional e contar com o envolvimento dos 'responsáveis escolares' é tocar numa questão delicada: o poder aí implicado devido a dificuldade de abrir mão de posturas de controle para uma prática participativa quando não se aprendeu pela experiência essa possibilidade (WARSCHAUER, 2001, p. 170).

Lembra a autora que esses responsáveis escolares precisam, eles próprios, em seus contextos de atuação, estar imersos em experiências de auto/co e ecoformação, sem as quais não há transformação das relações com os outros, com o ambiente e consigo próprio (WARSCHAUER, 2001, p. 170). No texto da minha experiência formativa, constante no capítulo cinco deste trabalho, assinalo que parte das dificuldades com o Grupo da DEI revelou-se na comunicação, devido à ausência de estudos no campo do currículo e de maior inserção teórica no campo da educação infantil.

Outro limitador na construção de um contexto integrativo e colaborativo na escola é a rotatividade de professores e, principalmente, de estagiárias que assumem as salas de educação infantil na rede municipal de educação, desde 2004, como já apontado anteriormente na introdução deste trabalho.

Essa rotatividade é fruto da política do então governo municipal de contratação de estagiárias para assumir as classes de educação infantil e de ensino fundamental, e da não existência de uma política de “fixar” os professores em uma única escola nos dois turnos de trabalho em que atuam.

Desse modo, não há uma diretriz política que possibilite à professora de 40 horas se manter na mesma escola e classe, nos dois turnos de trabalho, o que poderia facilitar a articulação de um contexto escolar mais integrativo e participativo.

Uma das consequências dessa rotatividade é a descontinuidade nos cursos de formação profissional realizados pela DEI, tendo em vista que a cada ano novos grupos de professoras e estagiárias, de qualquer licenciatura, se inserem nas classes de educação infantil, o que requer sempre recomeçar a formação profissional em serviço a cada ano. Os relatos que seguem são esclarecedores.

Estava aproveitando nossas angústias para falar às colegas sobre a proposta, porém, nos últimos tempos não tenho conseguido conversar com ninguém sobre isso. Hoje o meu contato na escola é maior com os estagiários, que estão de passagem. Até a coordenação que demonstrou ter interesse em estudarmos durante os ACS, mudou, e com a atual não houve ainda nenhuma conversa mais significativa sobre esse assunto, havendo apenas a intenção de vermos isso no ano que virá. As professoras que inicialmente consegui levar até aos seminários, no momento estão de licença, perdi contato e a oportunidade de continuar contando com suas participações nos seminários e nas conversas durante os ACS da escola (Bete, professora).

Na minha escola a maioria é de estagiária. Sem desmerecer o trabalho das mesmas, acho que elas são novas e sem experiência. Tudo que eu tenho visto (no curso) está me ajudando a cobrar mais a parte prática, mas quando passo as coisas, não vejo muita receptividade (Suelen, diretora)

Nas brechas do cotidiano e nas redes de relações e práticas escolares três professoras cursistas conseguiram estabelecer diálogos sobre a Ação Formativa em curso e envolveram as demais professoras das escolas. Diálogos que podem ter sido motivados pelo engajamento pessoal das professoras cursistas, pela participação das colegas professoras nos seminários, ou ainda pela possibilidade de provocar discussões nas reuniões de ACS sobre o conteúdo dos seminários.

Nota-se que as professoras Fabiana e Anali, ambas coordenadoras pedagógicas, possuíam uma liderança capaz de provocar nas escolas, as discussões realizadas nos seminários. Embora a professora Fabiana não contasse com a assistência das colegas nos

seminários, ela teve a possibilidade de disponibilizar os textos que serviram de base para a discussão nos seminários e realizar discussões com as colegas, reconhecendo haver “uma mudança para melhor em nossa escola”.

Fiquei um pouco triste com a falta de participação das minhas colegas da escola, durante os nossos seminários. A maioria é estagiária e estuda aos sábados...Mas não deixei passar em branco. Sempre nas reuniões de sextas (ACS) levava os textos, abria discussões, disponibilizava os textos. Tenho certeza que houve uma mudança para melhor em nossa escola. É visível o avanço que conseguimos alcançar no decorrer deste curso (Fabiana, professora).

Com a ajuda de algumas estagiárias que participavam dos seminários, a professora Anali retomava as discussões dos mesmos, avaliava o que era possível por em prática e inseria no cronograma das atividades da escola a agenda dos próximos seminários. Essas atitudes foram capazes de mobilizar as professoras de modo que todas participavam regularmente.

[...] com a ajuda de algumas estagiárias que não deixaram de ir e participar continuei falando sobre a proposta, dialogando durante as reuniões pedagógicas com as colegas que participavam, (e com as que deixaram de ir por algum motivo), o que acharam do seminário, qual seria o próximo tema do seminário, o que aprendemos sobre determinado assunto e já conversando o que poderíamos por em prática, o que era viável no grupo que estávamos trabalhando, e já agendava no cronograma de atividades do mês a data do próximo seminário e lembrava a todas do nosso encontro. Acredito que as conversas sobre os seminários já apresentados deixaram as colegas curiosas [...], que ao final do curso todas estavam com frequência regular, faltando apenas no caso de um motivo mais forte, e lamentando não ter participado, isso me deixou muito satisfeita com a equipe que estava trabalhando na escola (Anali, coordenadora pedagógica)

A professora Mariana, no relato a seguir, deixa antever não só a participação das colegas professoras nos seminários e nas discussões nas reuniões de ACS, mas, também, o apoio e acolhimento dessas colegas, revelando um modo de coexistência amigável na rede de relações e práticas em sua escola.

Apresentar seminários para as colegas me deixou muito nervosa. Muitas esperavam ver ali o resultado dos estudos que fiz no curso e também uma resposta para os incentivos que dei durante a semana para que elas comparecessem. Aliás, gostaria de deixar registrado o apoio que as minhas colegas me deram assistindo aos seminários e participando das discussões. [...].Quando nos reuníamos na escola os temas dos seminários eram bastante discutidos entre elas. Todos os encontros, tanto na nossa escola

quanto lá nos seminários, proporcionaram a todas nós educadoras, formação, reflexão e discussão das práticas curriculares e pedagógicas (Mariana, professora).

Em um contexto de práticas de formação marcado pela descontinuidade, não articulação das ações de formação na DEI, bem como nas escolas, aliada à prática de apenas uma professora, por escola, participar nas ações de formação em serviço, constata-se que em um universo de 47 professoras que chegaram ao término da Ação Educativa em curso no ano de 2008, apenas 03 conseguiram viabilizar nas suas escolas um contexto participativo e integrativo como o esperado.

Investigar as razões pelas quais estas professoras conseguiram a viabilização do contexto participativo e integrativo nas escolas é uma tarefa promissora para pesquisas futuras.

Contudo, o resultado é bem ilustrativo da inexistência de uma política de formação profissional na Secretaria da Educação e, em consequência, do isolamento da DEI nessas ações de formação, tanto da Secretaria da Educação quanto das escolas da rede municipal onde essas ações de formação não produzem ressonâncias. Isolamento que, igualmente, se verifica no sentimento das professoras cursistas que não conseguiram estabelecer diálogos sobre os estudos, nas escolas onde trabalhavam.

Some-se a inexistência de uma política de formação profissional à precariedade em que se realizam essas ações de formação e mais às precárias condições físicas, materiais e de trabalho em que funcionam as escolas de educação infantil no município, já assinaladas na introdução deste relatório, e encontra-se o descaso do governo municipal com a educação infantil no município.

3.3 O ISOLAMENTO DA DEI NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO

O isolamento da DEI nas ações de formação na Secretaria da Educação se evidenciou ao longo da Ação Educativa. Além das dificuldades relacionadas à dinâmica do trabalho e ao desgaste físico e mental no grupo, as professoras formadoras revelam como esta Ação ocorreu pela vontade do grupo, como uma iniciativa isolada e sem apoio da própria Secretaria da Educação, seja na base material e logística para a formação acontecer, seja no oferecimento das condições para as professoras estudarem.

Não há como mudar a sistemática. *O problema é que a secretaria não dá estrutura para a DEI trabalhar. O desgaste intelectual é muito grande. Os impactos emocionais são grandes. Parece que a secretaria não assume. A atitude é a de “vocês procuraram, se virem, dêem conta”*(Aila, professora formadora).

Não sei se aqui caberia mais uma reflexão dentre tantas que fizemos este ano. Mas como não fazê-la? *Questões referentes a falta de infraestrutura (material e física) das instituições são sempre recorrentes, bem como a falta de investimento nas formações. Se os problemas são os mesmos é porque ainda não foram resolvidos. Embora tenhamos avançado muito em relação ao trabalho proposto à educação infantil, ainda assim, as conquistas alcançadas são muito pequenas e deram-se principalmente por muito empenho, compromisso e perseverança do grupo de educação infantil* (Nina, professora formadora).

[...]. *O desejo foi nosso e não da secretaria, por isso aconteceu. O que segurou as contradições, as dúvidas, as incertezas foi a convicção de que a proposta (curricular) precisa sair e não poderíamos deixar passar essa oportunidade. Pode não ter sido o momento mais propício, mas é o que surgiu* (Aila, professora formadora).

Em outro momento, uma professora formadora reflete acerca da solidão do trabalho do Grupo da DEI/SME no âmbito da Secretaria da Educação e a compara com a do professor na sala de aula. Reflete, ainda, em termos mais macros, ao questionar a própria atuação do grupo, no interior de uma instituição governamental, movida pela boa vontade daquelas que lá trabalham.

Fiquei refletindo o quanto o professor se sente sozinho na sala de aula. Eu também me senti assim, muitas vezes, pois, mesmo que tenha alguém para compartilhar suas dificuldades, elas nunca cessam. Por outro lado, a realidade aqui na secretaria não é diferente. *Temos efetivamente tido uma caminhada solitária, embora do ponto de vista individual algumas pessoas se mostram sensíveis ao nosso trabalho e buscam atender às necessidades apontadas por nós. Talvez aí esteja justamente o problema. Será que não estamos pensando os objetivos e metas para a educação infantil como ações individuais, com a cultura de que somando esforços e boa vontade resolvemos os problemas? Será que estamos pensando como Sistema e propondo ações enquanto política de Estado?* Penso que por boa intenção que se tenha, ainda assim, as ações não possuem o impacto necessário e não têm chegado às crianças como deveriam (Nina, professora formadora).

O questionamento da professora formadora indica ser possível não existir clareza no âmbito da Secretaria da Educação do seu papel de pensar a Educação enquanto Sistema e de propor ações enquanto política de Estado.

Os registros abaixo são esclarecedores do protagonismo das chamadas professoras formadoras da DEI, ao realizar os cursos de formação em serviço sob condições adversas, tais como a não existência de espaços físicos e ambientes apropriados para os encontros com as

professoras, os poucos recursos materiais (ausência de papel, retroprojeto), a ausência de pessoas para operar a máquina copadora.

As condições materiais e de infraestrutura disponibilizadas pela Secretaria são mínimas ou quase nenhuma, uma vez que o espaço físico onde ocorrem os encontros quinzenais da formação para a elaboração da proposta curricular foi emprestado por uma instituição privada. *Quando promovemos formação, na maioria das vezes, utilizamos o espaço cedido por alguma escola [...]. Como criar as condições necessárias para as formações tendo a Secretaria apenas um retroprojeto ? Como realizar formação de professores se a reprodução do material é feita com muita dificuldade porque ora falta o papel, ora quem manuseie a máquina copadora? Como é que propomos uma formação e não possuímos as condições básicas?* (Nina, professora formadora)

Nas anotações de campo, já no início do trabalho, registro a insatisfação do Grupo da DEI com a falta de apoio da Secretaria da Educação em financiar itens básicos para os encontros.

Na avaliação do trabalho começa a aparecer a insatisfação do Grupo com relação a falta de apoio da Secretaria para os trabalhos. *Nas formações o Grupo assume a compra de água, de café e as professoras cursistas trazem a merenda. Alguns relatos no grupo: “tudo é feito na raça”; “as coisas acontecem na educação infantil porque as pessoas da DEI assumem. No momento falta papel, não há uma impressora disponível para o grupo.[...]. Parece que a DEI é um apêndice da Secretaria”* (Anotações de campo, 13/05/2008).

Essa condição de precariedade, segundo duas professoras formadoras, só é amenizada quando os cursos têm financiamento externo ou convênios com instituições, o que impõe à Secretaria outro rigor no trato com a formação em serviço, conforme os relatos seguintes:

Há uma ‘cultura’ de não valorização das ações de iniciativa da Secretaria. *O que vem de fora com financiamento e cobranças, há uma mobilização maior. [...].* (Aila professora formadora).

O problema do espaço físico e a ausência de recursos têm sido os principais entraves na oferta de formação em serviço. *Essa realidade vem se arrastando já algum tempo, com exceção das formações que possuem financiamento próprio ou que por força das regras que normatizam o convênio entre a Secretaria e as instituições proponentes, existe certo rigor no cumprimento das exigências estabelecidas por essas instituições, uma vez que o descumprimento do acordo poderia ter algum desdobramento* (Nina, professora formadora).

A ausência da Secretaria da Educação na Ação Educativa em curso no ano de 2008, é lembrada por uma professora cursista que reivindica a presença de um “representante legal”

para fazer parte da construção da proposta curricular, como se isso, por si, representasse alguma garantia para a implantação e implementação da mesma.

[...] quando, não temos um representante legal das políticas públicas fazendo parte dessa construção, das discussões, e que no fundo se não lutarmos com afinco a proposta vai ser construída com muito esmero, por sinal, mais sua aplicabilidade irá se perder, e as desculpas serão as mesmas: ‘não temos condições de atender as necessidades específicas da proposta’ (Reni, coordenadora pedagógica).

Embora apareça a ideia da luta na construção da proposta curricular, opera-se no discurso da professora Reni uma noção de política no sentido usual do que concerne ao Estado ou ao governo, e não a uma noção de política “que diz respeito à vida coletiva num grupo de homens organizado” (LALANDE, 1999, p. 822).

Concordando com Nunes et al. (2005, p. 112), também questiono se a presença de um “representante legal” na Ação Educativa pode ser considerada estratégia de valorização e de envolvimento para a melhoria da qualidade da educação? Não estavam ali as representantes legais da Secretaria, membros da DEI? Que e quantas questões perpassam as relações institucionais e políticas entre a Secretaria da Educação e a administração municipal?

Nas anotações de campo abaixo, registro a observação em relação às questões que envolveram o financiamento para a realização das atividades de finalização da Ação Educativa, haja vista que estas necessitariam de dotação financeira para se realizarem.

O Grupo da DEI/SME tem autonomia para pensar a sistemática e metodologia do trabalho, mas, é uma ilha sem apoio de ninguém. Nem os dois encontros até aqui com a secretária de educação teve um efeito de apoio das nossas ações. No último encontro deixei uma cópia do projeto com a secretária da educação e achei que na medida em que tivesse o texto escrito e soubesse exatamente o que estávamos fazendo ia se empenhar para que o nosso trabalho fosse realizado conforme tínhamos previsto, principalmente no que se refere a confirmação da realização das oficinas didáticas na semana de 40 horas. Até hoje, e já não temos mais prazos para esperar, ainda não sabemos se elas vão se realizar. A secretária da educação fala reiteradamente que precisa se reunir com o secretário da administração para saber se é possível. Tudo é muito incerto, ainda mais em ano eleitoral [...]. (Anotações de campo, 11/07/2008).

No contato com o campo, entendi que a receita do município destinada para a educação estava sob a gestão da Secretaria da Administração. Desse modo, a Secretaria da Educação não dispunha de recursos próprios para realizar as oficinas didáticas, necessitando submeter à sua realização para a Secretaria da Administração.

Constata-se que o panorama em que ocorrem as formações em serviço promovidas pela DEI é bastante desolador. Como mencionado, desde o ano de 1992 esta Divisão promove ações de formação profissional em serviço e a secretaria não dispõe de recursos orçamentários para a realização dessas ações. Isso significa que a formação profissional em serviço no âmbito da Secretaria da Educação do município, institucionalmente, não tem significação política e nem pedagógica. A Ação Educativa no ano de 2008 aconteceu pela iniciativa das professoras formadoras, nas condições que já foram expostas e sem respaldo institucional.

É importante assinalar que no âmbito da Secretaria Municipal da Educação os grupos das chamadas Divisões de Ensino Fundamental e Divisão de Educação Especial também promovem formação profissional em serviço, o que permite inferir que é possível esses grupos lidarem com as mesmas dificuldades enfrentadas pelo Grupo da DEI.

A reflexão sobre essas dificuldades revelou a ausência de orientação conceitual, na Secretaria da Educação, que fundamente as concepções no âmbito da formação em serviço nos diferentes grupos que a promovem.

A professora Bia ⁵ lembra que as outras Divisões - de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Educação Especial – estão elaborando as suas propostas curriculares e revela a sua preocupação para que se definam as concepções da secretaria, de forma articulada.

[...] Já faz um tempo que a Secretaria começou a propor que as Divisões fizessem as suas propostas curriculares. Contudo, como vamos fazer na implementação? Vamos esperar que as outras (Divisões) façam para implementar a de educação infantil? Fica complicado fazer ações separadas sem que se definam as concepções da Secretaria. Não podemos perder de vista o todo.

A preocupação da professora Bia é pertinente e corrobora com a fala da professora Nina, a seguir, que revela não só a contradição de orientação, mas também a não articulação dos Grupos das Divisões de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Constata-se, deste modo, que além da não articulação das ações de formação no interior da DEI e nas escolas da rede municipal, também não há articulação, nem conceitual e nem prática, das ações educativas nas diferentes Divisões da Secretaria Municipal.

Nesse sentido, a professora Nina traz uma sugestão que implica rever a atual estrutura organizacional da Secretaria da Educação, para a formação de grupos “que pensem, sistematicamente, avaliação, proposta curricular, concepção de formação”.

⁵ Professora da DEI/SME afastada para realização de Mestrado e presente a uma das reuniões de avaliação.

[...] A gestão da Secretaria acredita que há integração de concepções nas Divisões, mas não há. É preciso que se montem grupos que pensem sistematicamente avaliação, proposta curricular, concepção de formação.[...]. Há contradição de orientação na própria Secretaria. É pena que o ensino fundamental não se integre a educação infantil [...]. (Nina, professora formadora).

Esta ideia remete à discussão anterior sobre a possibilidade da criação de um contexto integrativo e colaborativo na comunidade escolar e na Secretaria da Educação, o que implica gestão e prática participativa nas relações e decisões, abertura para experiências coletivas e estudo. Dessa discussão decorre outra fundamental, que se refere à indicação das pessoas que compõem os cargos políticos e o chamado corpo técnico pedagógico, embora haja exceções de profissionais que prestaram concurso público para ocupar tais funções.

A professora Aila informa que as indicações para determinadas pessoas fazerem parte do setor pedagógico passa pelos critérios da amizade, simpatia, empatia, outros, sem que as mesmas tenham o perfil profissional para tal, o que mostra a necessidade de se repensar, também, a forma de ingresso das pessoas para o setor.

[...] Isso passa pelo perfil das pessoas que estão na Secretaria. Há indicação por amizade. Há pessoas do setor pedagógico que não tem o perfil e estão aqui. Outras que tem o perfil e não ficaram por questões políticas. A forma como as pessoas ingressam aqui precisa ser repensada. As pessoas são convidadas por amizade, por simpatia, empatia de alguém. Há pessoas que não tem condição de estar aqui. Estão para fazer figura (Aila, professora formadora).

Insistindo na defesa de outra estrutura na Secretaria da Educação, a professora Nina traz uma questão importante sobre a prática de indicações, que é o fato das pessoas indicadas não terem o perfil de estudo, o que torna o diálogo mais difícil e as condições mais adversas para pensar e propor ações educativas para uma rede municipal.

A estrutura da Secretaria está defasada. O setor pedagógico não cabe mais Divisões. Deveria ter setores para coordenar formações, outros para os projetos que tramitam...Acredito que não vai mudar. As pessoas que ocupam as cadeiras não são pessoas que estudam, que podem pensar nessa dimensão. Depois, não há interesse de mudar. É mais fácil manipular pessoas (Nina, professora formadora).

Manter a atual estrutura organizacional e política da secretaria municipal da educação e da formação profissional em serviço torna a educação infantil bastante vulnerável e à mercê das diretrizes políticas dos governos municipais a cada quatro anos, implicando quase sempre

em descontinuidade das ações empreendidas em gestões anteriores, além do apagamento da história da educação do município, iniciando-se “a partir do marco zero de cada nova gestão”.

A possibilidade da criação de um contexto integrativo e colaborativo traz a sobreposição do coletivo ao individual porque não são mais os grupos da educação infantil, do ensino fundamental e da educação especial, cada um propondo ações separadas. Poder-se-ia falar de um projeto coletivo que se solidificaria independentemente de governos e/ou da aquiescência daqueles que ocupam os cargos de chefia ou de determinadas funções a cada quatro anos.

3.4 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS CURSISTAS NA REDE MUNICIPAL

O descaso do governo municipal para com a educação infantil no ano de 2008 se concretizou nos contextos das práticas de formação em serviço, nas precárias condições materiais e de infraestrutura em que funcionavam as escolas de educação infantil e no trabalho das professoras cursistas.

Essas condições precárias foram expostas nos vários relatos das professoras ao reconhecerem que o fazer curricular envolve estruturas político-administrativas que determinam as suas práticas pedagógicas.

Muito me entristece quando vejo a educação remediada [...]. É necessário que o prefeito e a quem de direito faça um plano educacional pensando mesmo a educação em geral. Na estrutura física das escolas, na formação dos docentes, no pessoal de apoio e na segurança geral da escola e dos alunos, como também a remuneração dos envolvidos no setor educacional (Nilda, Professora).

Ficava muito indignada e triste, quando lia textos que apresentavam as instalações físicas adequadas e o que precisa existir na escola de educação infantil, e não condizia com a minha realidade. Não é fácil desenvolver um bom trabalho em um ambiente que não nos oferece, pelo menos, as mínimas condições de trabalho. O descaso do governo é grande. Muitas vezes recorremos a ele, mas é em vão (Carmem, professora).

Nos relatos aparece a compreensão das professoras cursistas de que apenas a construção do documento da proposta curricular não é suficiente para resolver os problemas de natureza política e econômica da escola de educação infantil. Os discursos indicam a urgência de dotar as escolas de infraestrutura física e material e de qualificar os professores.

Sei que as coisas não se modificarão imediatamente e nem tudo estará resolvido (*Com a elaboração da proposta curricular*). *Preciso de material didático, de escolas com boas estruturas, de merenda escolar regularmente e mais e mais. Hoje, não posso mais aceitar esse descaso com a educação.* Porém continuo procurando caminhos e resoluções para fazer meu trabalho cada vez melhor (Fabiana, professora).

[...], *apenas a concretização da proposta em si não é suficiente*, esta precisa, verdadeiramente, *ser posta em prática, não somente pelos educadores, mas também pelos órgãos competentes e responsáveis pela educação infantil, oferecendo prédios com instalações adequadas e material humano qualificado* (Carmem, professora).

O registro seguinte reflete as condições de trabalho, a não valorização dos profissionais que atuam em educação e a importância que a mesma tem na sociedade. A professora formadora toca numa questão central da carreira docente e da valorização dos profissionais da educação, que é a ausência do plano de carreira no município e provoca o sindicato da categoria que não tem contribuído para a formação política dos professores.

Quando falamos em educação, talvez não estejamos sendo tão específicas como deveríamos. É o ensino público que vai muito mal: *falta de condições de trabalho, profissionais que muitas vezes não possuem preparo para a docência, infraestrutura precarizada, ausência de plano de carreira que valorize o docente e inadequação dos espaços destinados à formação continuada dos profissionais da educação. Todas estas questões têm reflexo na sala de aula, no ensino e nas aprendizagens das crianças* (Nina, professora formadora).

Chegamos à conclusão que precisaríamos provocar o nosso *sindicato*, com relação a estas questões, para que tivesse atuação efetiva *em defesa dos interesses dos professores, voltada para a valorização da categoria em seu sentido mais amplo*, e não apenas às vésperas de aumento de salário-mínimo quando convoca assembleia pra discutir reajuste salarial. *O papel do sindicato tem sido reducionista nesse sentido, pois não tem contribuído para a formação política dos professores* (Nina, professora formadora).

A análise das práticas de formação profissional promovidas pela DEI no ano de 2008, em sua problemática situacional e institucional, revela a não existência de uma política de formação profissional em serviço na secretaria municipal da educação. A formação promovida por esta Divisão traz a marca da descontinuidade, da não articulação das ações educativas e do isolamento na Secretaria da Educação e nas escolas da rede municipal para as quais a formação se dirige.

Constata-se não haver articulação entre as Divisões da Secretaria Municipal da Educação e nem clareza conceitual sobre a formação profissional em serviço nas ações educativas realizadas pelos diferentes grupos.

Desse modo, a formação de grupos de trabalho que envolvam professoras de todas as Divisões para a discussão de concepções de formação, de educação, de proposta curricular, de gestão, de sociedade e do papel da Secretaria da Educação, parece ser uma alternativa promissora para a instauração de coletivos, esclarecimento conceitual nas ações educativas e proposição de políticas públicas para a educação do município.

Grupos que pensem com as professoras da rede municipal as alternativas para o estudo na escola, criação de contextos participativos e integrativos, idealização, planejamento e execução das ações educativas de formação profissional em serviço.

Realizar uma política de formação profissional em serviço atuante e valorizar essa formação implica vontade, destinação de recursos para efetivá-la, implica dotar as professoras formadoras e cursistas de condições de trabalho dignas, as escolas e a Secretaria Municipal da Educação de boa infraestrutura humana, física e material.

Ao comentar um texto de Walter Benjamin, Kramer (1993) ressalta que o desafio para as políticas públicas na formação de professores é o de tornar a experiência contável para que possa ser transformada e recontada. Acrescentaria que o desafio de contar a experiência para que possa ser transformada e recontada é o desafio da própria formação. Assim, vou contando as nossas experiências na Ação Educativa empreendida, nos capítulos que seguem.

4 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS FORMADORAS NA AÇÃO EDUCATIVA

4.1 AS COISAS NÃO ACONTECERAM COMO DESEJAMOS

A Ação Educativa viabilizou experiências e como tal conteve a sua negatividade, porque não aconteceu conforme as expectativas criadas, ainda mais na ocorrência de uma trajetória nova para todas as pessoas envolvidas.

O conceito de negatividade da experiência e seu sentido produtivo (GADAMER, 2007) apoiam as análises das dinâmicas institucionais e relacionais na DEI, no percurso da Ação Educativa, e os sentidos que as professoras formadoras deram às suas experiências formativas.

As dinâmicas institucionais afloraram dinâmicas relacionais geradoras de tensões e conflitos que provocaram a “saída do lugar”, o deslocamento das professoras formadoras para outra situação e condição, produziram modificações no sistema de referências das mesmas que resultaram em experiências formativas.

Vemos nos relatos que seguem a professora Elis trazer os desafios que enfrentou naquele ano: a sua inserção no Grupo da DEI e o fato de assumir uma Ação Educativa diferenciada da que fazia na Divisão do Ensino Fundamental. A professora formadora questiona se quer essa dinâmica de trabalho e estudo para si e expõe a sua “fraqueza” ao sentir-se incompetente para assumir um trabalho nessa dimensão.

[...]. O sentimento com esse trabalho é o de um desafio. Conhecia alguns componentes da DEI. *Não tinha convivência para constituir grupo.* Estava no Grupo de Educação Infantil fazendo Ensino Fundamental. Tive dois grandes desafios este ano. Ineri-me no Grupo da DEI e enfrentar a dimensão deste trabalho. No trabalho tive quedas e tropeços. Esta semana foi mais desafiadora, mais angustiante. Ainda não tinha sentido o peso da responsabilidade da proposta curricular. *Será que é isso que quero? Será que quero para mim o estudo e essa dinâmica? Será que não quero me esconder para me proteger melhor? [...].* Tem hora que sou contraditória. Não me sinto sujeito do saber. Não dá tempo para pensar, construir o saber [...](Elis).

Ainda estou conhecendo as características de cada uma (das colegas da DEI) e como cada uma pensa diferente. *Já me sinto à vontade para falar as coisas. Já estou expondo a minha fraqueza, o sentir-me incompetente diante do grupo. Competência que tem que ter profissionais que fazem formação* (Elis).

Gadamer (2007), já mencionado neste trabalho, lembra de que o fato da experiência ser dolorosa e desagradável não corresponde a uma visão pessimista, porque provém da essência da própria experiência. O relato desta professora indica uma maturidade ao se reconhecer incompetente para estar no lugar de formadora de professoras de educação infantil, o que a fez sair desta posição e buscar o que necessitava para dar conta da tarefa.

Ao registrar que a experiência é dolorosa e angustiante, as professoras Elis e Maria reconhecem, ao mesmo tempo, a construção de vínculo positivo no Grupo da DEI, pelo fato do mesmo ter voltado a estudar o que é bastante positivo.

A construção do currículo tem sido muito desafiadora. São muitos encontros. É preciso ter tempo para preparar o encontro e estudar o texto com o grupo [...]. *Tive que pesquisar muito mais.* Alterei a minha rotina pessoal e isso gerou muitos conflitos. Não posso respirar. Estou com dificuldade de conciliar os papéis de mãe, formadora e de dona de casa. *Apesar de ter sido doloroso, foi o encontro que mais busquei e isso foi bom.* Embora toda essa intranquilidade a execução foi boa. Esse encontro foi o que a turma mais participou (Elis).

Parece contraditório. Dizemos que o trabalho é doloroso, angustiante, a demanda que se tem em um curto espaço de tempo e *ao mesmo tempo temos feito um vínculo que é muito positivo.* O grupo sofre, mas quer buscar e acha o trabalho gostoso. *Está doloroso, mas é bom porque a gente está aprendendo.* Esse Curso a gente reclamou, mas está sendo bom. A gente voltou a estudar (Maria).

Nota-se, neste aspecto, que a negatividade da experiência não é algo indesejável. Apesar de ter sido dolorosa, revela o seu lado produtivo. As falas das duas professoras formadoras são esclarecedoras nesse sentido: “Apesar de ter sido doloroso, foi o encontro que mais busquei e isso foi bom”; “Está doloroso, mas é bom porque a gente está aprendendo”.

A Ação Educativa impôs outra dinâmica de trabalho, de tempo e de estudo, diferente da que as pessoas da Divisão estavam acostumadas e quando concordaram com a natureza da Ação Educativa não tinham clareza de que implicaria, também, em outras dinâmicas pessoais. Desse modo, a negatividade e o sentido produtivo das experiências se complementam e anunciam as dimensões reais dos desafios para o grupo.

No relato que segue a professora Elis traz a dificuldade relacionada à ausência de tempo para o estudo, com os pares, dos textos trabalhados com as professoras cursistas. De forma inequívoca atribui as suas dificuldades e a sua insegurança à falta de leituras e ao fato de não ter se preparado para saber o que fazer e onde estava trilhando.

Não tem como fazer um trabalho desse tipo sem as leituras. Também estamos sentindo as nossas dificuldades com relação ao estudo. Não estava claro o que íamos fazer. Talvez se tivéssemos nos preparado antes, para o grupo (DEI) saber onde está trilhando... Talvez a gente passe a nossa ansiedade para as professoras cursistas, há necessidade de tempo para o estudo. Não vejo outro caminho. Tem que caminhar, andando. Sinto falta de discutir os textos antes. Leituras que dêem segurança do que se tem feito. Sinto falta de leituras complementares, mas não tenho tempo de ler (Elis).

Embora haja o reconhecimento da necessidade de ter tempo para o estudo, este é sempre remetido ao horário de trabalho no âmbito da Divisão. Não aparece a possibilidade da realização de estudo independente, que possa traduzir algum indício de autonomia intelectual.

A ausência de tempo para o estudo se justifica porque dois dias na semana eram dedicados ao trabalho de planejamento e avaliação da Ação Educativa. Os três dias restantes eram dedicados ao trabalho voltado para outras Ações desenvolvidas pela DEI e às suas demandas administrativas.

Some-se a isto o fato de haver entre as professoras formadoras diferença de carga horária dedicada a DEI. Algumas com 20 horas e outras com 40 horas de trabalho semanal o que limitou ainda mais a possibilidade de estudo coletivo, devido à necessidade de conciliar o horário de todas as professoras formadoras em um mesmo turno de trabalho.

A diferença de carga horária de trabalho das professoras formadoras acarretou uma sobrecarga para aquelas que tinham quarenta horas, que se acentuava pelas questões operacionais que emperravam o fluxo do trabalho, como a falta de uma impressora e a limitação de reprodução dos textos de estudo, como pode ser visto no relato da professora Nina.

[...]. Não conseguimos fechar determinadas coisas na sexta-feira. Estamos reféns de questões operacionais como xerox e impressora. No tempo que pensamos não viabilizamos. A pauta foi feita antecipadamente. Não estamos nos debruçando para analisar as coisas como deveria acontecer (Nina).

Em um trecho das minhas anotações de campo encontro a reflexão da professora Nina sobre a lógica que preside o trabalho das professoras com 20 horas na DEI, que ao “tocar o relógio” se ausentam, “batem ponto e vão embora”, “funcionando no tempo da fábrica” e deixando para trás, a cargo das professoras de 40 horas, todas as pendências que não puderam resolver no seu turno de trabalho.

Vê-se no registro abaixo que a crítica que a professora Nina faz às colegas que “funcionam no tempo da fábrica” se deve ao fato de que o trabalho do professor não se limita

ao espaço e ao tempo na sala de aula ou na Secretaria da Educação. O estudo, a reflexão e a elaboração são tarefas constitutivas do trabalho docente e prossegue para além dos espaços e tempos onde materialmente ele acontece.

As pessoas que têm 40 horas ficam sobrecarregadas porque as que têm 20 horas têm um tempo da fábrica. Batem ponto e vão embora. *Onde fica o pensar, o ler, a reflexão, o estudo, se tenho hora para começar o trabalho e hora para terminar. Qual é a lógica do nosso trabalho? A nossa produção é proporcional ao que a gente ganha? Eu estudo porque é obrigatório na formação ou é a minha autoformação? Eu leio porque preciso discutir no trabalho ou é uma necessidade da minha formação?* Já passamos da idade de fazer uma tarefa porque o professor cobrou ou vamos passar de ano. Tenho como dissociar trabalho da vida? *Qual a minha contribuição? É apenas executar o que outros pensam?* Vamos avaliar a nossa caminhada, o trabalho do grupo até agora (Anotações de campo, 23/05/2008)

A professora Nina ainda trata da relação entre o trabalho, o estudo, a autoformação de professoras que se estavam na situação de formadoras de outras professoras. Ao questionar a necessidade de estudar no Grupo, a professora formadora faz pensar que esse é também o lugar de autoformar-se, indicando ainda a indissociabilidade entre o trabalho e a vida.

O estudo e a discussão dos textos para serem trabalhados com as professoras cursistas, e outros que pudessem alargar a compreensão das professoras formadoras, eram reconhecidamente necessários. Contudo, era desejável pelas professoras formadoras que este estudo acontecesse no horário de trabalho em que todas pudessem estar reunidas, o que se revelou de difícil possibilidade.

Em um relato posterior, a mesma professora formadora externou as angústias relacionadas ao trabalho e à solidão que sentia por não poder compartilhar com o grupo as angústias e não contar com as ajudas esperadas. Também é recorrente, neste relato, a crítica às posturas do “faço o que puder dentro da minha carga horária”.

Tenho 40 horas de trabalho na secretaria. Priorizei as diretrizes em detrimento da outra Ação (Formar em Rede). Ao envolver-me emocionalmente fui absorvendo outros tantos trabalhos. Sou exigente, cobro muito, *sinto falta de compartilhar com o grupo*. Não assumo a postura do ‘faço o que puder dentro da minha carga horária’. Mas, o trabalho foi assumido pelo grupo todo. [...]. *O ritmo do grupo é outro. Talvez esteja querendo que o grupo caminhe no meu ritmo*. Talvez seja uma violência. Angustia-me muito não ter tempo para pensar o trabalho, mas tem que ter tempo para dividir (as angústias). *Sinto-me muito só*. Nilza compartilha as angústias, tem que dar conta de arrumar tudo na sexta, porque segunda já é o encontro (Nina).

A dinâmica da Ação Educativa vai desvelando na DEI uma dinâmica institucional que se revela não apenas na ausência de tempo para estudos ou na lógica de trabalho da fábrica mas, também, como cada uma das professoras formadoras se colocou para a “saída do lugar de costume” e para a disponibilidade do aprender por si mesmo, da autoformação.

Autoformação na perspectiva do sujeito aprendente, possibilita a cada um apropriar-se do seu próprio poder de formação (PINEAU, 1988), de suas escolhas e responsabilidade na condução de suas aprendizagens, compondo as bases de uma educação permanente (CARRÉ et al., 1997).

As dinâmicas do trabalho em curso vão revelando as dinâmicas institucionais e, também, as relacionais. As tensões no Grupo da DEI se acirraram pelas formas diferenciadas como cada uma das professoras formadoras se colocou na Ação Educativa.

No que segue, a professora formadora expressa o conflito e a sua frustração com o grupo por não assumir o trabalho da mesma forma e com a mesma “crença”, “sentimento”, “desejo”, “pela causa”, papel político e paixão com as coisas que acredita. Revela, ainda, a perda do desejo de continuar na DEI pelo fato das “coisas não acontecerem como desejei”.

Entre muito em conflito com o grupo.[...]. A minha *crença* na proposta passa pelo *sentimento*, pelo *desejo*, pela *causa de estar na educação infantil*, pelo *papel político que assumo no âmbito da Secretaria da Educação*. Me apaixono pelas coisas que acredito. Acreditei que o grupo pudesse chegar junto. Desconsidere o tempo, o ritmo, a história, as expectativas das pessoas, embora todas se comprometeram e agora reafirmam o desejo de continuar com a proposta. Acreditei que fossemos sentar, estudar. *Com o tempo fui me frustrando com relação ao grupo (DEI). Perdi o desejo de estar aqui.* Quando uma de nós sente falta de algo, o está faltando com a pessoa. [...]. As coisas não aconteceram como desejei. Não quero mais estar na DEI. Não sou de deixar o que me comprometi. *Se fosse um compromisso individual e pensasse em mim deixaria a secretaria, mas, o compromisso é com o programa.* O programa é da secretaria. Alguém tem que assumir. [...]. Aprendi muito na DEI, mas não atende mais às minhas expectativas (Nina)

Gadamer (2007) diz que a verdadeira experiência é sempre negativa - não é como havíamos suposto, o que se traduz no relato da professora - “acreditei que fossemos sentar, estudar. Com o tempo fui me frustrando com relação ao grupo. Perdi o desejo de estar ali”. Contudo, a negatividade da experiência possui o sentido produtivo porque a experiência proporcionou a esta professora formadora um saber melhor sobre si e sobre aquilo que acreditava saber: “desconsidere o tempo, o ritmo, a história, as expectativas das pessoas”.

Aqui se percebe as formadoras “sob fogo cruzado”: tensões, tempo reduzido, condições adversas de trabalho e ao mesmo tempo “ter de dar conta” da Ação Educativa na condição de formadoras enquanto se formavam ao mesmo tempo.

Além do registro de que “a dinâmica não dá o tempo de pensar, de retomar os pontos, as ideias para discutir”, dada “a pressão do tempo para terminar (o trabalho)” a professora formadora assinala algo fundamental à Ação Educativa em curso, que é a necessidade de discutir as concepções das professoras formadoras, o que corrobora com a necessidade de estudo, já evidenciada.

Acredito no processo de construção quando convido o outro, sujeito, a ser construtor, participante, indo e vindo, discutindo o trabalho. Dada a dimensão da proposta e do próprio processo, não posso me debruçar sobre o que foi produzido para redimensionar. Não temos a oportunidade de ler os registros das outras salas [...]. A dinâmica não dá o tempo do pensar, de retomar os pontos, as ideias para discutir. Discutir as concepções do próprio grupo. A pressão do tempo que temos para terminar (01 ano) não casou com a dinâmica do trabalho que está sendo proposto (Nina).

É importante lembrar a importância da discussão e reflexão das concepções e práticas das professoras cursistas, no percurso da Ação Educativa, para a definição das diretrizes teórico-práticas da proposta curricular. Contudo, devido a dinâmica do trabalho e no tempo que se dispunha para o término do Curso⁶, não foi possível discutir no Grupo da DEI as noções de formação e de currículo durante o seu percurso, embora essas noções das professoras formadoras se desvelaram no trabalho.

Ao cruzar o conteúdo do relato acima com outros em que aparece a discussão sobre as concepções das professoras formadoras, fica uma vez mais evidente que a própria Secretaria da Educação, institucionalmente, em suas Divisões, não tem clara as noções de formação, de formação em serviço, de currículo, de avaliação, como visto no capítulo dois.

As tensões se acirraram em um dos grupos de professoras cursistas, composto essencialmente por coordenadoras e diretoras. Neste grupo, uma das professoras formadoras começou a sinalizar que havia insatisfações com a condução do processo.

A insatisfação foi justificada pelos seguintes motivos: as professoras estão evadindo do curso; os textos são difíceis; as professoras não têm tempo para estudar e estão com dificuldade com os seminários porque não se sentem seguras para apresentá-los; há excesso de leitura; a proposta está inflexível com relação ao cronograma, estrutura e metodologia; e a

⁶ A Ação Educativa foi realizada no ano de 2008, último ano de gestão de governo municipal 2004-2008.

forma como está sendo proposto o trabalho não tem a identidade dos cursos de formação da DEI, mas se identifica com “o trabalho da pesquisadora”. Os três relatos abaixo são indicativos: dois da professora formadora e um da professora cursista do respectivo grupo.

Faltaram cinco pessoas no meu grupo [...]. É início do segundo semestre letivo. As diretoras estão envolvidas com o Censo Escolar e não estão tendo tempo de estudar. Muitas não tinham lido o texto. O texto foi difícil. As professoras não estão envolvidas. [...]. Estão tendo dificuldade de apresentar o seminário para as colegas. [...]. O fato de apresentar para as colegas tem causado muita responsabilidade. A coisa não está organizada na cabeça delas (Tainá, – professora formadora)

Questionamos a organização do curso com relação ao cronograma. O tempo é muito apertado para discutir as temáticas. Por que não podemos fazer dois encontros com a mesma temática? Queremos outro momento para discutir avaliação. Se há necessidade de rever o cronograma vamos rever. Se uma turma acha que aprende melhor sem o seminário, porque não mudar? (Dalila – professora cursista)

A situação é muito incômoda, se os problemas foram gerados na turma dois, deveriam ser resolvidos na própria sala. Pamela (professora cursista) vê dois trabalhos: de um lado o trabalho da pesquisadora, de outro lado o trabalho do grupo da Secretaria da Educação. Esse trabalho não se identifica com o grupo da secretaria (Tainá– professora formadora).

Nota-se que a professora Tainá era a porta-voz das inquietações do grupo dois. Contudo, pareceu-me estranho esses argumentos partirem de um grupo predominantemente de pedagogas e licenciadas, na condição de coordenadoras e diretoras das escolas participantes do Curso que, “em tese”, se familiarizaram na graduação com a leitura de diferentes textos.

Ainda mais, o fato da professora formadora não ter argumentado na defesa do que foi acordado entre os três grupos de professoras cursistas e o Grupo da DEI, a exemplo da realização dos seminários para as colegas da escola. Também é digno de nota que era comum haver evasão nos cursos de formação em serviço promovidos pela DEI.

Porém, era preciso fazer o exercício de “desnaturalizar noções, impressões, categorias, classificações que constituíam minha visão de mundo”(VELHO, 2003, p. 15), e buscar a compreensão do que se passava, ou ainda, sair de si para encontrar as coisas e os outros na totalidade da existência (WARSCHAUER, 2001, p.146).

Não entendia muito bem, até aquele momento, o porquê da “resistência” deste grupo, inclusive das professoras formadoras, tendo em vista que a natureza do trabalho foi discutida e aceita por todas. As avaliações periódicas com todos os grupos eram bastante positivas, o

que causou estranhamento, também, a uma professora formadora, ao questionar por que as professoras cursistas “estavam se escondendo”, como pode ser visto no relato que segue.

Sempre queremos acertar na metodologia. Atramos a ausência das professoras à metodologia. Em outras formações houve desistências. Não estamos fazendo avaliações? O instrumento não dá conta? Mudamos os instrumentos. Na avaliação escrita elas não precisam se identificar. Por que estão se escondendo? A inclusão da avaliação na pauta já foi uma reivindicação nossa. Em todas as nossas formações as pessoas evadem. O que ocorre é que justifico a minha angústia com a ausência do outro. Não me angustia a evasão. As pessoas têm seus momentos. Pode ser questão pessoal. Vamos ter um Curso para atender as perspectivas individuais das pessoas? Quando quero o canudo (diploma) faço todas as exigências da formação(academia) e continuo no curso. Será que o que se questiona é a metodologia do Curso, ou das formadoras, ou é uma questão pessoal? Fico tranqüila com relação a isso. Se puder mudar, bem. Mas o que não se pode, é atender as expectativas individuais, nas condições dadas, no tempo que temos [...]. (Nina).

A professora Nina não concorda com o argumento de que a evasão no Curso se deva à metodologia do mesmo e lembra que em outros cursos de formação em serviço, promovidos pela DEI/SME, as professoras também evadiram. Diz não entender porque as professoras estão se escondendo tendo em vista que fazem avaliações escritas e sem identificação.

A professora também sinaliza, no seu entendimento, a existência de algo a mais do que a questão da evasão, quando expressa “o que ocorre é que justifico a minha angústia com a ausência do outro” e mais “será que o que se questiona é a metodologia do Curso, ou das formadoras, ou é uma questão pessoal?”

A questão levantada pela professora Nina remete ao que está no âmbito da subjetividade. Não havia como saber naquele momento o que se passava no grupo dois e nem a relação que as professoras formadoras estabeleceram com as professoras cursistas. Contudo, era notória a insatisfação dessas professoras formadoras com o processo, pelos mesmos motivos que justificavam ser os motivos das professoras cursistas.

As evidências não só indicavam que essas professoras formadoras preferiam manter o modo usual como faziam os cursos de formação em serviço, mas, também, antecipavam o acirramento de tensões e conflitos no Grupo da DEI.

A avaliação no grupo de professoras cursistas deu ensejo a uma discussão na DEI sobre a relação que cada uma delas estabelecera com a Ação Educativa e se desvelam os sentidos que davam às suas participações.

4.2 DA RELAÇÃO DO GRUPO DA DEI COM A AÇÃO EDUCATIVA

A reflexão do que se passa com as formadoras vai indicando o que percebem, o que sentem, e nesse sentido, cada uma vai se colocando. Sá (2008) diz que as vivências promovidas em processos de formação atingem o status de experiências quando se faz um certo trabalho reflexivo sobre o que passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.

Nesse contexto, fica clara a noção de experiência em Larrosa Bondia (2002) como o que nos passa, mas também como nos colocamos em jogo, no que se passa conosco. Embora tenha havido a concordância de todas as professoras envolvidas em fazer a proposta curricular de forma coletiva, através da Ação Educativa, a experiência adquire uma dinâmica própria que foge ao controle e às expectativas das professoras formadoras.

As dinâmicas da Ação Educativa, as diferenças de cargas horárias entre os membros da DEI, as diferentes formas de inserção das professoras formadoras na Ação Educativa e a minha presença no grupo, acentuaram os conflitos internos. Nestes vêm à tona as questões que envolveram como cada uma se colocou no percurso da Ação Educativa e também as relacionais no grupo.

Das seis professoras formadoras apenas três participaram do trabalho. A noção de participação é aqui entendida como vivência participativa, ou seja, co-responsabilidade pela elaboração da proposta curricular e produção de um conhecimento que se partilha com sentimento de pertencimento. Participação “na integralidade de nossa vida emocional, sensorial imaginativa, racional” (BARBIER, 2004, p. 71).

As três professoras que não participaram na Ação Educativa (Maria, Tainá e Aila) se colocaram em jogo na experiência e agiram a partir de seus posicionamentos.

No relato abaixo nota-se a escolha da professora Maria de não participar da Ação Educativa. Justifica a sua não participação pelo fato de trabalhar apenas 20 horas na DEI e já estar envolvida em outra ação de formação, embora mais adiante declare o seu medo de sentir-se incompetente “se não der conta das tarefas”.

Estou e não estou na Ação. Fisicamente estou. Emocionalmente não me sinto parte deste trabalho. Foi uma escolha. Meu tempo não me permite assumir mais do que me é possível. Estou envolvida em outra ação. Quando a gente escolhe se empenha. Se assumisse esta Ação (O Curso Currículo Formação) precisava abrir mão de outras coisas. Tenho medo de me sentir incompetente se não der conta das tarefas. [...] (Maria).

Ao dizer “foi uma escolha” [...] e “quando a gente escolhe se empenha”, a professora deixa claro não querer participar. O estar e não estar na Ação, que aparece no início do seu relato, se refere à sua condição de dar alguns apoios à Ação Educativa, inclusive integrando-se aos encontros com as professoras cursistas, mas sem estudar os textos do Curso.

No que segue aparece a preocupação da professora Elis com o fato da professora Maria não se envolver com o estudo, o que poderia gerar diferentes entendimentos nas discussões com as professoras cursistas.

Essa participação de Maria não por inteiro tem feito falta nos momentos de estudos, é como se a mesma apenas participasse da execução de uma forma muito solitária, ou seja, o grupo tem criado subgrupos neste momento de preparação, e isso faz com que o mesmo não se fortifique, não tendo um “perfil único de discussão”, podendo gerar muitos perfis: o entendimento de Elis, o entendimento de Nilza, o entendimento de cada uma de nós (Elis).

Nota-se que a professora Elis retoma a defesa pelo estudo coletivo no Grupo da DEI, já mencionada no início deste capítulo, com a preocupação pela criação de “um perfil único de discussão”, de uma coerência no entendimento dos textos, o que é pertinente. Contudo, é importante lembrar a ausência de tempo para o estudo no horário de trabalho na DEI, o que não deixa dúvida da necessidade das professoras equacionarem alguma autonomia intelectual com a criação de tempos para reflexões conceituais e práticas na formação profissional em serviço.

Embora fazendo parte da equipe de formadoras e com 40 horas de trabalho na DEI, a professora Tainá não se sente participando, não se coloca como sujeito de decisão, não se sente integrante na construção da proposta curricular e “não gostaria de participar dessa construção do currículo nesse momento”.

Ao expressar “porque o grupo aceitou uma proposta grande sem conhecer o que ia acontecer” a professora não se sente integrante desse grupo ao se isentar da própria decisão, e revela como vai se posicionando na experiência.

O currículo foi tão esperado na DEI e no momento que ele está sendo construído *não me sinto participando*. Ficava incomodada com as minhas faltas aos encontros nas segundas feiras. *Não gostaria de participar dessa construção do currículo nesse momento*. Esse momento está sendo corrido (se refere ao último ano do governo municipal). *Porque o grupo aceitou uma proposta grande sem conhecer o que ia acontecer?* Devíamos conhecer previamente os textos e a dimensão do trabalho. Daí a gente via se dava para fazer (Tainá).

É evidente, no discurso desta professora, o receio, a insatisfação, a discordância no processo e a crise que se traduz na pouca colaboração. Momento marcante que produz ruptura, experiência dolorosa que provém da essência da própria experiência (GADAMER, 2007, p.465).

A professora Tainá ainda revela outros conflitos no percurso de formação. Elementos relacionais do seu contexto de vida e de trabalho se evidenciaram na experiência em curso e ratificam o seu processo de autoexclusão, como pode ser visto aqui.

Fico arrasada porque não sei mexer com o computador. Há momentos que sinto não fazer parte da DEI. Talvez precise dar uma parada, sair. Quando penso em ir para a secretaria fico angustiada. Não quero ficar junto com o grupo, tenho fugido [...] (Tainá).

Contrariamente ao primeiro relato, quando diz “não gostaria de participar dessa construção do currículo nesse momento”, afirma no segundo, a seguir, querer participar, mas não dessa forma porque “nossos estudos não eram por esse caminho”, “já dávamos pronto para os professores”, com “textos mais fáceis”.

Estou assustada, sentindo *a responsabilidade* do peso deste currículo. O que pretendo? Até que ponto colaboro?. Sinto que colaboro pouco. O nosso maternalismo é forte, é histórico, é cultural. Levamos as coisas mastigadas para os professores. Temos que fazer as coisas nessa dimensão. [...] O que fiz que não me permiti ‘vestir a camisa do currículo’, como nas outras formações. *Quero continuar participando disso. Nossos estudos não eram por esse caminho. Já dávamos pronto para os professores. Falta ao grupo estudar e mergulhar. Talvez outros textos mais fáceis que pudessem trabalhar com o professor*” (Tainá).

Note-se, ainda, que ao mesmo tempo em que indica a necessidade do grupo de estudar e pelo fato de não se assumir grupo, também não assume a sua própria necessidade de estudar.

Dominicé (1988b p. 80) mostra que as relações marcantes que ficam na memória, seja na família, na escola, nos grupos profissionais, são dominadas por uma polaridade de rejeição e de adesão e que a formação passa pelas contrariedades às quais foi preciso ultrapassar pelas aberturas oferecidas.

É evidente no discurso da professora Tainá essa polaridade entre rejeição e adesão à Ação Educativa, que se traduziu na sua não participação, como mencionado, e também no processo de autoexclusão, de fuga, mantendo-se “constrangida” na condição de professora

formadora. Desse modo, tanto a professora Maria quanto a professora Tainá se colocaram na Ação Educativa com essa polaridade entre rejeição e adesão.

A insatisfação com o trabalho é compartilhada no mesmo grupo de formação da professora Tainá, pela professora Aila, que declina da sua participação, apresentando algumas ambiguidades na sua justificativa. Traz no início do seu relato: não acreditar no trabalho (embora ao final se contradiga; “Estou na Ação porque acredito”); não sentir a concretude da coisa, o resultado do trabalho; não estar no controle e não reconhecer o trabalho como seu.

Não vou me sacrificar nem por aquilo que acredito. O ritmo do grupo não me incomoda, como antes. Tento caminhar. Se estou rápida espero o outro, não recuo. Outra hora estou mais cansada e quero que o outro me espere. Quero dar um tempo para ver como as coisas caminham. Não sinto a concretude da coisa. Não sei o resultado desse trabalho. [...]. Nós começamos um trabalho que não era para ser agora. Não nessa estrutura, no contexto de final de gestão. Teria que ser com melhores condições financeiras. Preocupo-me muito quando não estou no controle [...]. Meu trabalho não é mais importante que a minha vida familiar e pessoal. [...]. Não vou priorizar trabalho. Se a minha presença começa a incomodar, não tenho problema de deixar a Ação. Não vou me estragar por uma coisa que não é minha. Estou na Ação porque acredito, mas não vou me sacrificar por nada (Aila).

O trabalho como atividade humana também constitui uma das formas pelas quais o homem pensa e age e marca uma identidade que é social e profissional. Vemos no relato da professora Aila que a relação que ela estabelece com o trabalho é de centralidade, de controle, de poder e, portanto, essa relação marca a sua identidade.

A professora mostra, ainda, a sua dificuldade em ter uma experiência coletiva, discutida e assumida por todas, onde o poder se revelou mais distribuído. Expressa, claramente, que não está no controle e que a “coisa” não lhe pertence, indicando a dificuldade em manter relações mais simétricas. Some-se a isto o fato da Ação Educativa ter se realizado em um contexto organizacional marcado fortemente por uma centralidade administrativa e por relações verticalizadas e práticas nem sempre democráticas.

Waschauer (2001) lembra que para se criar um contexto participativo, democrático e tecido por redes de cooperação, é necessário ter uma perspectiva diferente com relação à estrutura e às relações de poder e implica, em termos organizacionais, que as responsabilidades sejam repartidas na construção da obra coletiva. “Trata-se de reverter, também no nível institucional, o sujeito da ação, atribuindo poder aos diferentes atores que,

em vez de executores de ações parceladas, pensam em termos estratégicos e globais, enquanto agem localmente” (WARSCHAUER, 2001, p. 176).

Assim, o que inicialmente foi justificado como insatisfação no grupo das professoras Tainá e Aila, tais como a dificuldade com os textos e a não aceitação da natureza da Ação Educativa, vai se desvelando no percurso da própria Ação, na não aceitação da natureza do trabalho pelas próprias professoras formadoras e conseqüentemente a não aceitação da pesquisadora no grupo.

Honoré (1980, p. 26), é chamado ao diálogo para lembrar que a interexperiência do entorno humano constitui a centralidade de toda e qualquer formação. Isso significa que reconhecer a relação com o outro e tê-la em conta na formação, é perguntar-se em que bases se sustentam essa relação, seja a relação de aluno-professor, formador-formado. Em autoridade de direito? Em autoridade fundada no saber? Segundo o autor, tudo começa com problemas de reconhecimento recíproco de poder, de influência e de autoridade. Isso me fez pensar em que bases se sustentaram a minha relação com a Ação Educativa e com o Grupo da DEI e também a relação do Grupo da DEI comigo e com as professoras cursistas.

4.3 DA RELAÇÃO DO GRUPO DA DEI COM A PESQUISADORA

A minha relação com algumas professoras do Grupo da Divisão de Educação Infantil – DEI/SME foi estabelecida anteriormente ao presente trabalho, por ocasião da realização de atividades conjuntas.

Provavelmente, esta relação anterior motivou essas professoras a buscar a minha colaboração para a avaliação do documento da proposta curricular, elaborado no ano de 2005. Conhecia o compromisso e a disponibilidade com a causa da educação infantil de algumas componentes do grupo e isso contribuiu para o meu desejo de colaborar.

A avaliação que fiz do referido documento deu ensejo a uma discussão no âmbito da DEI sobre a possibilidade de inserir as professoras da rede pública municipal em uma discussão coletiva e mais ampliada, que possibilitasse a elaboração das diretrizes teórico-práticas da proposta curricular para a educação infantil do município, como já mencionado na introdução deste trabalho. Esta proposição foi feita por mim e aceita pelo grupo.

Assumi a perspectiva teórica na formação em serviço, pela valorização da teoria e das práticas educativas das professoras, refletidas coletivamente, em articulação com os contextos organizacionais e sociais mais amplos.

Ao iniciarmos as discussões do seu programa e de sua metodologia, deixei claro, para as professoras do Grupo da DEI, que a minha inserção para colaborar no trabalho se vinculava à pesquisa que desenvolveria no doutorado.

Assim, coloquei-me de forma muito transparente para acompanhar o percurso da Ação Educativa e penso que esta posição tenha sido uma das razões que deu ensejo à identificação por algumas das professoras formadoras, como o “trabalho da pesquisadora”.

Ao refletir as nossas práticas e colocá-las em questão, através de processos coletivos, podemos compreender o sentido que nós demos a elas, o sentido que outrem deu a elas, e desse modo, aprendemos e nos formamos.

Neste trabalho, as minhas ações no percurso da Ação Educativa produziram sentidos diferenciados para as professoras no Grupo da DEI. Esses sentidos se deram em função das subjetividades, das histórias de vida de cada ser, de como cada uma se colocou na singularidade da sua experiência e da interexperiência.

Algumas me viram como uma parceira mais experiente, alguém que poderia ajudar; outra entendeu a minha presença como alguém que “retirou” a autonomia do Grupo da DEI.

Ao que seguiu, as professoras formadoras foram se posicionando com relação aos sentidos de suas práticas no contexto institucional em que se realizou a Ação Educativa e se posicionaram com relação a afirmação de que o “trabalho era da pesquisadora”.

Não tínhamos a dimensão quando acatamos a proposta. O que está sendo feito não foi imposto pela pesquisadora, foi construído pelo grupo. Sinto angústia, raiva, vontade de me distanciar, de deixar, pelo contexto das condições da secretaria. As professoras não visualizam que estão construindo a proposta. Quem sabe se podemos parar? A gente pode não ter conseguido dar conta. Tem que fazer, por que? Por que é importante fazer a proposta curricular? Pela secretária? Pelo MEC? Pela secretaria? Ou porque somos intelectuais e estamos conscientes de que é necessário? (Nina)

[...]. Vejo a pesquisadora como uma parceira mais experiente e ainda não visualizo como as coisas vão ficar. A proposta está sendo construída, mas não visualizo o todo. Como vão ser trabalhados os conteúdos? O que a gente quer mesmo? Internamente entro em conflito o tempo todo. Preciso estudar e o grupo não tem esse tempo (Elis).

As professoras se posicionam com relação a minha participação no grupo. Contudo, aparece uma preocupação com relação ao trabalho, pelo fato de não visualizarem a materialização(escrita) da proposta curricular, a insegurança com a “indeterminação da chegada” ainda é constante sem se darem conta que a apropriação da Ação Educativa já é processo formativo.

É interessante notar a recorrência da professora Elis no reconhecimento da sua necessidade de estudo, mas se posiciona na dependência do grupo que “não tem esse tempo” para estudar.

A reflexão das professoras, que estavam no lugar de formadoras de professoras da educação infantil da rede municipal da educação, vai desvelando as fragilidades teóricas “deste lugar”, porque a Ação Educativa “exige da formadora uma formação mais ampla”, “não podemos estar no mesmo nível da cursista”, ou ainda, “há leituras que não tenho”, “não tenho autonomia”.

Tenho questionado se a minha pessoa está preparada para assumir essa formação. *Ela exige da formadora uma formação mais ampla. Não podemos estar no mesmo nível da cursista.* Se houvesse tido tempo de estudo para uma segunda etapa, estava me sentindo melhor. *Quando foi lançada a proposta, pensei que a pesquisadora ia dar a formação.* (Nilza)

A proposta curricular é necessária apesar de não ter mais um tempo para me preparar. *Há leituras que não tenho. Não tenho autonomia.* [...] Internamente entro em conflito o tempo todo. Preciso estudar e o grupo não tem esse tempo (Elis).

Embora compreendida por algumas como uma parceira mais experiente, as fragilidades teóricas do Grupo da DEI no campo da educação infantil, da formação e do currículo, aliadas à natureza da Ação Educativa, favoreceu a dinâmica de uma relação de dependência de algumas pessoas com relação a mim, nas decisões e providências, como visto nos registros a seguir.

Não tenho dúvida que a proposta é da Secretaria. Tem que ficar claro para a gente enquanto grupo. Vejo também a pesquisadora como parceira mais experiente. *Por conta disso não tomo decisões sem lhe ouvir.* É preciso dividir as angústias, os medos, as tarefas (Níá).

Senti dificuldade até na escolha do texto a ser trabalhado. Se esses textos não fossem trazidos por você (pesquisadora), qual o caminho a trilhar? No que contribuir? (Nilza).

Revendo as anotações de campo encontro trechos em que escrevo a minha inquietação com relação às flutuações de atitudes no Grupo da DEI e com a dependência comigo. Nos registros abaixo, evidencia-se a dependência, desde as decisões que poderiam ser tomadas sem que eu fosse consultada até a atitude de uma professora formadora de não encontrar as referências bibliográficas, já indicadas, para fundamentar seus registros diários.

De novo aparece a condição de dependência. Após dar uma devolutiva sobre os registros escritos pelas “professoras formadoras”, recebi uma

ligação, de uma delas, pedindo que indicasse referências bibliográficas para fundamentar os mesmos. Algum tempo depois, a professora formadora diz que não conseguiu as referências indicadas e por isso não consta no seu texto. É muito complicada essa postura de não resolver a situação, esperar que outra pessoa faça, encaminhe, dê o texto nas mãos. E quero perguntar: será que é a cultura institucional da Secretaria da Educação que faz com que as professoras formadoras tenham essa atitude? Ou será que contribuí com tais atitudes ao assumir tarefas que não me caberia e acabei por invadir o espaço e as relações do Grupo da DEI/SME? (Anotações de campo, 05/07/2008).

Em alguns momentos é um ir e vir. Na semana passada tudo estava calmo e nesta semana ninguém entende nada. A chefe da Divisão liga para saber de coisas que podem ser conversadas e decididas no grupo e é claro que isso pode irritar as colegas que podem sentir a perda da autonomia para decidir as mínimas coisas [...] (Anotações de campo, 10/09/2008).

Outro episódio que ilustra uma situação atípica, porque não seria uma atribuição minha (e fazendo a autocrítica de que permiti que isso acontecesse), ocorreu quando foi solicitado pelo Grupo da DEI que eu fosse à secretária de educação pedir providências administrativas que viabilizasse a Ação Educativa tais como: a contratação de um estagiário; a disponibilização de uma impressora para o programa de formação; a infraestrutura física e material para a realização dos encontros com as professoras cursistas; a liberação das mesmas da sala de aula por uma semana para a participação das oficinas pedagógicas no final do ano, em que se pretendia e foi realizado, reunir todas as professoras da educação infantil das escolas envolvidas.

Escrevi nas anotações de campo:

[...] em algumas situações me sinto 'testa de ferro', pelo fato de ser professora da universidade. O pressuposto subjacente às posturas das professoras formadoras é que, nesta condição, eu poderia ter um poder de pressionar mais e fazer as coisas acontecerem na Secretaria da Educação. Preciso discutir o papel do pesquisador em pesquisa qualitativa, para não cair nas armadilhas do campo (Anotações de campo, 05/07/2008).

Lembrando que o pesquisador está lidando com um grupo que tem dinâmica própria, da qual ele não faz parte, Ghedin e Franco (2008) trazem a importância da construção de uma dinâmica do coletivo que requer a instalação de um clima de cooperação profissional. Contudo, um clima de cooperação profissional não implica fazer as coisas pelo outro, deixar-se seduzir pelo campo e entrar numa dinâmica que não é sua, o que acabou acontecendo comigo.

Discutindo a relação de dependência em processos de pesquisa-ação, Grabauska e Tauchem (2003, p.107) dizem que sem instrumentalização teórico-prática mútua, entre os investigadores internos e externos, corre-se o risco de criar uma relação de dependência que leve a extinção do programa, se a responsabilidade pelo andamento da pesquisa recair sobre uma pessoa ou sobre os investigadores externos.

De outro modo, é necessário lembrar que a saída do pesquisador de campo é um imperativo e as pessoas poderão ou não dar continuidade aos trabalhos empreendidos. Se desejarem a continuidade do trabalho, a mesma vai acontecer sem a presença do pesquisador.

A relação de dependência começou a incomodar uma das professoras formadoras e acirrou as tensões no grupo, o que me obrigou a um afastamento temporário. O relato abaixo mostra como a minha atuação no Grupo da DEI foi percebida por esta professora formadora: como alguém que, mesmo sem ser intencional, retirou a autonomia do grupo, “porque a gente não faz nada sem pedir a sua benção”.

Eu acho que foi muito boa essa sua ausência. Parece que você enxergou o que realmente tem que assumir. *Seu papel é de orientar, traçar o caminho, tirar nossas dúvidas.* A forma como vinha sendo feito o grupo estava sem espaço. A gente estava muito presa. *A gente não faz nada sem pedir a sua benção. Mesmo sem ser intencional, mas o grupo estava sem autonomia, talvez por respeito ao seu conhecimento.* A gente fica muito dependente de ‘você e isso não é bom. A gente não é tão tapada. O laço precisa ser afrouxado (Aila)

É interessante observar nesse discurso da professora a denuncia de que o Grupo da DEI estava sem autonomia, ao mesmo tempo em que atribui ser o meu papel o de “orientar, traçar o caminho, tirar nossas dúvidas”. Isto se revelou extremamente complicado porque não foi esta a proposta de formação que estava em curso, conforme descrita no capítulo 01, e nem esta foi a postura que assumi no grupo.

Não tive a intenção e nem assumia a perspectiva de “traçar o caminho”, de estar em uma posição de “tirar as dúvidas”, como se fosse dona da verdade, aquela que tem a possibilidade de “dar o caminho” de “dar o conhecimento” ou no relato da professora Nilza, de “dar a formação”. Assumi a perspectiva de colaboradora em um percurso formativo de professoras, na construção de um projeto de formação para as crianças da educação infantil.

De outro modo, o relato da professora Aila indica que a minha posição não foi compreendida e não atendi às suas expectativas sobre o papel que deveria assumir no âmbito da DEI. Ao mesmo tempo, penso que não poderia envolver-me como membro do grupo, o

que se realizou efetiva e afetivamente, o que também me trouxe alguns problemas, como será visto mais adiante.

Assim, vai se desvelando uma das possíveis causas das tensões geradas naquele grupo específico de professoras cursistas, tensões inicialmente justificadas pela evasão das professoras, cuja formadora relata a sua insatisfação sobre a minha atuação, como alguém que tirou a autonomia do grupo. Esses processos relacionais são inerentes aos processos de formação, como diz Dominicé (1988c, p. 145): “o processo de formação é atravessado por múltiplos processos relacionais” e que nem as projeções e nem as transferências se acham ausentes nas dinâmicas dos grupos.

As atividades desenvolvidas no percurso da Ação Educativa colocaram-nos, a todas as integrantes, numa posição de autoridade e de responsabilidade com a construção da proposta curricular. O Grupo da DEI entre si e com as professoras cursistas, incluindo-me nesse grupo, e as professoras cursistas com relação às suas escolas e colegas de trabalho, tendo em vista que foram indicadas pelas mesmas para representá-las.

Capra e Steindl-Rast (2003) ao discutirem sobre as implicações sociais do pensamento do novo paradigma na ciência e na teologia tratam, entre outros temas, da questão da autoridade, do poder e da responsabilidade, que trago aqui, pois interessa particularmente esta discussão.

Steindl-Rast (CAPRA; STEINDL-RAST, 2003) diz que o significado básico da palavra autoridade é a de ‘uma base firme para saber e agir’, diferente do significado fundado no ‘poder para comandar’. A palavra é também usada no sentido de uma base firme para o conhecimento e a ação, representada por pessoas de referência (que possuem essa fonte confiável de conhecimento e de ação) em uma comunidade a quem todos podem recorrer quando têm perguntas a fazer.

Nesta perspectiva, é provável que a minha trajetória profissional no campo da educação infantil tenha me credenciado para o Grupo da DEI a ser uma pessoa de referência, a quem o grupo poderia recorrer como fonte confiável para colaborar na construção da proposta curricular.

No referido Grupo e na posição de autoridade e responsabilidade com a construção da proposta curricular, busquei, em todo momento, cuidar das relações que estabelecia com cada uma das professoras formadoras, para fortalecer a autoridade e a responsabilidade de cada uma delas no trabalho.

Lembra Steindl-Rast (CAPRA; STEINDL-RAST, 2003) que a autoridade não é prerrogativa de poucos, mas é exercida por todos nós, de diferentes maneiras e em graus também diferentes, na família, no lugar onde trabalhamos, entre nossos companheiros. A responsabilidade dos que exercem a autoridade deveria ser a de usar o poder de que são investidos para conceder poder aos que estão sob a autoridade, “capacitá-los a permanecer firmes sobre os próprios pés” (CAPRA; STEINDL-RAST, 2003, p. 170). Esse é o sentido de poder como influência, de que trata Fritjof Capra, na mesma obra, e esta poderia ser a posição assumida por todas as professoras formadoras do Grupo da DEI, se assim se dispusessem, o que não aconteceu.

A perspectiva do poder para comandar, de poder como domínio sobre os outros, presente no relato da professora Aila, ao declarar “me preocupo muito quando não estou no controle”, indica o que Steindl-Rast reflete ao dizer que quando as pessoas se estabelecem nesse poder e mantêm esse posto até muito tempo depois de deixarem de representar uma base firme para o conhecimento e para a ação, se dá o momento decisivo da mudança da autoridade genuína para a autoridade autoritária (CAPRA ; STEINDL-RAST, 2003, p. 169).

Continuando o diálogo com Capra, Steindl-Rast esclarece que o “o termo ‘responsabilidade’ implica o fato de que aqueles a quem confiamos o poder devem, quando questionados, responder pelo uso desse poder. Isso também implica que devemos fazer uso do nosso direito para questioná-los”. A responsabilidade é difícil porque quanto mais você tem, tanto mais árdua ela é. Daí uma pessoa responsável, que acumula poder, tentar outorgar poder a outros de modo a distribuir a responsabilidade (CAPRA; STEINDL-RAST, 2003, p. 173 - 175).

No início do trabalho escrevi sobre a dificuldade de algumas professoras formadoras assumirem a responsabilidade e autoridade esperadas delas, mesmo quando se tratava de falar comigo por telefone, bem como a minha preocupação em não “ferir as sensibilidades” no trato com elas.

[...]. Quando existe alguma solicitação, Nina é a pessoa que sempre liga para mim. Estou tendo o maior cuidado no trato com todas elas para não ferir as sensibilidades, ou passar a idéia que algumas sabem mais, podem mais e encaminham mais. Quando preciso ligar para a secretaria converso com quem atende sobre as dúvidas, os encaminhamentos e as providências. Do outro lado, a depender de quem atende me pergunta: *Vc quer falar com fulana? Ou Sicrana está. É como se as próprias pessoas não se autorizassem a falar comigo ou tomar as providências necessárias, deixando a cargo das lideranças* (Anotações de Campo, 28/04/2010)´.

As posturas de algumas das professoras do Grupo da DEI de não se autorizar a falar comigo ou tomar as providências necessárias se deram função de suas escolhas e de como cada uma delas se colocou e viveu a experiência no percurso da Ação Educativa.

Um mês depois do início da Ação Educativa escrevi sobre a preocupação de uma das professoras formadoras com relação à postura das colegas, de não participarem:

As decisões estão polarizadas em três pessoas. Nina está muito preocupada com a atitude das colegas de não participarem, de não assumirem uma postura mais incisiva nas decisões do grupo. Por conta disso, fez uma provocação sobre o papel de cada uma no grupo e ouviu de uma delas que estava competindo com outra colega. Ficou magoada. Temos que cuidar do grupo para que não haja centralização, para que todas nos respeitemos porque temos muito a contribuir umas com as outras (Anotações de campo, 23/05/2008).

A autoridade e responsabilidade não foram exercidas pelas três professoras formadoras que se posicionaram por não participar do trabalho, conforme a noção de participação que assumimos no percurso da Ação Educativa.

Em um contexto de trabalho marcado por relações verticalizadas, como já assinalado neste capítulo, as atitudes e discursos das professoras revelam no âmbito da DEI uma “cultura da tutela” entre o Grupo e a chefe do setor, entre as professoras cursistas e as professoras formadoras e “por tabela” entre as professoras formadoras e eu.

A seguir, assinalo fragmentos de fala da professora Tainá, já presentes neste trabalho, que reproduzo aqui, trechos das minhas anotações de campo e de registro de reunião que indicam a “cultura da tutela” delineada.

Ao dizer “o nosso maternalismo é forte, é histórico, é cultural” e “levamos as coisas mastigadas para os professores [...]” ou “já dávamos pronto para os professores”(Tainá), a professora formadora traduz uma “relação maternal” dependente entre as professoras da DEI e as professoras cursistas. Esta, traz a marca da identidade ideológica da professora da educação infantil que se confunde com a criança necessitada da tutela do adulto. As configurações históricas que vinculam a professora da educação infantil à criança serão objeto de discussão mais adiante.

[...] Essa questão é muito recorrente. O grupo precisa de um chefe para não se sentir órfão. Precisa que eu vá explicar o entendimento de currículo. Precisa que alguém marque um cronograma de estudo para estudarem juntas... Há práticas de construção do roteiro dos seminários para as professoras cursistas, porque “elas não sabem fazer sozinhas”. Será que isso tem a ver com a *cultura institucional* ? [...]. (Anotações de campo, 09/09/2008).

Essa relação de dependência ficou evidente em vários momentos: nos planejamentos, na proposta de realização dos seminários pelas professoras cursistas, na construção de slides pelas professoras formadoras para os seminários das professoras cursistas e na justificativa da evasão.

Em algumas situações, o planejamento do encontro era feito considerando-se duas propostas: uma para o caso das professoras lerem os textos previamente e outra, caso não tivessem lido os textos.

Uma hipótese levantada pela professora Aila para justificar a evasão das professoras cursistas foi mencionada, pelo fato de algumas delas não cumprirem as tarefas e as responsabilidades assumidas. Infere-se, desse modo, a tomada dessas tarefas à responsabilidade do Grupo da DEI, conforme se constata no próximo registro.

O segundo ponto avaliado tratou de aspectos relativos à execução do encontro [...]. Tal tensão originou-se da preocupação com o atraso das professoras cursistas em todas as turmas no período da manhã, assim como o número significativo daquelas que não leram o texto, a ocorrência de equipes que não estavam com o planejamento do seminário definido, a reclamação das cursistas sobre o tamanho dos textos e a impossibilidade de ler o texto sobre avaliação e fazer o quadro comparativo no espaço de oito dias, sendo que no sábado haveria a apresentação do seminário feito por elas. [...] Aila ressaltou que seria desestimulador se houvesse um esvaziamento no curso, e que, essas posturas demonstradas pelas professoras estão sendo encaradas como um aviso dessa possibilidade. (Registro de reunião na DEI/SME)

A professora Aila mantinha uma clara disposição de mudar a proposta da Ação Educativa, como forma de atender as supostas necessidades das professoras cursistas e mantê-las no Curso. Nota-se, desse modo, que não houve a disposição da professora formadora de auxiliar as professoras cursistas a permanecerem “firmes sobre os próprios pés”, de outorgar o poder para distribuir as responsabilidades, mas a de mantê-las sob dependência.

Outro fato ilustra a “cultura da tutela” das professoras formadoras com as professoras cursistas. Embora aceita, a proposta de realização dos seminários gerou um misto de surpresa, receio, desafio, incredulidade no Grupo DEI, com relação à receptividade da mesma pelas professoras cursistas, embora com o reconhecimento de que “a maioria tem um perfil de estudo [...] muitas possuem graduação e pós-graduação”, como mostra o relato da professora Nina.

Causou-me *surpresa* o fato das professoras terem acatado a metodologia proposta. Acredito que isso tenha se dado porque *a maioria tem um perfil de estudo* e já tenha apresentado seminários em outros espaços de formação

(muitas possuem graduação e pós-graduação), e por isso não houve estranhamento quanto ao trabalho proposto.

Vale ressaltar que para nós, formadoras, foi um *desafio* muito grande adotar como estratégia de formação a apresentação de seminário pelas professoras, uma vez que nunca tivemos ousadia para utilizá-la em nossas formações, seja porque achávamos que *não havia espaço para isso*, ou porque pensávamos que encontraríamos resistência por parte delas, *ou ainda, porque não acreditávamos* que conseguiriam realizar (Nina)

No âmbito da DEI há o conhecimento do perfil das professoras que participam dos cursos de formação. Contudo, não era esperado que elas acatassem a metodologia proposta de apresentação de seminários para as colegas da escola, porque “achávamos que não havia espaço para isso, ou porque pensávamos que encontraríamos resistência por parte delas, ou ainda, porque não acreditávamos que conseguiriam realizar”.

De modo análogo, os depoimentos seguintes evidenciam o que não se esperava das professoras cursistas: que cheguem no horário previsto para o início das atividades; que deem conta de ler individualmente um texto grande e denso. O que isso significa? Sei que é possível mas faço pelo outro?

Apesar de sugerirmos a leitura em dupla, todos preferiram ler individualmente, demonstrando bastante concentração e disciplina. Diante do silêncio da turma tememos que a manhã ficasse muito monótona, assustando os professores, podendo surgir a hipótese de alguns não retornarem para o turno da tarde. Ao retornarmos no vespertino, para nossa surpresa a maioria das cursistas chegaram pontualmente às 13:30h, não prejudicando as discussões do texto [...].

[...] O encontro foi finalizado com uma avaliação escrita e a ressalva da formadora Nilza que estava feliz com a disciplina e o resultado da leitura do texto pela turma, pois achávamos que elas poderiam não dar conta da leitura por ser um texto grande e denso (Elis).

Que concepção de formação profissional em serviço é essa em que se reconhece um novo perfil de estudo da maioria das professoras cursistas, que tem graduação e pós-graduação, e se receia propor uma estratégia formativa que requer estudo? Como entender esta cultura da tutela delineada no interior da DEI?

Refletindo sobre a cultura da tutela na formação profissional em serviço de professoras de educação infantil da rede municipal, compreendo-a vinculada a três dimensões: a) às configurações históricas da educadora da criança pequena, que refletem a identidade do profissional da educação infantil; b) às concepções de formação no Grupo da DEI; c) ao conteúdo da formação em serviço promovida na DEI. Trataremos em seguida dessas dimensões.

4.4 CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCADORA DA CRIANÇA PEQUENA

As configurações históricas da educadora da criança pequena se vinculam ao papel desempenhado pela mulher e mãe e à criança para a qual os cuidados da mulher se dirigem.

A mulher e mãe era aquela que possuía as qualidades essenciais, doadas pela própria natureza, para ser a educadora de crianças pequenas. “O ideal feminino de obediência, afetividade, dedicação, doação, esteve associado às qualidades necessárias à educadora de crianças pequenas” (MICARELLO, 2005, p. 159), e foi particularmente difundido pelas idéias dos chamados pioneiros da educação infantil, notadamente em João Amos Comenius, na Europa Central do século XVII, Friedrich Froebel, na Alemanha do século XIX e Maria Montessori, na Itália do século XIX.

No pensamento educacional brasileiro, Froebel foi quem exerceu maior influência e seus preceitos influenciaram, sobremaneira, a escola de educação de crianças menores de seis anos de idade no Brasil.

Registros indicam a criação de jardins de infância de direito privado, em diversos estados brasileiros no final do século XVIII e início do século XIX. O primeiro de caráter público, criado nos preceitos froebelianos, foi inaugurado em 1896, em São Paulo, anexo a Escola Caetano de Campos, escola de referência na formação de professores.

Arce (2001, p. 4) destaca a influência do pensamento educacional de Froebel na constituição histórica da imagem da profissional da educação infantil no Brasil, que está impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar e educadora nata.

Em que pesem os aproximadamente 90 anos entre a criação do primeiro jardim de infância de caráter público no Brasil e as publicações do MEC, entre os anos de 1977 a 1988, a autora mostra que estas contêm orientações sobre como deve trabalhar o profissional que atua com crianças menores de seis anos e como permanece o mito da mãe como educadora nata. Associado a este ideal encontra-se nessas publicações o amadorismo, o antiprofissionalismo e o voluntariado.

Nos documentos analisados o mito da mãe/mulher educadora é posto a serviço de interesses políticos e econômicos governamentais, a exemplo de programas criados nas décadas de 1970 (Programa de Atendimento ao Pré-Escolar) e 1980 (Programa Nacional de Educação Pré-Escolar; Programa de Educação Pré-Escolar do MOBREAL). Esses programas definiram as políticas de expansão a baixo custo, através do atendimento ao maior número de crianças em locais pré-existentes, envolvendo a comunidade em trabalho voluntário.

A participação voluntária das mães da comunidade se justificava nestes programas, conclamando a boa vontade, o espírito de serviço, a dedicação, o carinho, o amor, características maternas, que não precisam de formação específica para tal, o que se coaduna às características do perfil da “jardineira” em Froebel.

A estas características juntam-se outras, tais como saber brincar, rir, cantar com as crianças, com o agravante de que, em alguns dos textos analisados por Arce (2001), a orientação se referia apenas ao treinamento com prescrições para a prática, sem necessidade de conhecimentos teóricos.

As características de espontaneidade, trabalho voluntário, negação da teoria, exacerbada valorização da mulher como educadora nata, construídas historicamente, marcam uma identidade da professora de educação infantil: alguém que não é profissional da educação, bastando-se ser mulher e mãe e ter algumas orientações técnicas trazidas pelos manuais, pelas colegas de trabalho ou pelos representantes das políticas de governo, para que exerça o magistério na educação infantil.

Kramer (2005a, p. 125) lembra que a ideologia presente às atividades do magistério infantil associadas ao papel sexual reprodutivo, tradicionalmente desempenhado pelas mulheres no trabalho doméstico e de cuidados infantis, “camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão”.

Além do ideário feminino associado às qualidades necessárias para ser educadora de crianças pequenas, a mulher também se vincula a outra associação que é a da própria criança.

Refletindo sobre o amor que os pais têm por seus filhos, Snyders (1984) discute cinco assimilações do amor desvalorizado na representação da criança, encontradas no pensamento de diferentes escritores dos séculos XVII, XVIII e XIX.

Segundo o autor, não só as crianças são crianças ou foram consideradas como crianças. Outras categorias como o escravo antigo, o negro, os criados, os operários e as mulheres foram assimiladas às crianças.

A categoria mulher-criança que interessa para esta discussão se vincula, segundo o autor, a uma ambiguidade: ao mesmo tempo em que é amada, exaltada e até divinizada, como mulher, mãe, rainha do gênero humano, é reduzida a uma perpétua menoridade, criança grande ou em estado de infância contínua, que necessita ser tutelada, defendida e guiada pelo homem.

A superioridade social do homem sobre a mulher é justificada na assimilação mulher-criança de diferentes pontos de vista: do ponto de vista fisiológico pela delicadeza dos órgãos, fraqueza física, irritabilidade dos nervos; do ponto de vista intelectual pela inferioridade ao homem na inteligência e na razão; do ponto de vista emocional, pela exuberância e primado da sensibilidade, mobilidade do humor e imediatismo.

Snyders (1984) diz, que das cinco assimilações, a da mulher-criança é a mais complexa e mais ambígua porque encerra mais valorização com mistura de depreciação.

Kuhlmann Jr.(2004), na análise que faz dos dois volumes da Revista do Jardim de Infância, publicados nos fins do século XIX, em São Paulo, e dedicados à formação de professores nos preceitos froebelianos, identifica não só um método de ditar um receituário à professora de educação infantil, mas, também, se dirige a esta como se fosse criança a ser educada pela própria publicação.

Para o autor a revista infantiliza a professora, seja na apresentação gráfica, seja no conteúdo das propostas interpostas entre a educadora e a criança, tal como o brincar que se torna uma dimensão do feminino. “A mulher poderia fazê-lo porque não seria totalmente adulta”. De outro modo, “a imagem de mulher como profissional infantilizada amenizaria a sensualidade ameaçadora de sua presença no âmbito público” (KUHLMANN JR, 2004, p. 164).

Estas configurações históricas acabam por refletir ideologicamente uma identidade para a professora de educação infantil, que se confunde com a criança do sexo feminino, a menina. A identidade da professora que se confunde com a identidade da menina foi notada no interior do Grupo da DEI, no trato da chefe da Divisão e da chefia de outros setores da secretaria, ao se referirem às professoras formadoras como “as meninas da educação infantil”.

Tenho procurado cumprir os acordos para que *as meninas* se sintam liberadas para fazer o trabalho (Niá)

As meninas querem uma reunião com você porque estão em dúvida se o currículo vai ser por áreas de conhecimento. (Niá por telefone. Anotações de Campo 10/09/2008).

De igual modo era comum às professoras formadoras se tratarem por meninas, quando se referiam umas às outras, colegas entre si, e também quando se referiam às professoras cursistas.

Noto haver muitas melhorias nas nossas reuniões (na DEI/SME). *As meninas* estão se posicionando mais. Com a ausência de Niá, Maria e Elis puxaram a pauta da reunião e isso é fantástico (Nina)

Uma dificuldade inicial na apresentação do seminário é que os slides das *meninas* não abriram (Tainá)

Este fato foi também registrado na pesquisa coordenada por Sonia Kramer (2005), sobre profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. Segundo a autora, a maioria das coordenadoras e diretoras entrevistadas se referia com muita frequência ‘às meninas da educação infantil’ quando falavam das professoras. Vistas como meninas e não como professoras é possível que as professoras estivessem identificadas com as próprias crianças com quem trabalhavam.

Com base na teoria da enunciação, Kramer (2005) afirma haver na educação infantil um processo de subjetivação a modelar as pessoas que atuam com crianças, menos como adultas, profissionais, professoras e mais com crianças menores, meninas, o que indica que a subjetividade das professoras de educação infantil parece marcada ideologicamente “por uma visão que as diminui, enfraquece, desprofissionaliza” (KRAMER, 2005, p.126).

Tratadas como meninas, as professoras da educação infantil da rede municipal necessitam da tutela das outras meninas da Secretaria da Educação, que precisam saber mais que as meninas cursistas para “dar a formação”, guiar as professoras, fazer para elas o que supostamente não sabem fazer sozinhas. Esta análise remete às concepções de formação que vão se desvelando nos discursos das professoras formadoras e vão compondo o entendimento da formação em serviço no âmbito da Secretaria da Educação.

4.5 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NO GRUPO DA DEI

Três professoras, em momentos distintos, revelaram a noção de formação subjacente às suas práticas do lugar de formadoras.

No relato da professora Nilza, já mencionado neste trabalho, aparece a concepção de formação no sentido da exterioridade, como uma atividade (HONORÈ, 1980), no caso a Ação Educativa, dada por alguém que sabe e está autorizado a dar o saber, traduzida no seguinte discurso: “quando foi lançada a proposta, pensei que a pesquisadora ia dar a formação”. Nesse sentido, o discurso da professora é característico de quem não se vê produtora da sua própria formação e de seus saberes.

O contraponto desta concepção de formação aparece quando a professora Nina se posiciona, ao questionar o papel do Grupo ao “entrar na proposta” e, também, o papel que assumem as professoras cursistas nas suas próprias formações.

Com relação ao trabalho estou muito consciente. Estou em processo de formação ou estou fazendo a escolha de ser objeto de manipulação? *Qual é o meu papel ao entrar na proposta? Será que as professoras não se dão conta que quando estão se preparando para o seminário estão no processo de formação?* [...] As professoras se apegam ao trabalho do seminário, mas, o mais importante é a aprendizagem. O que a experiência dessa formação está contribuindo com nossa formação? Qual o conteúdo disso? (Nina).

Vê-se, nesse relato, a clareza da professora Nina de agente implicado no seu processo formativo ao questionar a formação no sentido da exterioridade, trazendo a perspectiva da formação como uma apropriação individual que se realiza no social. Ao questionar para o grupo se as professoras cursistas “não se dão conta que quando estão se preparando para o seminário estão em processo de formação”, a professora formadora deixa claro que o mais importante em si não é o trabalho do seminário, mas a aprendizagem que cada uma pode fazer com o seminário.

A formação não é algo que se coloca em dependência de uma condição externa, que satisfaça individualmente os sujeitos. Nesse sentido, a formulação de formação em Honoré (1980) se aproxima da formulação de Gadamer (2007, p. 46), de que “o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce de um processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento”.

O “dar a formação”, presente no discurso da professora Nilza, também se revela no horizonte da professora Aila que teve as suas expectativas frustradas quanto à possibilidade da pesquisadora “dar o caminho” e “dar o conhecimento”. Este entendimento da formação, como algo que vem de outrem para ser dado para alguém, indica a cultura da tutela presente na formação em serviço no âmbito da DEI.

Assim, a professora questiona a Ação Educativa reafirmando a crença na necessidade de assegurar algo para as professoras cursistas, ao mesmo tempo em que entendeu existir uma relação excludente entre ser professora cursista e ser parceira na construção da proposta curricular.

Se a formação é tão importante dentro da proposta curricular, *que formação estamos fazendo?* Essa é uma formação diferenciada da que fazíamos anteriormente? Em que ela se diferencia? Ela se enquadra ao que tanto discutimos e dissemos que acreditávamos ser formação? *O professor está lá como cursista ou parceiro numa construção? Se ele é cursista o que*

queremos assegurar para a sua formação nesse curso? E o que é parceiro dentro de uma proposta participativa? Essas são algumas questões que deviam ser discutidas pelo grupo de formadoras, até para que nossa postura de ‘formação’ fosse coerente com o que estamos discutindo na sala com as professoras (Aila).

Conforme a professora Aila era necessário que o Grupo da DEI assegurasse “algo” para a formação da professora cursista, desconsiderando, assim, a formação do ponto de vista da interioridade, da dimensão característica do sujeito que pode transformar os acontecimentos cotidianos em experiência significativa(LHOTELLIER,1974), em experiência formativa.

Lembrando a noção de participação como vivência participativa, engajamento pessoal e colaboração na integralidade de nossa vida, e entendendo que o parceiro é aquele que participa nessa condição, evidencia-se neste discurso que a professora formadora não entendeu que as professoras cursistas eram parceiras na construção da proposta curricular.

Nota-se claramente nos discursos das professoras Nilza e Aila uma concepção de formação pautada em uma relação hierarquizada de saber, em que se acredita ser legítimo que as professoras formadoras saibam mais que as professoras cursistas e que a pesquisadora saiba mais que ambas, de modo que, e através do que é comunicável, se possa assegurar a formação das professoras formadoras e das professoras cursistas.

4.6 O CONTEÚDO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO PROMOVIDA PELA DEI/SME

Buscando compreender como as configurações construídas historicamente produzem a subjetividade de professoras da educação infantil e a cultura da tutela que se evidenciou no âmbito da DEI, encontro outra possibilidade de entendimento que se relaciona ao conteúdo da formação em serviço promovida por esta Divisão.

Antes de entrar nesta discussão, cabe esclarecer que existem particularidades que envolvem a docência na educação infantil e o conteúdo da formação em serviço, decorrentes das características sócio-organizacionais das instituições, se creches ou pré-escolas, se de direito público ou privado e das categorias funcionais e vínculos empregatícios.

Contudo, não faremos estas distinções tendo em vista que o nosso trabalho se realizou com professoras, coordenadoras e diretoras que pertencem ao quadro funcional do magistério público municipal e que atuavam, no ano de 2008, em escolas da rede municipal ou conveniadas com a Secretaria da Educação.

No campo da formação profissional em serviço promovida pela DEI, como visto na introdução deste trabalho, os conteúdos se deram prioritariamente na implementação das orientações dos textos publicados pelo MEC e/ou orientação pedagógica e estudos sobre o desenvolvimento infantil.

Não há registros de discussões mais amplas no âmbito da Secretaria da Educação e da formação em serviço, seja na educação infantil ou ensino fundamental, sobre formação de professores, profissão docente, autonomia profissional, discussões que aparecem, de modo geral, nos cursos de formação inicial em instituições educacionais como locus tradicional de formação.

Nos cursos de formação profissional para professores da educação infantil em serviço, é prática comum enfatizar os estudos sobre a criança e seu desenvolvimento, principalmente pelo fato desses professores assumirem classes de educação infantil sem ter formação específica para tal. Campos (1999) assinala que os estudos sobre a criança têm subsidiado não só a formulação de propostas pedagógicas para a educação infantil, mas também para o delineamento da formação prévia e em serviço dos profissionais que trabalham nas creches e pré-escolas.

Qual é, a meu ver, a implicação de uma formação em serviço que toma como conteúdo da formação apenas a criança e suas necessidades e outras mais imediatas do fazer docente?

Sem desconsiderar a importância do atendimento dessas necessidades na formação profissional de professoras da educação infantil, o fato de não inserção de discussões sobre a própria formação poderá limitar a compreensão das professoras dos significados da profissão e não contribuir com a construção de uma identidade docente para os profissionais da educação infantil.

A defesa por uma formação mais ampla se justifica pelo acesso às teorias e conhecimentos, não apenas no campo da educação infantil, mas também no campo da formação de professores, sem os quais as professoras poderão não se tornar autoras de suas práticas, autônomas. Figueredo; Micarello; Barbosa (2005, p. 158) dizem que “a possibilidade de ‘caminhar com as próprias pernas’ exige o desenvolvimento de uma cultura profissional na qual a autonomia seja reconhecida como requisito da formação”

Também há que considerar a escuta das professoras, sujeitos da formação, sobre suas vidas, conhecimentos, necessidades. Quem são essas professoras que atuam na educação infantil? Que referências teóricas, socioculturais e profissionais da docência da educação infantil elas trazem? Como constroem a profissionalidade docente na educação infantil? Quais

são seus interesses de formação profissional? Estas questões devem ser consideradas no conteúdo da formação profissional em serviço das profissionais que trabalham na educação infantil.

Um ambiente coletivo de formação profissional em serviço deverá ser constitutivo de partilhas de experiências e de aprendizados e não de tutela como se evidenciou no modelo de formação em serviço da DEI/SME.

4.7 PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

No fluxo da Ação Educativa a cultura da tutela das professoras da DEI para as professoras cursistas foi sistematicamente confrontada, pela forma como as professoras cursistas se colocaram na experiência.

As respostas das professoras cursistas, contrárias ao esperado, não só surpreenderam as professoras formadoras, mas colocaram em xeque a própria formação em serviço desenvolvida no âmbito da DEI, o que produziu rupturas, deslocou o sistema de referências das professoras formadoras (DOMINICÉ, 1988b, p.53), e o modo de funcionamento da própria Divisão.

Lembrando que as professoras cursistas eram, em sua maioria, também licenciadas em Pedagogia e onze destas tinham cursos de especialização, ficou evidente que as mesmas já possuíam uma trajetória de estudos e “sabiam fazer”.

Assim, as formadoras da DEI tiveram que lidar com professoras em um mesmo nível de escolaridade que elas, além de possuírem experiência de docência adquirida no tempo de atuação no magistério na educação infantil e séries iniciais.

Os relatos de duas professoras formadoras, a seguir, mostram a insegurança teórico-prática de trabalhar com este grupo de professoras cursistas, dado o “nível de reflexão e de elaboração cognitiva para pensar a sua prática”, “porque em nível teórico sabem tanto quanto eu”, ou “os saberes da prática elas sabem mais que eu”, ou ainda, “ficava desequilibrada com relação aos questionamentos das cursistas”.

O que é ser formadora para esse grupo? Não é só suporte didático. A grande maioria já tem graduação ou está concluindo. [...] *Se não estudamos vamos ficar abaixo do nível delas, já que estão em nível de especialização.* A formação em serviço tem que ser algo que extrapole. Não é mais para orientar o planejamento e a sala de aula. *As professoras têm outro nível de reflexão e de elaboração cognitiva para pensar a sua prática.* Trabalhar na formação desse profissional é complicadíssimo. Os textos já eram

conhecidos, com um ingrediente maior que o nosso, porque elas estão na sala de aula. *Me senti insegura para lidar, porque em nível teórico sabem tanto quanto eu. Os saberes da prática elas sabem mais que eu. Quem se habilitar para fazer formação tem que ter um referencial teórico muito grande e também experiência, porque, logo, logo, elas vão puxar o nosso tapete. Vão ter condição de dizer o que estudaram e aplicaram na sala de aula e como o conhecimento se reelaborou.* (Aila).

Nessa formação as cursistas deram uma resposta diferente. Houve um desejo desperto nas professoras envolvidas. Outro nível de consciência. Quando construímos as concepções com elas foi diferente. *Ficava desequilibrada com relação aos questionamentos das cursistas* (Tainá).

É evidente que as professoras formadoras foram afetadas, tocadas, perturbadas pela situação educativa. Como entender o que se passou? Será que podemos falar de uma categoria profissional, em vias de construção, para as professoras da educação infantil?

Sem desconsiderar que haja na atualidade maior controle técnico, no qual os professores possam estar submetidos com as orientações emanadas do Ministério da Educação para a educação infantil, desde os anos 2000 (conforme as publicações normativas, oriundas do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação ou de legislações, algumas listadas no capítulo primeiro), nota-se haver níveis mais elevados de escolaridade entre os professores de creches e pré-escolas desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (BRASIL,1996).

A Lei 9.394/96 definiu como meta para a atuação de professores na educação infantil a escolaridade em nível superior, e como exigência mínima o nível médio, na modalidade normal, e incorporou a natureza educacional do atendimento coletivo de crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas.

Dados do Censo Educacional MEC/INEP sobre perfis de formação de professores de pré-escolas, indicam uma progressão de professores com nível superior, entre os anos de 1997 e 2006. Conforme podemos ver no quadro 8, no ano de 1997, 25,59% de docentes de pré-escolas e classe de alfabetização possuíam terceiro grau completo ou mais. As mesmas fontes indicam, conforme quadro 9, que no ano de 2006 o nível de escolaridade de docentes com curso superior completo aumenta, em termos percentuais, para 45,63%.

Quadro 8 - Número de docentes de pré-escola e classe de alfabetização por Grau de Formação, Brasil 1997

Grau de Formação	Número de Docentes	Percentual (%)
1º Grau Incompleto e Completo	30.531	14,92
2º Grau Completo	120.946	59,10
3º Grau Completo ou mais	52.364	25,59
Não informado	803	0,39
Total	204.644	100,00

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Quadro 9 - Número de docentes na pré-escola por nível de formação, Brasil 2006

Nível de Formação	Número de Docentes	Percentual (%)
Fundamental Incompleto	1.173	0,38
Fundamental Completo	5.170	1,67
Médio completo	162.124	52,32
Superior completo	141.414	45,63
Total	309.881	100,00

Fonte: MEC/INEP

Nota-se ainda, vendo os dados comparativamente, que há decréscimo pouco acentuado do número de docentes com nível médio completo. Em 1997 o percentual é de 59,10% e em 2006 o percentual é de 52,32%.

Em que pesem as críticas da expansão de cursos de formação de professores, por entidades privadas, nem sempre condizentes com uma formação de qualidade, e pela ausência de políticas governamentais para a formação em nível superior para profissionais já em serviço (CAMPOS, 2008), não há como não supor a ocorrência de algum impacto positivo na educação infantil, mesmo que esses cursos não contemplem conteúdos específicos para o atendimento à criança de 0 a 6 anos.

Em Feira de Santana, conforme descrito na introdução, a pesquisa realizada pela DEI/SME, no ano de 2005, apontou apenas 20,0% dos 105 docentes atuantes em classes de educação infantil que tinham nível superior. No ano de 2008, a amostra representada pelas

professoras cursistas indicou que 70,21% das 47 professoras que chegaram ao término da Ação Educativa eram licenciadas.

Este dado mostra um aumento considerável no percentual de professoras com nível superior na rede pública municipal, em relação ao ano de 2005, o que corrobora com a progressão de professores de nível superior na pré-escola encontrada nos dados do MEC/INEP, muito embora esses últimos não tragam informações sobre a especificidade desta formação.

A emergência de professores com maior nível de escolarização, e conseqüentemente maior poder de inserção, participação social e decisão, colocou em xeque a formação em serviço promovida pela DEI/SME e, também, as professoras formadoras, suas concepções e práticas de formação em serviço, como visto no relato da professora Aila, acima, e transcrito aqui. “[...] Se não estudamos vamos ficar abaixo do nível delas, já que estão em nível de especialização. [...]. As professoras têm outro nível de reflexão e de elaboração cognitiva para pensar a sua prática”.

O fato de haver um número maior de professoras que atuam na educação infantil da rede municipal, com nível de graduação e pós-graduação, pode caracterizar o delineamento de uma profissionalidade docente que vincule as qualidades profissionais ao que o trabalho da educação infantil requer?

A noção de profissional docente se insere nos debates sobre a natureza e a organização do trabalho docente no Brasil, na década de 1980. Segundo Silva (2008) esses debates situaram o trabalho docente na polarização entre sacerdócio e profissionalização, em um contexto da reabertura política e do forte movimento de sindicalização, que deu nova cor ao debate político em defesa do espaço profissional para os professores.

Na educação infantil, a noção de profissional docente ganhou contornos mais nítidos a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e das proposições legais dela decorrente, notadamente na integração das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos aos sistemas educacionais e no estatuto de professora à educadora de creches e pré-escolas. A noção de profissional docente da educação infantil se contrapõe à configuração histórica que vincula a educadora da criança pequena ao papel da mulher mãe, ao trabalho doméstico e de cuidados e socialização da criança e à desvalorização do trabalho dos educadores que se dedicam ao atendimento da criança de 0 a 6 anos.

Tomando a profissionalidade docente como aquela que se refere “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”, a

profissionalidade implica não apenas o desempenho do trabalho de ensinar, mas também, a expressão dos “valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

As qualidades da profissionalidade, segundo o referido autor, “situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino”, ou seja, às definições do seu fazer profissional – concepções e práticas- bem como a de “dotar a realização do ensino de conteúdo concreto” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Ampliando o conceito de profissionalidade que se vincula ao exercício profissional das educadoras de infância Oliveira-Formosinho (2002, p.43) define a profissionalidade docente como aquela que “diz respeito à ação profissional integrada que a educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos [...]”.

Segundo a referida autora existem aspectos diferenciadores que configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. Aspectos que se vinculam: às características da criança pequena – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família; às características das tarefas da educadora da infância; à rede de interações alargadas das educadoras; à integração e interações entre conhecimento e experiência, saberes e afetos.

As características da criança pequena requerem uma educação global devido ao seu processo de desenvolvimento e crescimento em que se integra o afetivo, o social, o cognitivo nas dinâmicas do Eu e suas relações; a vulnerabilidade física, emocional e social da criança demanda atenção privilegiada aos aspectos emocionais ou sócioemocionais, constitutivos da base do desenvolvimento infantil, mas também de higiene e saúde.

As tarefas de cuidados/custódia/educação da criança e do grupo alargam o âmbito da responsabilidade da educadora de infância, em comparação com as educadoras de outros níveis de ensino.

A profissionalidade docente das educadoras de infância é baseada em uma rede de interações alargadas com família, auxiliares da ação educativa, outros profissionais da escola e fora dela, assistentes sociais, psicólogos, dirigentes comunitários, que exige da educadora assumir uma complexidade de papéis e funções com fronteiras pouco definidas. A integração e interações entre conhecimento e experiência, saberes e afetos se dá em função das características anteriormente descritas: da criança pequena; das tarefas da educadora da infância e da rede de interações alargadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Retomando o conceito de Contreras (2002), as qualidades profissionais assumem diferentes significados e análises, em função do entendimento do que “deve ser” o ensino e suas finalidades. Todavia, esse entendimento implica, necessariamente, formação profissional específica que possibilite às docentes saber o que deve ser a educação infantil e suas finalidades para a criança.

Convém lembrar que a maioria das professoras cursistas eram licenciadas em pedagogia. Contudo, a formação específica no campo da educação infantil nem sempre é contemplada nos cursos de pedagogia. De igual modo, as especializações feitas pelas professoras cursistas não se deram no campo da educação infantil, ainda que se considere a não existência de oferta regular dessa especialização na região. Isso significa que a profissionalidade docente das professoras da educação infantil, como aquela que se refere às qualidades da prática profissional, em função do que requer o trabalho educativo, é um campo de luta e ainda está por se constituir.

As qualidades da atuação profissional se relacionam às condições e restrições da realidade educativa e das formas em que os professores vivem e desenvolvem a profissão.

Na rede municipal pública de Feira de Santana as condições físicas e materiais em que funcionam as escolas de educação infantil são tão precárias, que impõem às professoras “se virarem com o que têm”. O contexto em que se realizou a Ação Educativa e mais os relatos das professoras cursistas são ilustrativos das condições de funcionamento das escolas de educação infantil no município, como vistos na introdução e no capítulo três, o que condicionam inexoravelmente suas práticas educativas e as formas como vivem e desenvolvem a formação.

O fato das professoras já terem cursado licenciatura e especialização, nas instituições tradicionais como locus de formação, possibilitou às mesmas se inserirem nas discussões mais amplas de que tratei acima e ‘caminhar com as próprias pernas’, como revelado na formação profissional em serviço.

Contudo, a profissionalidade docente guarda uma dimensão política mais ampla e se refere ao reconhecimento de um campo de conhecimento e de uma especificidade no exercício profissional que envolve não apenas a dimensão pessoal, mas a dimensão das políticas públicas que façam jus a esse reconhecimento.

Ainda é preciso considerar que as ações educativas para a formação profissional em serviço de professoras de educação infantil, devem incluir discussões mais abrangentes que contemplem a reflexão sobre os saberes teóricos, os saberes das experiências, os valores, não

só no campo da infância, das políticas, da prática docente e da especificidade da docência na educação infantil, mas também do trabalho, da identidade e da profissionalidade docente.

5 DO SABER DA EXPERIÊNCIA

Ao longo deste trabalho, estamos tratando com uma noção de experiência como o que nos passa e como nos colocamos em jogo, no que se passa conosco (LARROSA BONDIA, 2002), que é contingencial, negativa, constitutiva da essência histórica do homem, mas também, como a ação do sujeito que a pratica (GADAMER, 2007).

Situamos a experiência formativa para o adulto quando o que se passa com ele produz uma modificação no seu sistema de referências (DOMINICÉ, 1988b), seja no processo, seja como resultado da Ação Educativa. É dessa modificação produzida nos sistemas de referências de algumas professoras formadoras e da pesquisadora, que este capítulo vai tratar.

Fazer uma experiência com algo, segundo Heidegger (1987), significa que esse algo nos alcança, nos atinge, se apodera de nós e nos transforma. Contudo, fazer uma experiência para o autor não significa necessariamente que nós a façamos acontecer. Significa sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, nos submetemos a ela.

Desse modo, o sujeito da experiência “é um sujeito alcançado, tombado, derrubado” porque “não é um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer [...], mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera”. (LARROSA BONDIA, 2002, p. 25).

As professoras foram afetadas, tocadas, perturbadas pela natureza diferenciada da Ação Educativa em que se colocaram como formadoras. Ao refletirem sobre o que se passou com elas, puderam expressar o sentido e o saber de suas experiências.

O saber da experiência segundo Larrosa Bondia (2002, p. 27) é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ou sem-sentido ao acontecer do que nos acontece”. Esse saber é particular, subjetivo, relativo, contingencial, “ligado a existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular”. Desse modo, ainda que o acontecimento seja comum, duas pessoas que enfrentam o mesmo acontecimento não fazem a mesma experiência. “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27).

Cada uma das professoras formadoras, cursistas e pesquisadora, tiveram o seu modo particular de reagir e de se colocar na Ação Educativa e, conseqüentemente, de se apropriar de seu saber da experiência. Contudo, ainda quero entender que saber possibilitou às professoras

formadoras sair do lugar onde se encontravam, ser transformadas e apropriarem-se da própria vida?

Tratarei do saber da experiência manifesto nos relatos das professoras formadoras e em seguida do saber da pesquisadora no que chamei “do saber da experiência da aprendiz de pesquisa”.

Esquadrinhando as escritas das professoras formadoras encontrei duas pistas que se relacionam aos procedimentos da pesquisa e da formação: uma se refere aos registros escritos dos encontros com as professoras cursistas e reuniões na Divisão de Educação Infantil - DEI; a outra se refere ao fazer coletivo das professoras formadoras.

As pistas remetem a reflexão que faz Gadamer (2007, p. 47) de que “na formação, é possível apropriar-se totalmente daquilo em que e através do que alguém é instruído”. Uma delas levou-me a um relato precioso de uma das professoras formadoras, ao colocar a sua prática em questão, como será visto no que segue.

É importante assinalar que nem todas as professoras formadoras se colocaram acerca do seu saber da experiência. Algumas o fizeram em relação à escrita dos registros e apenas duas o fizeram em relação ao fazer coletivo.

5.1 ACESSAR A PRÓPRIA PALAVRA, EXERCER A AUTORIA

A escrita dos registros, das reuniões com professoras formadoras e encontros com as cursistas, constituiu estratégia de formação e de investigação. Em um relato a professora Nina expõe a sua nova relação com a escrita. Transcrevo-o na íntegra, seccionado em duas partes, para mostrar a sua riqueza.

Na primeira parte, a professora indica como a escrita é reveladora de concepções, impressões, percepções e sentimentos e trata o registro das reuniões como uma tarefa difícil, mas prazerosa, que deixou de ser burocrática e tornou-se instrumento de reflexão e autoformação.

Realizar um registro não é algo simples de se fazer, porque a escolha do que revela expressa as concepções e impressões de quem o faz, e isso tem se mostrado cada vez mais evidente a cada encontro e reunião que realizamos. Os questionamentos e reflexões que fazemos evidenciam o modo particular como percebemos e sentimos o momento presente. São as nossas marcas que imprimimos quando escolhemos esta ou aquela idéia, esta ou aquela fala para registrar. Pensando nessa tarefa difícil, porém prazerosa e que para mim há muito tempo deixou de ser burocrática e tornou-se um instrumento de reflexão e autoformação, fiquei a me

perguntar: o que nos faz escolher esta ou aquela palavra, ideia, fala? Ao que deveremos ser fiéis, ao momento ou aos nossos pensamentos? Que critérios nós usamos para escrever. Ou não usamos? (Nina)

Na segunda, a professora Nina faz referência a um texto de Cecília Waschauer que discute a importância do registro e como o mesmo permite retomar a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, oferece segurança e remete ao campo da humildade no aprendizado com a dúvida e as incertezas.

Lembrei-me de Cecília Warschauer no livro *a roda e o registro: uma parceria entre o professor alunos e conhecimento*, onde esboçando algumas reflexões sobre o registro, pontuou: *‘o registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que, como as anteriores, poderão ser superadas. A vivência do registro, sob esta perspectiva nos remete ao campo da humildade, através do aprendizado de conviver com a dúvida, com as incertezas, o que não significa insegurança. E com isto favorece uma apropriação de crescer com a coragem necessária para abandonar as certezas antigas e caminhar na direção do novo da criação’* (Nina).

Em outra ocasião, a mesma professora revela a importância dos registros para a sua experiência formativa ao rever a si, ao pensar sobre si e a reafirmar a reconstrução da sua relação com a escrita.

Waschauer (2001, p. 187) diz que escrever é imprimir o próprio pensamento e se apropriar de sua autoria. Os professores que escrevem suas experiências e que refletem sobre elas podem exercer a sua autoria, reconstruir sua relação com a escrita e oferecer aos seus alunos o mesmo tipo de experiência e relação com a escrita.

O que mudou em termos de aprendizagem foi o meu olhar para os registros. Embora soubesse da sua importância, vejo a dimensão maior deles para a formação. *Hoje temos na DEI a memória da proposta curricular. No sentido pessoal o grande desafio foi escrever. O exercício da escrita foi um aspecto positivo. Se não houvesse a obrigatoriedade do registro não escreveria, porque sempre temos muitas coisas para fazer. Não gostava da minha escrita. Hoje resolvi essa questão e tenho o maior prazer de escrever. Se fosse iniciar a formação hoje, gostaria de ficar com os registros. Ao escrever o registro reflexivo, retomando o que aconteceu, a gente revê a si mesma e é forçada a pensar sobre si e sobre a própria escrita. O mais significativo nessa formação para mim foi o meu reencontro com a escrita* (Nina)

A escrita das experiências possibilita ainda o distanciamento da própria experiência e a configuração de uma nova compreensão, vista nos relatos das professoras Elis e Tainá.

Diante das reflexões feitas, vejo o quanto se faz importante o registro da nossa prática, pois lá, no momento, não sei se por estar preocupada em pegar os detalhes da fala de cada uma (das professoras), não percebi tanta complexidade nas falas, o que me fez refletir bastante (Elis).

Os registros foram dolorosos. Entendo a importância do registro. Foi muito bom retomar depois. Quando retomo faço as escolhas do que vai ficar no texto final. Fiquei receosa se deveria por determinadas coisas. No texto se reelabora, se faz outra produção (Tainá).

Embora a escrita ainda seja difícil para a professora Nilza, vemos nos escritos abaixo que rever a memória do trabalho lhe permitiu enxergar o seu crescimento.

O desafio foi a aprendizagem individual pelo fato de chegar na DEI e abarcar uma proposta tão grande, afastada há muito tempo da formação. Não tenho como quantificar em termos de aprendizagem, de trocas e experiências. A aprendizagem pessoal foi bastante significativa. Tive muita dificuldade para fazer o registro. *Escrever ainda é difícil para mim, mas foi importante na construção da proposta.* Ao montar o caderno com o que foi produzido, vimos que tudo que registramos é a memória do trabalho. *Estou superando a dificuldade da escrita. Do primeiro ao último registro já tem muita diferença* (Nilza).

No processo houve desesperos, desequilíbrios com o estudo dos teóricos. A ajuda de Elis foi fundamental com sua postura firme. Tem coisas que só percebemos ao final. *Ao pegar o Portfólio vamos dando conta de quanto a gente produziu. Durante o processo a carga de trabalho pesa e no final percebemos o quanto foi gratificante, produtivo, interessante,* os registros, os seminários, a semana de 40 horas (Nilza).

A segunda parte do relato remete à negatividade da experiência, e do seu sentido produtivo, ao afirmar: “ao pegar o Portfólio vamos dando conta de quanto a gente produziu. Durante o processo a carga de trabalho pesa e no final percebemos o quanto foi gratificante, produtivo, interessante [...]” (Nilza).

Os registros são instrumentos importantíssimos para as retomadas do que foi realizado e para a construção da práxis pedagógica, ao mesmo tempo em que a audiência pública desses registros alarga as possibilidades de partilha, permite interferências no sentido de torná-los mais reflexivos, inclui a riqueza das discussões e de seus resultados contextualizados, dando maior legitimidade ao conteúdo dos textos. As anotações seguintes são indicativas.

Antes de iniciar a discussão foi lido o registro do encontro anterior. Noto que todas acompanham atentamente a leitura, buscando encontrar a fidelidade dos acontecimentos no relato da colega. É importante assinalar que o registro escrito dá a conhecer, para quem não estava presente, o que foi discutido no encontro anterior, bem como oportuniza ao grupo retomar às discussões (Anotações de campo, 26/05/2010).

Narrar e partilhar o vivido “pode significar a produção de maiores condições para o desvelamento da formação”(WARSCHAUER, 2001, p. 212) tanto para os autores, quanto para os ouvintes/leitores.

O desvelamento da formação, como já citado, se dá quando o sujeito busca em seus atos e pensamentos a explicitação do caminho de sua obra pessoal, inserida na obra coletiva do mundo, de modo que suas atividades tenham sentido (HONORÉ, 1992).

Ao colocar sua prática em questão, uma das professoras formadoras, que optou por não participar da Ação Educativa, compreendeu o sentido que deu a ela e lhe permitiu perceber a própria indecisão na relação com o trabalho. Ao mesmo tempo, deu um novo status a sua experiência ao reconhecer que “a contribuição seria outra se tivesse definido efetivamente pela construção da proposta”, ou ainda “se tivesse oportunidade (nova), assumiria efetivamente a proposta. Estou sentida de não ter feito essa escolha”.

Fiz muitas aprendizagens. Se pudesse voltar ao ano de 2008, eu não ficaria “em cima do muro”. Não gostei de minha postura e posição na Ação Educativa. A contribuição seria outra se tivesse definido efetivamente pela construção da proposta. Vendo as falas das colegas vejo que fiquei travada. Fiquei nos bastidores. Fazer o registro para mim era suficiente. Deixei a cargo da colega. Aprendi sem dúvida a conviver nas diferenças, nos desequilíbrios, a ser mais humana, a me aproximar do computador. O computador foi um aprendizado em outro campo da vida. Sobre a aprendizagem dos registros o exercício não foi fácil. Precisa ter poder de síntese, reflexão, superar o olhar julgador do outro (ao submeter o registro à apreciação do grupo). Se tivesse oportunidade assumiria efetivamente a proposta. Estou sentida de não ter feito essa escolha. Me dava ao luxo de não sofrer. Não queria “ficar com neura”. Estava fazendo outra coisa. [...].
(Maria).

O desvelamento da formação da professora Maria aparece na continuação do relato. Ao sair de si para o encontro com o outro reconhece em si, outra pessoa.

Olhando os registros do mês de abril para cá, vejo como cresci. Cresci ao estar aberta ao olhar do outro e fazer deste olhar uma oportunidade para crescer. As angústias e os desequilíbrios foram necessários para o crescimento. Não somos mais as mesmas pessoas (Maria).

5.2 DO FAZER COLETIVO DA AÇÃO EDUCATIVA

Como anteriormente discutido no capítulo quatro, as dinâmicas de trabalho na Ação Educativa modificaram às existentes e geraram conflitos e tensões no Grupo da DEI. Uma das dinâmicas buscou envolver as professoras formadoras em um trabalho coletivo e também as professoras nas escolas participantes.

Embora o trabalho tenha se realizado no coletivo, o saber da experiência das professoras é particular e como tal se revelou.

Para compreender o sentido expresso no relato da professora Tainá ao dizer: “Um dia vai ser gostoso lembrar as angústias [...]. Na caminhada estou sentindo (as angústias), depois vai voltar como a gente era antigamente”, busquei entender como ocorriam as ações de formação em serviço no âmbito da DEI, antes de 2008.

No breve histórico da formação de professores em serviço na DEI, tratada no capítulo três, não encontrei elementos que esclarecessem se as ações de formação realizadas, ao mesmo tempo, envolviam todas as pessoas do grupo ou se cada uma dessas ações ficava sob a responsabilidade de uma dupla de professoras formadoras, conforme aconteceu no ano de 2007 com as três ações de formação em curso. Em trechos de relatos da professora Nina, em diferentes momentos, essa questão se esclarece.

Os relatos indicam que em algum período da história da formação profissional em serviço promovida pela DEI houve uma cisão no desenvolvimento das ações de formação propostas pela Divisão e, em consequência, a perda na “unidade das construções coletivas” o que refletiu na construção da proposta curricular.

Passamos por uma cisão no desenvolvimento das ações propostas pela Divisão. Teve um lado positivo que foi a possibilidade de interagir com outros grupos e pessoas. Contudo, passamos a nos preocupar e nos envolver mais com as ações que realizamos. *Diria que perdemos um pouco de unidade nas construções coletivas do trabalho que fazíamos e isso está se refletindo muito na construção da proposta curricular por exigir de nós união, solidariedade e maturidade para percebermos que estamos vivenciando, talvez, as mesmas dificuldades, angústias, inquietações e conflitos* (Nina).

Nas formações anteriores cada uma fazia em uma área, uma vez ao mês, e caminhava individual. *Aqui exigiu caminhar coletivamente, pensar coletivamente.* [...] (Nina).

Para a professora Nina o fazer coletivo exige união, solidariedade e maturidade vivenciadas em dificuldades, angústias, inquietações, conflitos. O sentido que deu ao seu saber da experiência se esclarece quando comparamos dois dos seus relatos.

No primeiro, já presente no corpo deste trabalho, a professora diz: “com o tempo fui me frustrando com relação ao grupo. Perdi o desejo de estar aqui. [...]. As coisas não aconteceram como desejei. Não quero mais estar na DEI” (Nina)

No segundo, há uma fala explícita do seu saber da experiência, no fazer coletivo, ao revelar a superação com os problemas no grupo e o entendimento da dialética do processo.

O mais importante foi a ideia da construção coletiva, todas juntas pensando um só caminho. Hoje não tenho mais problemas com o grupo. Todos os incômodos fazem parte do processo, é a própria dialética, é assim que a mudança acontece. Sinto que a proposta cresceu e o que é mais importante não é o resultado, mas sim o processo (Nina).

Nota-se como se apresenta de modo diferenciado o saber da experiência do trabalho coletivo nos relatos das professoras Tainá e Nina.

Para a primeira o desejo de “voltar como a gente era antigamente” pressupõe o trabalho isolado em que cada uma das professoras formadoras ficava responsável por uma ação de formação.

Para a segunda, além da importância do trabalho coletivo, o reconhecimento das dificuldades, angústias, inquietações e conflitos inerentes a um trabalho desta natureza o que exige união, solidariedade e maturidade.

Larrosa Bondia (2002, p. 27) ajuda a compreender ao esclarecer que o saber da experiência “somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)”.

5.3 DO SABER DA EXPERIÊNCIA DA APRENDIZ DE PESQUISA

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina [...] (LARROSA BONDIA, 2008, p.43)

No percurso da Ação Educativa e da pesquisa se delinearão dificuldades contextuais e pessoais na condição de pesquisadora. Algumas dessas dificuldades contextuais já foram mencionadas no capítulo três. Outras comparecem aqui e se associam às minhas dificuldades de pesquisadora iniciante, no percurso de uma Ação Educativa.

A negatividade da experiência (GADAMER, 2007), com seu sentido marcadamente produtivo, produziu um saber melhor sobre mim e o meu fazer pesquisa, na condição de sujeito e de pesquisadora.

Enquanto pesquisadora, proponente e membro participante da Ação Educativa, eu estava inserida em uma experiência formativa. Isso implicou refletir o meu papel no grupo e colocar a minha prática em questão, buscando encontrar as verdades e o sentido formador desta experiência, nas vivências teórico-práticas com as professoras formadoras e com as professoras cursistas,

Embora convidada para participar da construção da proposta curricular, o fato de estar ali “de corpo e alma” se constituiu uma “invasão de privacidade” e deflagrou ou acentuou conflitos, rupturas, desestabilização, resistências, relações de poder, acolhimentos e recusas, cumplicidades e solidariedades.

Não assumi o papel de ser apenas um facilitador e intervir quando fosse chamada. Assumi ser membro integrante do grupo e nessa condição me coloquei de forma muito íntegra e honesta, o que acarretou algumas tensões e o meu afastamento temporário da Ação Educativa, como relatado no capítulo três.

Posicionei-me de forma clara e aberta em todas as questões, sem medo que as minhas posições pudessem interromper ou inviabilizar a Ação Educativa. Confiava em algumas pessoas do grupo e sabia de suas implicações com o trabalho. Contudo, tive receio de que o meu afastamento pudesse inviabilizar a pesquisa, o que não ocorreu porque os registros das reuniões continuaram sendo escritos.

Deixei muito claro, desde o início, o meu papel de pesquisadora. O fato de ter sido eu quem propôs a Ação Educativa, reforçou o discurso recorrente de uma das professoras

formadoras de que não entendia o que fazíamos, e que eu tinha que responder a todas as dúvidas do Grupo porque “o trabalho era meu”.

A Ação Educativa era instrumento para a investigação e para oportunizar experiências formativas às professoras formadoras, cursistas e à minha própria experiência. Contudo, os objetivos para as professoras eram diferentes do objetivo para a pesquisadora, embora as professoras colaborassem com a pesquisa através dos registros da Ação e de suas narrativas.

A afirmação de que “o trabalho era meu” apareceu de forma clara ou velada, em diferentes momentos e deu ensejo a uma necessidade de me posicionar, como também, as professoras formadoras com relação ao meu papel na construção da proposta curricular, como visto no capítulo três.

A dependência de algumas das professoras do Grupo da DEI começou a incomodar-me, não apenas nas decisões e encaminhamentos, mas pela cobrança da minha presença em todos os encontros e na execução de tarefas que não eram minhas, como se eu fosse funcionária da Secretaria da Educação. Nas anotações de campo, registro o meu cansaço.

Começo a ficar incomodada com a situação de me colocar como membro da DEI, a ponto de haver uma cobrança da minha presença na reunião semanal, nos encontros com as cursistas, na apresentação dos seminários, como se eu fosse funcionária da secretaria. Isso me sobrecarregou porque além de pensar o trabalho, buscar referências bibliográficas e cuidar de inúmeras questões, ainda faço os registros dos encontros (Anotações de campo, 12/08/2008).

Niá ligou para falar que o grupo tinha decidido que eu deveria escrever a proposta curricular e por conta disso deveria ficar “mais livre”. Disse que não vou assumir a escrita sozinha. O que me incomoda bastante é essa postura de me tratar como se fosse funcionária da secretaria e que devo estar submetida às regras de lá ou ao que o grupo decide. Também falou do encontro de socialização que acontece na secretaria, para dar conta do que cada Divisão vem fazendo e indica que eu vá representa-lo. Digo que não e que qualquer pessoa da DEI pode fazer isso (Anotações de campo, 09/09/2008).

Como pesquisadora não poderia ficar refém dos interesses e necessidades dos sujeitos no campo empírico e nem poderia entrar em determinadas relações institucionais,

administrativas e pessoais, o que acabou acontecendo. Contudo, é possível estar imerso “de corpo e alma” em um campo empírico e manter alguma distância? Penso que não. Os autores citados em seguida ajudam-me no entendimento.

Eizirik e Comerlato (2004, p. 44) dizem sobre o papel do pesquisador que é preciso “estar aberto para ver, disposto a descobrir, aprofundar-se na incerteza do desconhecido, estar dentro e perto do que se vê”.

Barbier (2004) colabora:

Nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, ‘actantes’ na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial imaginativa, racional (BARBIER, 2004, p. 70-71).

Ao falar do sujeito da experiência Larrosa Bondia (2002, p. 24) lembra ser este “ um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar [...] como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial”

O meu afastamento temporário, no início do segundo semestre, foi bastante positivo para todas nós. As professoras formadoras deram seguimento à Ação Educativa sem a minha presença. Continuei apoiando o trabalho via e-mail e indicando referências bibliográficas para estudo, embora continuassem as inseguranças habituais e as cobranças, para eu “pontuar as questões, provocar reflexão, sistematizar as coisas”.

Percebi que grande parte dos problemas que enfrentamos no Grupo relacionava-se à insegurança teórica das professoras formadoras, já mencionada neste trabalho, no campo do currículo e da educação infantil e à natureza diferenciada da Ação Educativa com relação aos outros cursos de formação promovidos pelo grupo.

Em um trecho das anotações de campo, encontro o registro da minha dificuldade com a comunicação com o Grupo da DEI, implicando um desafio a mais neste trabalho.

Sinto muita dificuldade com a comunicação. Algumas vezes pareço falar grego. Num momento estou sendo entendida, em outros, não, o que tem dificultado a discussão e gera a necessidade de realização de estudos concomitantes à Ação em curso. Isso tem implicado outra dinâmica e problemas no grupo. Vejo o tamanho do desafio. Participar da construção de uma proposta de currículo com as formadoras de professoras de educação infantil, sem que tenham estudos no campo do currículo e uma compreensão maior sobre as discussões que se fazem no campo da educação infantil. (Anotações de campo, 10/09/2008).

O afastamento do campo empírico possibilitou-me enxergar que estava assumindo tarefas que não eram minhas, bem como a maioria das professoras formadoras ainda não entendia que estava em processo de formação e de apropriação de um saber, não apenas teórico, mas da própria prática de formação em serviço.

Compreendi a cultura da tutela, não apenas das professoras formadoras com relação às professoras cursistas mas, também, na atitude do Grupo da DEI/SME de que apenas eu deveria escrever a proposta curricular, o que mostra a atitude da tutela.

As anotações de campo são esclarecedoras:

Niá ligou para falar que o grupo tinha decidido que eu deveria escrever a proposta curricular e por isso deveria ficar mais livre. Quando o grupo toma essa decisão, implica que não preciso participar dos encontros de formação, numa clara alusão à separação entre os que executam e os que pensam (Anotações de campo, 18/09/2008) .

A cultura da tutela vai se desvelando no âmbito da Divisão de Educação Infantil. Ao mesmo tempo vai se consubstanciando “a perda do chão da pesquisadora”. Ao me tornar um “membro da DEI” perdi o foco da pesquisadora. No que segue, registro a minha inquietação para definir o problema da pesquisa, inicialmente focado na construção da proposta curricular para a escola de educação infantil da rede municipal.

Sinto a necessidade de me afastar para pensar a pesquisa. Lendo hoje o texto de Marli André (2001), compreendo o questionamento da autora: “fazer ciência ou política de intervenção? Trazendo o trabalho de Miranda (2000, apud ANDRÉ, 2001, p. 57) para reflexão, a autora remete à preocupação com o risco de sucumbir ao fascínio da ação, em pesquisas de intervenção, deixando em segundo plano a busca do rigor que a pesquisa requer. Sinto a responsabilidade de definir claramente qual é o meu problema de pesquisa, porque a minha impressão é que estou fazendo apenas uma intervenção para resolver um problema prático, imediato, sem fazer ciência.

Sobre o problema de pesquisa e citando Gatti, André (2001, p. 55 - 56) afirma que o problema de pesquisa “não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano [...] a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica” (Anotações de campo, 16/07/2008).

A dinâmica intensa da Ação Educativa e a forma como estava envolvida dificultaram fazer os estudos que o doutorado requeria. A angústia com a situação aparece no registro abaixo, ao tempo em que traz a marca da cultura da tutela na DEI.

[...]. Até agora não consegui fazer os estudos que o doutorado requer para ampliar o meu campo conceitual no que se refere à formação de professores. Não tenho tempo para estudar, fico cuidando de esclarecer as dúvidas, elaborar pautas, fazer registros e atender às solicitações para ir às reuniões porque “as meninas” têm dúvidas disso ou daquilo. A sensação recorrente é a da “cultura de tutela” na secretaria de educação, da chefe com sua equipe e da equipe com as professoras cursistas. (Anotações de campo, 09/09/2008).

5.4 FAZER JUNTO E PENSAR SEPARADO A AÇÃO EDUCATIVA E A PESQUISA

A primeira vez que percebi a dificuldade do entendimento da pesquisa inserida na Ação Educativa, como atividades que se realizariam concomitantes, foi quando submeti o meu projeto de pesquisa na disciplina Projeto de TESE II, no programa do doutorado.

Afirmara no meu então projeto a opção pela pesquisa-ação. Percebi que os colegas pareceristas não compreenderam a proposta e nem eu tinha na época uma compreensão muito clara da questão e das dificuldades do campo empírico.

Ainda sem clareza dessas questões, ouvi de um dos meus professores que um dos problemas relativos à pesquisa-ação era o pesquisador se dedicar muito à ação e esquecer a pesquisa. Aquelas palavras ecoaram profundamente em mim e acompanharam-me durante a trajetória da pesquisa, quando passei a compreendê-las na prática.

Fiquei muito tempo pensando sobre isso e quase um ano após ter cursado a referida disciplina, e com a pesquisa empírica em curso, submeti o projeto da Ação Educativa à Câmara de Extensão do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, à qual sou professora. Esta submissão tinha o objetivo de buscar apoio institucional da UEFS para o desenvolvimento da Ação no âmbito da Secretaria.

Na análise, a parecerista da Câmara fez uma série de questões, dentre as quais que eu deveria esclarecer se o projeto tratava de uma proposta de extensão ou se era a pesquisa no doutoramento. Ao responder à parecerista percebo que o projeto é uma fusão dos dois anteriores, o da pesquisa no doutorado e o da Ação Educativa, no título, na justificativa, nos objetivos.

Mais interessante, ainda, foi o desvelamento do meu discurso neste projeto, marcado pela dualidade de papéis assumidos, ora como “membro da DEI/SME”, ora como doutoranda na pesquisa empírica.

Refletindo sobre todos os fatos que envolveram a apreciação do suposto projeto de extensão, entendi que cada uma das instituições funciona com uma lógica interna, muito

diferente entre si, e como naquele momento específico eu funcionava muito mais com a lógica da Secretaria da Educação do que com a lógica da universidade.

Internalizei o papel de membro da Secretaria da Educação, a ponto de me causar estranheza as solicitações feitas pela colega parecerista da universidade. Compreendi, com esta reflexão, como a formação é marcada pelos contextos institucionais, profissionais, sócio-culturais e econômicos em que cada indivíduo vive, já assinalada por Nóvoa (1988), e como é possível ao sujeito da experiência sair de si e colocar-se no lugar do outro, se expor. Larrosa Bondia (2002, p. 25) adverte que só é capaz de fazer uma experiência aquele que se “ex-põe”, “com tudo que isso tem de vulnerabilidade e de risco”.

No processo também compreendi que tínhamos objetivos e metodologias diferenciados para a pesquisa e para a Ação Educativa, embora os sujeitos fossem os mesmos e tivéssemos procedimentos comuns de investigação e de formação. Os meus objetivos eram diferenciados dos objetivos dos outros sujeitos envolvidos no trabalho.

As professoras estavam interessadas em resolver um problema prático, a elaboração da proposta curricular. Eu tinha um interesse claro e declarado de fazer pesquisa. Meu objetivo como pesquisadora não se limitava aos objetivos da Ação Educativa, mas, a de produção de um conhecimento em decorrência desta Ação. Só após escrever o projeto da Ação Educativa em separado do projeto de pesquisa, comecei a entender o fazer junto na Ação Educativa e o pensar separado na pesquisa.

O fazer junto e o pensar separado se uniram na escrita da tese. Os capítulos foram sendo construídos ao mesmo tempo. Não conseguia terminar um capítulo e iniciar o outro. Escrevia em um e retomava a escrita em outro para ir costurando, traduzindo as inter-relações. Essa foi uma perspectiva bastante positiva porque não construí um referencial teórico para a tese em separado da análise. Na medida em que adentrava as referências teóricas, ia produzindo a pesquisa e o seu relatório, na forma que ora se apresenta.

5.5 A MUDANÇA DE FOCO E AS DIFICULDADES DECORRENTES

No desenvolvimento da Ação Educativa, outras questões de pesquisa foram se delineando. Compreendi que além da questão inicial focada na metodologia da Ação Educativa para a construção da proposta curricular, poderia eleger como objeto de estudo, para a tese, a análise do documento produzido decorrente da Ação e também o campo da formação das professoras.

A captação dos elementos da Ação Educativa se deu de forma naturalística, nas discussões do fazer a proposta curricular, nos registros da Ação Educativa e nas narrativas das professoras. A Ação Educativa foi registrada a muitas mãos e gerou uma enorme quantidade de dados, tornando a tarefa de sua organização, leitura e análise, exaustiva.

Na análise, precisei fazer o caminho inverso do que comumente é feito em projetos de pesquisa. Em vez de trazer os dados às categorias teóricas, procurei nos registros os temas recorrentes, as reflexões, as inquietações, que foram se revelando para definir o que seriam as categorias de análise na tese.

No movimento da prática para a teoria e da teoria para a prática vivi as tensões de um trabalho desta natureza. Durante muito tempo alimentei a ilusão da aparente segurança que a teoria poderia me oferecer na análise dos dados, bem como a ilusão metodológica de encontrar um caminho já trilhado, “uma picada aberta” que me ajudasse a compreender a aventura desta pesquisa.

As referências teóricas indicaram a delimitação do campo da formação e a centralidade que as questões relacionais assumem neste âmbito. Possibilitou ainda a identificação das categorias de análise e a compreensão das experiências formativas das professoras formadoras e da minha própria experiência formativa.

Tratando de elaboração biográfica Dominicé (1888c, p. 145) observa: “não pode impor-se um plano de pesquisa quando se quer que o caminho a percorrer seja formador”. Em outro texto o autor (DOMINICÉ, 1988b, p. 80) complementa: “a formação aparece sempre como uma construção sutil, uma maneira de nos introduzirmos em redes relacionais complexas, cuja dinâmica nunca é verdadeiramente redutível às categorias usuais das ciências humanas”.

Neste trabalho ficou evidente como as experiências formativas das professoras são singulares e se inscreveram em redes relacionais complexas, cujas dinâmicas nunca são previsíveis, porque constitutivas do humano nas relações sociais.

A experiência produziu uma grande aprendizagem no tratamento e na análise dos dados da pesquisa, pelo rigor que me impus para dar conta de um quadro conceitual amplo de conhecimentos, a partir do que foi aparecendo nos registros da Ação Educativa.

De outro modo, o trabalho coletivo implicou uma grande responsabilidade, ética e honestidade na análise dos dados, na escrita da tese e no cuidado com as pessoas que participaram na Ação Educativa e suas experiências formativas.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Para compreender os sentidos que as docentes deram às suas experiências formativas no âmbito de uma Ação Educativa era preciso compreender, também, o contexto situacional e institucional em que elas vivem a profissão e se constituem.

Ao discutir as práticas de formação profissional em serviço realizadas pela Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação - DEI/SME, constatamos como as mesmas são marcadas pela descontinuidade e não articulação das ações educativas na própria Divisão e nas escolas da rede municipal que participam dessas ações.

A descontinuidade das ações educativas tem gerado pouca credibilidade e rejeição das professoras aos cursos de formação em serviço, ao mesmo tempo em que essas não participam na idealização e execução de projetos de formação profissional para as quais se dirigem.

Ao realizar as ações educativas para formação profissional, prioritariamente com base nos programas externos, o Grupo da DEI não atende às necessidades das professoras de fazerem as suas escolhas de estudo e, conseqüentemente, as expropriam da condição de sujeitos de seu conhecimento, de sua formação e do poder de decisão sobre o seu trabalho, contribuindo, assim, com a tutela e a dependência das mesmas.

A não articulação das diferentes ações educativas promovidas pela DEI, somadas às orientações diversas, têm contribuído para a “desorientação pedagógica” das professoras. As ações não articuladas dificultam iniciativas para a criação de encontros para estudos na escola, que se associam a outros limitadores, tais como a participação de apenas uma docente nos cursos de formação, além da rotatividade de professoras na educação infantil da rede municipal.

Os estudos feitos apenas pelas docentes indicadas a participar nos Cursos de formação em serviço pertencem àquelas que o fazem e não chegam para o coletivo escolar. O chamado “repasse de conteúdos dos cursos” é uma falácia, por dois motivos: o primeiro é que não há tempo e nem espaço coletivo nas escolas para a discussão dos estudos feitos nos cursos; segundo, e em função do primeiro, não se faz formação sem que a promova na dimensão característica de cada sujeito, o que implica que não se faz formação por procuração. Conseqüentemente, a formação como apropriação individual, no social, se realiza apenas para aquelas que participam das ações educativas.

Para as professoras que não se inserem nas ações educativas no âmbito da DEI e nem em outras ações que se realizam com uma intencionalidade formativa profissional (cursos,

seminários, programas/projetos, oficinas, círculos de estudos), a falta de tempo para encontros e discussões na escola gera o isolamento das mesmas e a rotinização do trabalho, que desprovido de reflexão produz um processo de alienação em relação ao seu fazer e de desqualificação intelectual (CONTRERAS, 2002).

A intencionalidade da criação de um contexto participativo e integrativo na escola, como pressuposto da Ação Educativa, revelou as dificuldades para o estabelecimento do diálogo, não só no processo de construção da proposta curricular, mas também na criação de um espaço e tempo na escola para a formação contínua, devido aos determinantes contextuais e estruturais dos quais a ausência de uma política de formação profissional em serviço na secretaria municipal da educação é gritante.

A inexistência de uma política de formação profissional em serviço na secretaria municipal da educação, política entendida no sentido dado por Lalande (1999), que diz respeito à vida coletiva de um grupo de homens organizado, tem gerado o isolamento das ações de formação profissional da DEI e essas não tem produzido ressonâncias nem teóricas e nem práticas nas escolas de educação infantil da rede municipal.

A Ação Educativa também revelou ausência de orientação conceitual na formação em serviço, precárias condições materiais e de trabalho na Secretaria da Educação e nas escolas da rede municipal, que somadas a indicação de pessoas para o preenchimento de cargos, nas funções pedagógicas, sem qualificação formal e perfil de estudo, mostram o quadro desolador em que ocorrem as práticas de formação em serviço promovidas pela DEI e o a educação infantil no município.

Superar a descontinuidade e fragmentação das ações educativas requer a instauração de um coletivo na secretaria municipal da educação, que pense as possibilidades de outras configurações políticas e pedagógicas no interior da mesma.

No campo da formação, os sentidos que as professoras formadoras deram às suas experiências formativas remetem à discussão dos conceitos de negatividade da experiência, em Gadamer (2007), e de Saber da experiência em Larrosa Bondia (2002).

O conceito de negatividade da experiência deu suporte às análises das tensões e conflitos nas dinâmicas institucionais e relacionais na DEI, que se evidenciaram no percurso da Ação Educativa, bem como aos sentidos que as professoras formadoras deram às suas experiências formativas.

As mudanças provocadas pela dinâmica da Ação Educativa e a minha presença no grupo acentuaram os conflitos internos e revelaram as diferentes formas de inserção das

professoras formadoras na Ação e como cada uma delas se colocou no processo. Das seis professoras formadoras apenas três participaram na integralidade de suas vidas, vivendo a experiência na sua negatividade e no seu sentido produtivo.

As outras três professoras formadoras apenas se integraram na Ação Educativa e se colocaram de modo diferenciado cada uma: a primeira, declaradamente não entrou no processo; a segunda sentiu-se constrangida por não querer “participar” da Ação educativa, se autoexcluiu, e não se colocou como sujeito de suas próprias decisões; a terceira declinou da sua participação ao se sentir confrontada com relações mais simétricas onde o poder se revelou mais distribuído entre formadoras e cursistas.

A autoridade “como uma base firme para saber agir” e a responsabilidade de usar o poder de que estavam investidas para conceder poder às que estavam sob a autoridade, “capacitá-las a permanecer firmes sobre os próprios pés”, não foram exercidas pelas professoras formadoras que integraram a Ação Educativa.

As dinâmicas institucionais e relacionais na Ação Educativa revelaram as fragilidades teóricas do lugar de professoras formadoras, o mal-estar com as novas dinâmicas provocadas pela Ação no âmbito da DEI, bem como a relação de dependência entre professoras formadoras, professoras cursistas e pesquisadora, no que chamei de cultura da tutela.

A cultura da tutela evidenciou as configurações históricas que vinculam a imagem da mãe e criança à educadora da criança pequena, presentes nos discursos e práticas das professoras formadoras. Some-se a isso, a presença de algumas concepções de formação na dimensão da exterioridade, de que algo ou alguém vai “dar a formação”, “dar o caminho”, “dar o conhecimento” para os que supostamente não os têm, caracterizando, assim, uma relação hierarquizada de saber em que as professoras formadoras deveriam “saber mais” que as professoras cursistas.

A cultura da tutela também pode ser compreendida pelo histórico da formação em serviço promovida pela DEI. Os estudos veiculados em formações anteriores se deram com prioridade em orientação pedagógica, desenvolvimento infantil e implementação das orientações do Ministério da Educação. Não há registros de estudos que contemplem discussões mais amplas sobre formação, profissão docente, identidade e autonomia profissional, o que contribui por limitar a compreensão das professoras dos significados da profissão docente e de suas práticas.

A emergência de professoras com maior nível de escolarização colocou em xeque a formação em serviço promovida pela Divisão. As professoras cursistas, em sua maioria

graduadas em pedagogia, apresentaram reflexões teórico-práticas além do esperado, o que surpreendeu as professoras formadoras e produziu deslocamentos em seus sistemas de referência.

Supõe-se que níveis mais elevados de escolaridade das professoras da rede municipal da educação de Feira de Santana tenham produzido algum impacto positivo na educação infantil. Contudo, essa não é uma condição por si só, para o delineamento da construção da profissionalidade docente, uma vez que esta implica não apenas uma formação mais ampla, já discutida no capítulo 03, mas uma formação profissional específica que possibilite às mesmas a construção de saberes sobre o que requer a docência com a criança pequena. Esse campo de luta ainda está por se constituir na formação profissional em serviço promovida pela DEI/SME.

De outro modo, as qualidades da atuação profissional, em função do que o trabalho docente requer, dependem das condições e restrições da realidade educativa e das formas em que os professores vivem e desenvolvem a profissão. Ainda que haja docentes da educação infantil na rede municipal com essas qualidades, a precariedade das condições físicas e materiais em que funcionam as escolas do município não permite a essas docentes exercê-las.

As dificuldades materiais e físicas na realização da Ação Educativa não inviabilizaram as experiências formativas das professoras e os saberes desta experiência. A negatividade da experiência (GADAMER, 2007) produziu modificações nos sistemas de referências das professoras formadoras, das professoras cursistas e da pesquisadora. Contudo, neste trabalho, não tratamos das experiências formativas das professoras cursistas.

Em sendo único o saber da experiência, vimos como cada uma das professoras teve o seu modo particular de reagir e de se colocar na Ação Educativa e de como o saber da experiência se vincula à existencialidade do indivíduo e do lugar em que ele se encontra.

O saber da experiência revelado pelas professoras formadoras se deu com relação à escrita no exercício da autoria e distanciamento da experiência, na configuração de uma nova compreensão e no alargamento das possibilidades de partilha. O saber da experiência também foi revelado pelas práticas das professoras ao reconhecerem o novo status da experiência, seja na forma como se colocaram na Ação Educativa, seja na experiência do fazer coletivo.

O saber da minha experiência se deve, principalmente, às duas questões centrais vinculadas aos desafios metodológicos do trabalho: o fazer a pesquisa e a Ação Educativa juntas e pensá-las separado, como colaboradora ativa no campo empírico e como pesquisadora; a mudança do objeto de estudo focado inicialmente na construção das diretrizes

teórico-práticas da proposta curricular para a delimitação no campo da formação das professoras da educação infantil.

O fato de participar como membro atuante de um grupo, na condição de colaboradora e, simultaneamente, na condição de pesquisadora levou-me a perda do chão da pesquisadora. Ao me tornar um “membro da DEI/SME” perdi o foco da pesquisadora.

O saber desta minha experiência revela que mesmo envolvida na integralidade de nossa vida emocional, sensorial imaginativa e racional de que trata Barbier (2004) e da necessidade de manter o olhar de dentro e de perto do que se vê (EIZIRIK; COMERLATO, 2004) é importante não perder a perspectiva do olhar de fora do que se vê, para que se integrem elementos das diferentes perspectivas de onde se vê e, ao mesmo tempo, mantenha a referência do lugar de onde se vê.

Essa posição parece conter uma ambiguidade, tendo em vista ter assumido anteriormente que o sujeito da experiência é aquele que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Contudo, o sujeito da experiência também se coloca e a experiência se dá em função da forma como o faz.

Equacionar essa relação entre o sujeito que marca um lugar com a sua presença física, ideológica, política e o sujeito da experiência que recebe o que chega e ao receber lhe dá lugar, no que Larrosa Bondia (2002) trata da disponibilidade fundamental como abertura essencial, é uma relação a ser construída pelo pesquisador.

As dificuldades decorrentes da mudança do objeto de estudo, no percurso da Ação Educativa, também se deram em função da não delimitação em tempo hábil do que poderiam ser as categorias teóricas de análise. A captação dos elementos da Ação Educativa de forma naturalística gerou uma enorme quantidade de dados, tornando a tarefa de sua organização e de sua leitura bastante exaustiva para que se revelassem, nos relatos das professoras, os elementos que comporiam as categorias de análises.

Cabem, ainda, fazer algumas indicações que se relacionam à formação profissional em serviço no âmbito da DEI e as perspectivas de estudo que se delinearão a partir desta pesquisa.

A título de considerações conclusivas parte-se da convicção de que a formação profissional em serviço de professoras da educação infantil, promovida pela DEI/SME, na condição em que se realiza não produz impactos nas escolas de educação infantil. Além das precárias condições materiais e físicas em que se realizam, cursos esporádicos, descontínuos,

deslocados dos saberes e das práticas das professoras não favorecem o desvelamento da formação.

A formação profissional em serviço deverá se realizar no âmbito da escola, construída com todos os profissionais que lá atuam e estar inserida em uma política de formação profissional em serviço que mobilize e articule institucionalmente a Secretaria da Educação e as escolas do município.

Pesquisas sobre as experiências formativas de professoras de educação infantil, no contexto escolar em que trabalham, poderão indicar as ações de formação que dão suporte ao desvelamento da formação dessas professoras, bem como as dinâmicas institucionais e relacionais que favorecem ou dificultam a criação de coletivos na escola.

Estudos que aproximem os campos de conhecimento da formação e da formação de profissionais da educação infantil poderão contribuir para a produção de conhecimento da especificidade da formação desse profissional e da construção da sua profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Patricia A.; ADLER, Peter. **Membership Roles in Field Research**. Sage University Paper series on Qualitative Research Methods, Volume 6. Newbury Park, California: Sage, 1987. Disponível em: <<http://books.google.com.br/>>. Acesso em: 3 abr. 2010.
- ALARCÃO, Isabel. **Caminhos de profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- ALARCÃO, Isabel. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Introdução, p.9-14.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 3 abr. 2010.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 5 mai. 2011.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 5 mai. 2011.
- ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 10. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. p. 131-164.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2004.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEF; COEDI, 1994.
- BRASIL (1996a). **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL(1996b). Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** Brasília, DF: MEC; SEF; DPEF; COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC; SEF, 1998. 3 v.

BRASIL . Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB, n. 1 de 7 de abril de 1999. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 1999. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 25 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF: MEC; SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indagações sobre currículo.** Brasília, DF: MEC; SEB, 2008. 5 v.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília, DF: MEC; SEF; DPE; COEDI, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/> >. Acesso em: 2 jun. 2011.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Introdução. p. XI-XXIII.

CAPRA, Fritjof; STEINDL-RAST, David. **Pertencendo ao universo.** Explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade. 4. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo.** 2. ed. Brasília, DF: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CARRÉ, Philippe et.al. **L'autoformation.** Paris: PUF, 1997.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERIZARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.347- 355.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa, 1988a.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa, 1988b.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa, 1988c.

DUARTE, José B.. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 11, 2008. Disponível <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502008000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 abr. 2011.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FEIRA DE SANTANA. **Plano Municipal de Educação de Feira de Santana**. Documento Preliminar. 2007. (mimeo).

FIGUEIREDO, Fabiana; MICARELLO, Hilda; BARBOSA, Silvia Neli. Autonomia de professores da educação infantil: “a coisa vira, e o professor se vira”. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 156- 170.

FINGER, Mathias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa, 1988c.

FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. p.131-158.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2007.

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

GRABAUSKA, Clailton José; TAUCHEN, Gionara. O rei está nu: encantos e desencantos da investigação-ação educacional. **Pedagogia: a revista do curso**. São Miguel do Oeste: Universidade do Oeste de Santa Catarina, ano 2, n. 3, p. 103-115, jan./jun. 2003.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78. Coleção Ciências da Educação.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: HEIDEGGER, Martin. **De camino al habla**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987. p. 141-194. Disponível em: <www.olimon.org/uan/heidegger_la_esencia_del_habla.pdf>. Acesso em 03 de jun.2011.

HONORÉ, Bernard. **Para una teoría de la formación**. Dinamica de la formatividad. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 1980.

HONORÉ, Bernard. **Vers l'oeuvre de formation- l'ouverture à l'existence**. Paris: L'Harmattan, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 8 set. 2011.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito-ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa, 1988.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, RS, ano 30, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez.2007. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/>>. Acesso em: 9 maio 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 9 maio 2011.

LHOTELLIER, Alexandre. La formation en question. In: *Formation 1 – quelle formation?*. Paris: Institut de Formation et d'Études Psychosociologiques et Pédagogiques / Petite Bibliothèque Payot, 1974, p. 15-87.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.153-201.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida Kishimoto. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, Raquel Lazarri Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004, p. 329-345.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.107-115.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-posições**, Campinas, v.11, n.2(38), p.65-82, maio/ago.2002.

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC; SEF; DPE; COEDI, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 9 mai. 2011.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, v. 2, n. 38, p. 65-82, maio/ago. 2002.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 117-132.

KRAMER, Sonia. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005b. p. 121- 129.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p.423-454, ago. 2007.

KUHLMANN JR. Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.p.51-65.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Edu [online]**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>>. Acesso em 20 de julho de 2011.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.35-86.

LUDKE, Hermengarda. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, 1983. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br>>. Acesso em: 9 nov. 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo: formação em ato?** 2009. (mimeo)

MACHADO, Maria Lúcia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para a educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 191-202, jul, 2000.

MICARELLO, Hilda. Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática”. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p.140-155.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140. Coleção Ciências da Educação.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 3.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, MATTHIAS (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento profissional. Lisboa, 1988.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora. 1995. p. 11- 30. Colecção Ciências da Educação.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, Maria Fernanda R. et al. Gestão da educação infantil: “a história começa quando eu entro nela”. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.p.100-120.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto. A perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.p.1-40.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC; SEF; DPE; COEDI, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 5 maio 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al. Construção da Identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 5 maio 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006a.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construído uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006b. p.17-52.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa, 1988.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/> >. Acesso em: 25 maio 2011.

PINEAU, Gaston. Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. **Cuestiones Pedagógicas**, Sevilla: Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla 19, p. 247-265, 2008/2009. Disponível em: < <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/14Pineau.pdf> >. Acesso em: 6 de abr. de 2014.

PULASKI, Mary Ann S. **Compreendendo Piaget**. Uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro. Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1986.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1998. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 1998. Disponível em: < http://www.unicamp.br/biblioteca_digital >. Acesso em: 14 jun. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 1, (40), p. 177-194, jan./abr. 2003.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva de práxis**. Aveiro: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Experiências formativas nos percursos curriculares de professores em exercício. In: FARTES, Vera Lúcia Bueno (Org.). **Formação, saberes profissionais e profissionalização em múltiplos contextos**: sentidos, políticas, práticas. Maceió: EDUFAL; Salvador: EDUFBA, 2008. p. 243-257.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: Sá, Maria Roseli G. B. de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (Org.). **Currículo, formação e saberes profissionais**: a (re) valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 37-61.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n.72, ago. 2000.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais**: onde o discurso e a prática se encontram? <Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t >. Acesso em: 6 maio 2011.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. Limites na construção de uma identidade política: condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente na educação infantil. **Sociedade e Cultura**, v. 9, n. 2, p. 327-337, jul./dez. 2006.

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. **Trabalho docente em Feira de Santana-Ba (2001-2004)**: profissionalização e precarização. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008. Biblioteca de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal do Paraná.

SNYDERS, Georges. **Não é fácil amar os nossos filhos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984.

STAKE, Robert E. The Case Study Method in Social Inquiry. **Educational Researcher**, v. 7, n. 2, feb., 1978. Disponível em: <<http://education.illinois.edu>>. Acesso em: 22 out. 2010.

STAKE, Robert E. Qualitative Case Studies. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S.(Ed.). **The sage handbook of qualitative research**. 3rd ed. Sage Publications, Inc. 2005. p. 443- 466. Disponível em: <<http://books.google.com.br>>. Acesso em: 22 out. 2010.

TRINDADE, Syomara Assuite. **Diagnóstico de atendimento educacional de pré-escolas da rede municipal de Feira de Santana**. Feira de Santana, 2005. (mimeo)

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Orgs.). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WADA, Maria José Figueredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 3(42), p. 53-65, set./dez. 2003.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ZUNINO, Delia Lerner de.; PIZANI, Alicia Palacios de. **A aprendizagem da língua escrita na escola**. Reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. 2.ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

ANEXOS

ANEXO A – PAUTA DO ENCONTRO COM AS PROFESSORAS CURSISTAS – DIA 21 DE JULHO DE 2008

Proposta curricular para Educação Infantil

Data: 21.07.2008

Objetivos:

- Refletir sobre o desenvolvimento infantil;
- Avaliar a construção da proposta curricular.

Pauta

Manhã: 08h às 12h

1. Acolhida (livre e opcional) 10'
2. Leitura do registro do encontro anterior 10'
3. Apresentação da pauta/escolha do relator 05'
4. Discussão dos capítulos III e IV do livro de GALVÃO, Izabel. Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, Vozes, 1995. 01h e 30'
 - Quais os estágios do desenvolvimento infantil que aparecem no texto?
 - Quais as características destes estágios do desenvolvimento infantil?
- 4.1 Formam-se grupos de três pessoas para discutir, sistematizar as questões e montar o quadro dos estágios de desenvolvimento infantil e características.
- 4.2 Plenária para socialização das discussões realizadas nos grupos menores. 1h

Tarde

5. Auto-avaliação (em cada grupo) considerando os seguintes aspectos: 1h
 - 5.1 Se aprender é modificar o nosso modo de ser, pensar, agir, como você avalia a sua aprendizagem no curso?
 - 5.2 O que motivou a sua decisão de participar do curso?

5.3 Que dificuldades você enfrenta na escola em que trabalha para socializar as discussões feitas em grupo?

6. Avaliação dos trabalhos com os três grupos, retomando as questões: 2h e 30'

6.1 O objetivo Geral e Específico do curso;

6.2 Registro do primeiro encontro geral em 04.04.2008. Os relatos dos professores sobre a importância da participação de todos na elaboração da proposta;

6.3 Alguns objetivos de aprendizagem colocados pelas professoras cursistas no primeiro encontro em 28.04.2008;

6.4 Avaliações sobre a metodologia do curso pelas professoras cursistas e assistentes dos seminários.

6.5 Questionamento sobre como levar aos outros colegas das escolas o que estávamos discutindo em sala de aula;

6.6 O sentido desse trabalho para a Educação Infantil da rede municipal.

ANEXO B – REGISTROS DO ENCONTRO COM AS PROFESSORAS CURSISTAS DIA 21 DE JULHO DE 2008

1. REGISTRO ELABORADO PELA PROFESSORA CURSISTA PAULA

O encontro de hoje baseou-se em dois grandes momentos, o primeiro em discutir o texto “*A complexa dinâmica do desenvolvimento infantil*”, de Isabel Galvão (1995) e o segundo momento foi uma *Avaliação do grupo* a respeito do curso.

Para o primeiro momento foi pensada uma metodologia de divisão do grupo, por duplas, para a leitura e discussão do texto, a partir de duas perguntas: “Quais os estágios de desenvolvimento infantil que aparecem no texto?” e “Quais as características destes estágios do desenvolvimento infantil?”. Após a leitura, cada dupla pôde dar a sua contribuição sobre o tema e assim formar uma discussão maior sobre o **desenvolvimento infantil**.

Segue algumas falas que retratam essa discussão:

Primeiro estágio: Impulsivo emocional.

Sandra: Marcado pela afetividade impulsiva. A relação com a mãe é nutrida pelo olhar e contato físico.

Silvana: É quando a criança se expressa para “falar” com a mãe. Ela sorri quando vê a mãe, é como se sentisse um alívio.

Lila: Para a criança é como se ela dissesse “Meu parque de diversões chegou”. “Meu aconchego, meu porto seguro”. Nesta fase a criança se expressa através de mímicas, gestos e postura.

Nadir: A criança ainda não tem consciência da diferença do outro.

Nina: A criança ainda não tem consciência de si, como não existe o “eu”, não existe o outro. É como uma simbiose entre a mãe e a criança, não existe a demarcação entre o eu e o outro. Todas as expressões, ainda que não sejam conscientes, são através das emoções.

Nadir: Ela chora para que satisfaçam suas necessidades.

Nina: Toda a experiência que a criança tem de si, se dá na exploração do próprio corpo.

Paula: A experiência que tenho vivenciado no berçário mostra o quanto os bebês, mesmo pequeninhos, aprendem na exploração do próprio corpo e com o corpo do outro. É muito interessante vê-los se tocando, se abraçando, pegando no cabelo, no pé, na barriga do outro...

Reni: A amamentação proporciona as sensações de prazer. É como se o bebê percebesse que está buscando “algo mais”.

Nina: A criança precisa ser tocada porque precisa se dar conta do seu corpo, se apropriar das emoções e assim vai formando sua identidade.

Segundo estágio: sensório-motor e projetivo

Nina: Nesta fase a criança já consegue se expressar com a linguagem e com gestos. Para Piaget esta fase também é marcada pelo início da função simbólica. A criança desenvolve a simbologia nesta fase e carrega por toda a vida. Como vocês acham que devem ser o espaço para atender as crianças nesta fase?

Lila comenta a sua experiência com a Educação Infantil na escola pública e a importância da sala equipada para atender as crianças, com mesas e cadeiras apropriadas, banheiro, estantes, brinquedos, espelhos.

Discutimos o quanto é difícil ver na escola pública um local adequado para o atendimento das crianças nesta fase, devido ao fato da não existência de políticas públicas para a educação infantil que atendam às necessidades das crianças pequenas .

Terceiro estágio: Personalismo

Ivana: É a fase da formação da personalidade, consciência de si, retorno das relações afetivas.

Lila: Segundo Wallon há predominância em cada fase, ora do afetivo, ora do cognitivo.

Nina: Na formação do “eu” a criança demarca fortemente a sua personalidade e identidade na interação com o outro. A identidade é construída na diferenciação do outro.

Estágio Categorical

Bete: Fase marcada pela estabilidade emocional e interesse pelo conhecimento.

Estágio da Adolescência

Nina: Fase demarcada pelo conflito.

Paula: Vulnerabilidade emocional. Fase em que os professores e a família precisam ter muito cuidado.

Nadir: Nesta fase os pais devem ser o modelo, a referência.

Nina: A formação de valores é fundamental para que o sujeito passe por uma adolescência mais tranquila.

Através da discussão e do posicionamento de cada participante o texto foi “destrinchado”, de forma que as aprendizagens em torno das fases apontadas por Henri Wallon (apud GALVÃO, 1995) ocorressem de maneira muito tranquila.

No segundo momento do encontro foi realizada a avaliação do curso. Inicialmente, autoavaliação feita em cada grupo. Logo depois, os grupos se reuniram para a avaliação geral.

No Grupo 3, por exemplo, a autoavaliação demonstrou o crescimento e o fortalecimento de todas as professoras diante das aprendizagens que o curso tem favorecido. A maioria delas falou da segurança que encontra nas leituras, na forma como a teoria tem ajudado a prática em sala de aula, o crescimento profissional, o quanto as experiências das colegas ajudam a reconhecer os “erros e acertos” nas práticas docentes, o quanto o curso tem sido proveitoso. No Anexo B item 2, encontram-se as falas de cada uma das professoras sobre esta autoavaliação.

Quanto à avaliação feita por todos os grupos foi interessante ver a diferença de opiniões quanto à realização dos seminários. Algumas pessoas estavam reticentes quanto a realização destes seminários, apontando-os como estratégias que não estavam tendo bons resultados. Existiram certos impasses e “polêmicas” visto que as opiniões foram divergentes.

Algumas pessoas, ainda, falavam que o curso deveria ser mais prático e menos teórico e por isso não estavam achando tão significante. Outras solicitaram a retirada dos sábados da programação, pois estava difícil conciliar a agenda com os compromissos pessoais.

Nina, de forma bem emocionada, falou da sua preocupação quanto às expectativas das pessoas, porque quem “está à frente” do curso não conseguirá dar conta das demandas do outro, até porque não há curso algum que dê.

A avaliação é muito importante, pois há mesmo um momento em que há necessidade de “parada” e “retomada” das ações e mesmo replanejamento. Necessidade de nos avaliar, avaliar o outro, e nos avaliar através do outro. A avaliação foi encerrada com muitas emoções abaladas, visto que a diversidade de ideias mexe com concepções.

ANEXO B – REGISTROS DO ENCONTRO COM AS PROFESSORAS CURSISTAS DIA 21.DE JULHO DE 2008

2. REGISTRO DA AVALIAÇÃO DO CURSO - GRUPO 3

Reni – “Para mim está sendo significativo, estou me sentindo mais “abraçada”, um compromisso maior, um momento prazeroso. Quero compreender para não ter um discurso vazio. Aqui há liberdade de falar o que se está pensando, liberdade de expressão. Não quero agradecer, digo o que estou sentindo. O seminário é um exemplo. Estou fazendo por compromisso”.

Marlene – “Significativa a aprendizagem. Tinha dito que não ia para o seminário, porque fiquei doente, mas o compromisso me levou para lá. Sabia que tinha que estar lá”.

Silvana – “O curso caiu como mel na sopa. Não tinha experiência em educação infantil para entender a criança nessa fase. Como fazer as atividades? Como fazer a docência. No início estava calada, depois fui conseguindo fazer a ponte entre o real e o que tenho estudado e me sinto mais segura. Com toda a estrutura frágil e pobre na educação infantil do município, vocês (Grupo DEI) estão preocupadas em construir esta proposta curricular junto”.

Fabiana – “O curso tem sido bom. Modifiquei o meu jeito de agir na sala de aula. Queria ter tempo para me dedicar mais. Contudo, às vezes fico sem ler o texto”.

Paula- “Desde o princípio me interessei pelo curso porque seria voltado para a sala de aula. Como estou responsável por coordenação, queria muito partilhar com as professoras (da escola onde trabalha), mas não está sendo possível. A formação é muito pessoal. O Curso traz uma ponte com a prática. Aprendo com as outras pessoas. Tem servido de terapia das nossas angústias. As colegas que vivenciam os problemas, há mais tempo, tem ajudado a compreender que as questões são anteriores. Agora vamos ver como fazer em cada área. As leituras têm sido muito enriquecedoras. As leituras fazem sentido porque temos muito o que discutir”.

Ivana- “Está sendo muito bom. O percurso está ótimo. Fazemos uma releitura e visualizamos a prática com o que estamos estudando. Trocamos experiências com as colegas. Está sendo muito significativo”.

Mariana- “O curso tem sido proveitoso. Pena que não temos mais tempo para estudar. É relevante, é importante. Na escola sempre tem alguém querendo saber o que vai acontecer antes do seminário. Além das Atividades Complementares temos outros estudos e não dá para passar tudo”.

Bete – “Conversei com a coordenada sobre como o curso me ajudou. Antes do curso estava agoniada. Estava cansada, não queria mais trabalhar com a educação infantil. As conversas têm servido como terapia para ajudar a enfrentar a turma. É mais um desafio. Agora não acho mais complicado lidar com os alunos. Não podemos ficar longe da teoria, trocar com as colegas sustenta os desafios. Estou na educação infantil porque gosto das crianças. O curso foi um renascimento. Não conhecia nada de Wallon. Só conhecia de nome. Estava afastada dessas questões”.

Anali – “Estive na Secretaria conversando sobre o curso. Estou gostando de participar. Falar de educação infantil nunca é demais. Tenho 22 anos como professora de educação infantil. Já estudamos as teorias, mas é sempre bom voltar as leituras. Nuca é demais ter conhecimento. Estava angustiada por não estar tendo esse contato com as professoras na escola. Só nos momentos de sábado (seminários) e nem todas comparecem. Por mais que passamos, não é a mesma coisa que as professoras assistirem ao seminário. É angustiante discutir aqui como as coisas funcionam e não poder passar na escola. É angustiante ver práticas tradicionais na escola e as pessoas não conseguem enxergar o que você já enxerga”.

Nadir – “Minha aprendizagem é boa. Sou aluna razoável, mas não excelente. Não consigo passar para as colegas, para contagiar. O curso é excelente e os textos idem. Estou melhorando como profissional. Tenho medo de não ver a prática (refere-se à proposta curricular) acontecer na escola. Há professores que reclamam de tudo na escola e não se valorizam. A valorização tem que partir de si mesmo”.

Sandra – “A proposta é muito favorável ao crescimento profissional. Na academia o nosso objetivo é a nota. Aqui é por compromisso, representando as nossas instituições. A princípio

não queria vir, mas me senti acolhida e foi o grande diferencial. A gente ri da fala do outro e tem que relaxar, aproveitar o momento para dizer o que a gente pensa. Estou feliz de estar nesse grupo. O diferencial é o compromisso de cada um. Todo mundo tem vontade de ser melhor, crescer juntas, sem que saíamos mais “patenteadas” que outras. A formação está ótima, mas quero cobrar mais das coordenadoras do Curso porque existe a necessidade de amarrar mais a discussão, de ser mais fiel ao texto do estudo. Iara foi tirar uma dúvida com a colega porque precisava ser fiel ao texto”.

Nina – “Podemos garantir a discussão das ideias do autor, mas nada impede que questionemos o autor. Temos a nossa formação, as nossas histórias de vida. Precisamos problematizar a realidade a partir do que foi proposto”.

Iara – “Pensava que já sabia tudo da educação infantil. Tudo que sei da educação infantil aprendi com a equipe da Secretaria da Educação. Se eram as mesmas formadoras, pensei não ter mais nada a aprender. No curso tudo é novo. Surpreendeu-me. A parte teórica é toda nova. Passei a semana estudando o seminário porque as pessoas estão ali ouvindo você. Sinto que no curso podemos unir a parte prática e teórica. O curso tem nível universitário dentro da nossa realidade. Consegui entender o texto de Maria Cândida dentro da nossa realidade. A troca de experiências e o fato de vir porque quis fica mais fácil de me dedicar e me interessar”.

Paula – “Percebo que quem permanece no Curso é quem vai fazer a diferença. Quem chegou até aqui é porque quer fazer a mudança. Algumas foram indicadas e não quiseram participar. As que permaneceram é porque quiseram ficar. Na instituição em que estou não tenho autonomia e ninguém quer saber de construtivismo por lá. Inventaram um método próprio, fônico, para a alfabetização. As escolas conveniadas tem essa autonomia de delimitar o seu currículo como querem”.

Sandra. “Na escola estamos implantando o projeto leitura e não damos conta de tanta coisa. O combinado de repasse na escola não está acontecendo”.

Anali. “A alta rotatividade de estagiárias rompe com o trabalho que está sendo desenvolvido. As estagiárias não aceitaram as intervenções da coordenadora e disseram que iam trabalhar vogais, consoantes, animais”.

Nina – “Se a escola não tem ainda as diretrizes curriculares....”

Bete – “Com relação às dificuldades, o seminário tem cumprido essa função. A gente tem conseguido levar as questões do texto. No sábado achamos que íamos fracassar e foi muito bom. Silvana foi brilhante. A estagiária perguntou se o grupo estava criando o currículo da educação infantil quando já tem o RCNEI. Respondi que estamos fazendo uma coisa mais voltada para a nossa realidade”.

Sandra – “Iara estava insegura porque queria ser mais interpretativa. A angústia foi por insegurança e não despreparo. Depois do seminário ela se sentiu mais segura”.

Nina – “Mas o que é o aprender? A gente não aprende assim?”

Marlene – “A escolha foi da escola e agora é compromisso. Não gosto de desistir de nada que começo e gosto do curso”.

Silvana – “Onde estou trabalhando, a ideia das professoras mais antigas é que o curso não vai dar em nada. Vi o aviso na Secretaria da Educação. Para o primeiro encontro fomos eu e outra professora que não se dispôs a ficar. Ninguém na escola se colocou a participar e eu fiquei feliz em ficar. Na escola há muitos estagiários e a professora que quer se aposentar vai para a educação infantil. Na escola em que trabalho não tem perspectiva de avançar”.

Fabiana- “Eu me autoindiquei (só tinha estagiárias na escola) pela vontade de crescer. Acredito na educação continuada. Quero crescer no pessoal e profissional e melhorar a instituição em que trabalho”.

Paula – “Soube do Curso na secretaria. A indicação foi feita pelas colegas, mas queria muito ficar e estou na coordenação. Senti muito interesse porque é a área que gosto, estudo e me dedico”

Ivana- “Inicialmente era a coordenadora que ia participar e depois uma professora. As duas iriam entrar de licença e como estou na direção me interessei e me auto-indiquei”.

Mariana – “Queria desde o início ser indicada. Soube na Secretaria da Educação. Acho uma injustiça os cursos serem direcionados para as coordenadoras. Duas colegas da mesma escola queriam também participar, mas não deu”.

Bete – “Fui convencida pela diretora a participar e ela achava que eu me relacionava bem com todo mundo. A coordenadora estava de licença maternidade e ia ter uma licença prêmio em seguida”.

Anali- “Fiquei sabendo através da direção da escola e como estava coordenadora e professora fui indicada”.

Nadir. “Queria participar mesmo sem ser indicada. Estou coordenadora. Vim porque quis e queria aprender. Acho uma injustiça só as coordenadoras e as diretoras participarem dos cursos. Estou sempre disponível para participar”.

Sandra – “A coordenadora vai se afastar e a diretora me indicou. Relutei em vir, mas me dei bem. Vir para aqui foi muito bom. Precisamos fazer um núcleo de pedagogia para servir de centro de apoio ao professor. O seminário está sendo bom e quero que permaneça”.

Andréa – “Fui à secretaria e fiquei sabendo. Na escola outra professora queria vir, mas não tinha disponibilidade. Eu estava disponível e vim.

QUE DIFICULDADES ENFRENTAM, NA ESCOLA EM QUE TRABALHA, PARA SOCIALIZAR AS DISCUSSÕES FEITAS NO CURSO?

Reni – “ A articulação ainda não aconteceu na escola. Entendi que a integração aconteceria no seminário e não na escola. Na escola tem condições de fazer, mas é importante que o professor também faça a leitura do texto”.

Marlene - Lá a questão é o tempo da AC. Na sexta funciona até às onze horas. A gente não faz o estudo do texto, mas pontuo algumas coisas. Algumas práticas estão sendo modificadas na escola, a exemplo da rodinha que não faziam.

Silvana – “Falta tempo. A AC é de duas horas, para avisos, planejamentos. Falei com a coordenadora, mas nunca incluiu na pauta das reuniões a socialização do Curso. As professoras não vêm ao seminário. Passo bilhete, falo pessoalmente, convido e insisto. Contudo, apenas a coordenadora e uma ou duas professoras participam do seminário”.

Fabiana – “Na AC nunca dá tempo por causa das outras atividades da escola. As estagiárias estudam no sábado e não podem vir”.

Paula – “Já consegui socializar o Curso porque na posição de coordenadora organizava as reuniões. Contudo, a função de coordenadora foi passada para outra pessoa. A presidente da associação não quis a minha permanência na escola e retirou a minha função. Impôs o que quer trabalhar. Não acredita em Emília Ferreiro e não gosta de pedagogas. Não posso sair da instituição agora. Vou ficar até o final do ano”.

Nina. “Os convênios são complicados”.

Sandra – “Se a Direção e a Coordenação não se afinam é guerra de foice na escola. Há disputas de poder se não se definem os papéis. O papel do coordenador é novo e quebrou o poder das diretoras. Será que a secretaria não pode intervir?”

Nina. “Mesmo a escola estando subordinada a secretaria, a gestão é democrática e não se pode tirar o professor. Se houver problemas tem que abrir uma sindicância. À escola foi dada esse poder. A gestão da escola está muito complicada. Na escola não fazem reuniões com pais, as professoras chegam 8.30, liberam as crianças às 11h. Mas, ninguém procura mudar, nem quer assumir a direção. São posturas de conveniência. Lutamos para conseguir a gestão e declinamos do direito de participar, de se candidatar”.

Anali – “Há professoras que quando assumem a direção se transformam em tiranas. As diretoras acham que estão em cargo vitalício”.

Ivana – “Nem todas as questões dão para tratar no ACS. Estamos refazendo regimento, coisas administrativas. Convido as estagiárias para participar, mas nem todas se interessam”.

Mariana – “Não há tempo porque estamos estudando para a construção do PPP. Nos sábados e nas ACS fazemos isso e planejamos. Mesmo assim as professoras perguntam o que está acontecendo. Alguns textos estão sendo passados, mas não tem tempo para estudar, retomar. No encontro de sábado a maioria está participando e gostando de fazer. As estagiárias querem levar amigas. Porque algumas escolas se envolvem mais que outras? Todas acham que é gestão? E sobre o sábado letivo? E para as escolas que os sábados não acontecem. As colegas dizem para Mariana, sábado vou lhe ver no seminário”.

Nina – “Quando as professoras sabem que vão assistir as colegas é um grande diferencial. É alguém que está dentro da escola, vivenciando as mesmas dificuldades. A presença de vocês na frente é fundamental”.

Iara- “A secretaria quer se enganar. Os sábados letivos não acontecem. O ano letivo iria começar em fevereiro por causa da APLB”.

Bete – “A dificuldade é o pouco tempo na AC. Priorizo o planejamento e discuto as dificuldades. Nas oportunidades, converso para motivá-las a vir ao seminário”.

Anali- “Na AC o tempo é curto para planejar, para elaborar projetos. Nem dá conta de fazer o planejamento todo e estamos priorizando o encontro aos sábados. Fiz uma campanha corpo a corpo e todas vieram ao seminário. Pedi que viessem, precisavam estar aqui. Os encontros aos sábados estão bons. Não acho certo tirar mais um dia na semana para estudo. Vai prejudicar aos alunos”.

Nadir. “O tempo não dá para planejamento, projetos, atividades, as discussão das atividades pedagógicas. As colegas não vêm retorno nos cursos da secretaria. Deveria ter um tempo específico de formação na escola. Passo o texto para quem quer. O sábado é para ouvir o que está acontecendo aqui para depois não ter direito de reclamar”.

Sandra- “O tempo é complicado, há projetos de leitura, do brincar e estamos estudando os referenciais. Na escola estamos fazendo estudo”.

Iara – “Tem colegas que são duras. Estamos no Curso porque queremos. É difícil. Para quem não quer, não dá certo. Eu procuro um jeitinho para ir falando com as colegas”.

ANEXO B – REGISTROS DO ENCONTRO COM AS PROFESSORAS CURSISTAS DIA 21 DE JULHO DE 2008

3. REGISTRO ELABORADO PELA PROFESSORA FORMADORA NILZA

O encontro foi iniciado com a leitura do registro feito por Celita. A professora cursista demonstrou muita reflexão e sinalizou algumas inquietações no seu relato.

Elis apresentou ao grupo uma leitura complementar sobre a temática (desenvolvimento infantil) e a biografia de Wallon. Esse momento não foi contemplado na pauta, mas mostrou que a formadora tem um cuidado todo especial com a turma.

Nilza solicitou da um parecer em torno do texto de Izabel Galvão “A complexa dinâmica do desenvolvimento infantil”(1995). Barbara se colocou: “Não gostei da leitura. Tive dificuldade na compreensão das ideias”. Caroline sinalizou que já havia estudado o tema e não teve dificuldade com o texto.

Com a leitura garantida, a discussão teve como ponto de partida a criança que se desenvolve de forma integrada, nos aspectos cognitivos, afetivos e motor. Este processo de desenvolvimento se dá a partir da construção que a criança faz na interação com o meio físico e social.

A criança vai conhecendo o mundo a partir da sua ação sobre ele. Nessa interação sujeito-objeto (ou meio), a criança vai assimilando determinadas informações, seguindo o seu estágio de desenvolvimento.

O ponto alto da discussão foi pontuar na concepção de Wallon (apud GALVÃO, 1995), os estágios de desenvolvimento.

1. Impulsivo emocional (desde o nascimento até ao 1 ano de vida).
2. Sensório Motor e Projetivo (De 1 aos 3 anos).
3. Personalismo (De 3 aos 6 anos)

Elis fez a mediação da discussão, ressaltando que estes estágios podem variar no que se referem à idade, ao contexto socioeconômico ou de um grupo a outro. Contudo, a sua ordem de sucessão é flexível, visível no ir e vir das características.

Caroline chamou atenção ao processo de interação entre a criança e seu meio. Este se dá, em cada um dos níveis, de forma diferente. No primeiro estágio a predominância é emocional; no segundo estágio é cognitiva e no terceiro estágio retorna a emocional.

Nilza lembrou que o estado emocional da criança é primordial na formação da sua personalidade. Amor, ódio, agressividade, medo, insegurança, alegria ou tristeza estão presentes do desenvolvimento infantil.

Voltando ao contexto da discussão, o grupo levantou as características de cada estágio do desenvolvimento infantil. O personalismo foi bastante discutido, por ser o estágio em que a criança procura afirmar-se em sua personalidade em construção.

No final da manhã o texto foi esgotado e as cursistas perceberam o quanto o professor precisa conhecer as teorias de desenvolvimento e como a criança constrói os movimentos, pelas interações, através de ações motoras, visuais, táteis e auditivas sobre os objetos à sua volta.

Essa construção depende não somente das condições biológicas e psicológicas, mas também dos recursos oferecidos pelo meio. Fiquei bastante satisfeita com o envolvimento da turma, com destaque às contribuições de Caroline, Sarita, Manuela e Celita.

No próximo encontro no dia 04/08/2008 iremos estudar outro psicogenético (Piaget).

Retornamos à tarde para o momento de autoavaliação e avaliação da proposta. A seguiu algumas questões para direcionar as discussões. A autoavaliação transcorreu de forma tranquila. As cursistas se reportaram ao percurso de aprendizagem e suas dificuldades.

No segundo momento as três turmas foram agrupadas para proceder à avaliação geral.

Percebi que as cursistas se preocuparam em levantar pontos pessoais e o objetivo da avaliação não foi alcançado. Que pena! O momento exigia um voo de águia, mas, tivemos um voo de passarinho.

ANEXO B – REGISTROS DO ENCONTRO COM AS PROFESSORAS CURSISTAS - DIA 21 DE JULHO DE 2008

4. REGISTRO ELABORADO PELA PROFESSORA CURSISTA CARMEM

O encontro do dia vinte e um de Julho de dois mil e oito iniciou às oito horas e trinta minutos com a leitura do registro do encontro anterior, feita pela colega Celita e em seguida a leitura da pauta. Os objetivos do encontro foram: refletir sobre o desenvolvimento infantil e avaliar a construção da proposta curricular. Logo após, Elis fez a leitura de uma breve biografia de Henri Wallon, pois o texto da autora Izabel Galvão (1995), proposto ao estudo do dia, versava sobre a concepção do desenvolvimento infantil, na perspectiva desse autor.

No texto o que nos chama atenção a respeito da teoria de Wallon é que esta é centrada na “psicogênese da pessoa completa”, ou seja, compreende a pessoa na sua integralidade, considerando o homem, determinado fisiológica e socialmente, sujeito às disposições internas e às situações exteriores. Pensando desta forma Wallon contribui com a prática pedagógica, oferecendo subsídios para os educadores compreenderem e refletirem sobre sua relação com os alunos. Em seguida nos subdividimos em grupos e preenchemos um quadro com os estágios do desenvolvimento infantil e suas particularidades, analisando e refletindo sobre as mudanças, retrocessos e reviravoltas que acontecem a cada etapa do desenvolvimento.

Na segunda parte do encontro fizemos uma autoavaliação do nosso desempenho no curso e em seguida socializamos com os demais grupos. Algumas cursistas dos outros grupos se posicionaram quanto à forma de apresentação dos conteúdos para as colegas da escola, em forma de seminário, achando-a indevida, pois não estão conseguindo dar conta da tarefa. Outras questões também foram levantadas tais como, o cronograma fechado e a mudança dos encontros aos sábados para outro dia da semana.

Particularmente, vejo que o trabalho em grupo não permite atender às particularidades diversas. Portanto, é necessário que o grupo acate a decisão da maioria. Ainda foi lembrado que foi proposto um perfil para as professoras que viessem fazer o curso. Nina acrescenta que em qualquer tarefa que exerçamos há dificuldades e que é preciso “abraçá-las”, já que nos encaixamos no perfil exigido.

Relatora: Carmem

Formadoras: Nilza e Elis

ANEXO B – REGISTROS DO ENCONTRO COM AS PROFESSORAS CURSISTAS - DIA 21 DE JULHO DE 2008

5. REGISTRO DA AVALIAÇÃO DO CURSO COM OS TRÊS GRUPOS

A pauta prevista para a avaliação do trabalho com todas as professoras no Curso Currículo Formação tinha os seguintes tópicos: duas questões para as professoras cursistas e uma apresentação do resultado das avaliações que a Divisão de Educação Infantil sistematizou sobre o Curso. São eles:

- a) Como levar aos outros colegas das nossas escolas o que estamos discutindo e construindo?
- b) Que sentido tem esse trabalho para a Educação Infantil da rede municipal?
- c) Avaliações sobre a metodologia do curso:
 1. Por professoras cursistas;
 2. Por professoras assistentes dos seminários;

Avaliação

Bárbara (Grupo 1). “Quando trabalhamos em grupo é complicado atender a todos. Não vejo dificuldade da minha parte. Gostaria de ouvir a maioria”.

Nilda (Grupo 1). “Quando vim pensei que o curso era mais prático, com brincadeiras e materiais para educação infantil. Queria saber como trabalhar com a criança. A parte teórica já tenho. O que as pessoas estão buscando? Não temos tempo só para a pré-escola. Vim para saber o que estava sendo usado na educação infantil”.

Paula (Grupo 3). “No início ficou claro que seria um curso para a construção do documento”.

Caroline (Grupo 1). “A participação não é integral. É importante que cada pessoa faça a sua autoavaliação. Alguns textos requerem outras leituras, mais precisamos estar abertas. O que me incomoda é a participação das professoras nos seminários. Há rotatividade de pessoas. Para avaliar como estão percebendo fica difícil. Há coisas que dizem respeito ao nosso compromisso. Nesse curso nós somos convocadas e ficamos liberadas da escola para participar. É nosso compromisso. Contudo, os seminários aos sábados estão ficando

estanques. Na nossa sala tivemos participações excelentes. Compreendemos melhor depois que o grupo apresentou”.

Ariana (Grupo 2). “Quando partimos para uma formação temos que ver os conteúdos. Começamos a ver o que pode ser trabalhado com as crianças. No sábado faço pós-graduação. Não tenho quem fique com a minha filha”.

Sem identificação. “As meninas (formadoras) têm segurança no que estão passando. A forma como vocês estão trabalhando ajudam muito a sistematização do texto. As discussões têm direcionamento”.

Dalila (Grupo 2). “Em relação aos seminários, preferimos discussões abertas. Na nossa realidade o tempo é apertado. Acumula trabalho. Preferimos discussões organizadas, sistematizadas. Questionamos a organização do Curso com relação ao cronograma. O tempo é muito apertado para discutir as temáticas. Porque não podemos fazer dois encontros com a mesma temática? Queremos outro momento para discutir avaliação. Se há necessidade de rever o cronograma vamos rever. Se uma grupo acha que aprende melhor sem o seminário, porque não mudar?”

Nadja (Grupo 1). “Porque não deixamos um período para retomar no ano que vem o que ficou a desejar?”

Paula (Grupo 3). “Devemos respeitar as diferenças no grupo. Sentimos prazer pelos seminários, ainda que sacrifiquemos o nosso tempo, mas é muito gratificante porque vencemos a timidez. Se para o grupo de vocês (se refere ao grupo 2) não está legal o seminário, tem que respeitar. No nosso grupo não ficou nada por amarrar. Discordo com relação à rigidez do cronograma. O que emperra é o dia de sábado, pela ausência de professores e estagiários. Se temos um objetivo de fazer uma transformação grande, não vai acontecer porque somos uma minoria”.

Caroline (Grupo 1). “No último sábado criamos outra dinâmica de trabalho. Não há necessidade de que todas falem no seminário. Temos tido flexibilidade no nosso grupo. Se tivéssemos tempo de aprofundar, poderia ter um tempo para retomar as necessidades do grupo”.

Ariana (Grupo 2). “Estamos falando da possibilidade de fazer uma metodologia que integre mais as pessoas”.

Bárbara (Grupo 1). “A nossa preocupação é que todas se envolvam. A gente não fica só falando. A gente quer o retorno delas com o que estão ouvindo lá. Será que em uma manhã estamos tendo retorno?”

Dalila (Grupo 2). “Quando falei em cronograma quis dizer que, ao ouvir o retorno do professor, é necessário voltar a discutir a mesma temática. Podemos variar as metodologias desde que tenhamos o retorno”.

Pamela (Grupo 3). “A rigidez não parte das formadoras. Mas é o cronograma. Em relação à metodologia, a gente já mudou. Fizemos e deu certo. Não precisamos do aval de vocês (se refere ao Grupo da DEI). Não dá para garantir num encontro tudo que se necessita”.

Nina. (Grupo 3) “A proposta curricular nasce do desejo de fazer as diretrizes curriculares. No ano passado estávamos envolvidas com o Plano Municipal de Educação. Seria mais fácil elaborar a proposta curricular no âmbito da secretaria. A secretaria enquanto sistema quer que a proposta saia. O Grupo da DEI montou o calendário. Se for para sair a proposta neste ano temos que fazer um calendário apertado. O sacrifício não é só de vocês. Também nós, na secretaria, estamos nos sacrificando. Existem questões que estão para além de nossa vontade. Não estamos em barcos separados. Temos as mesmas dificuldades. Onde não vai ter dificuldades? Quais as facilidades que temos dentro da escola? São muitas as dificuldades. Não se trata de um grupo específico. Todos nós precisamos nos unir. Se a proposta vai sair é porque queremos”.

Nina. (Grupo 3) “Existe alguma formação que vai dar conta de todas as nossas perguntas e de todas as nossas necessidades? Se fosse assim a universidade daria. A prática é quem vai evidenciar as concepções que a gente tem. Vamos precisar voltar às mesmas temáticas. Precisamos voltar para estudar. Nós somos humanos, sujeitos. Se estamos errando hoje nas temáticas, na metodologia, nos textos, é com a vontade de acertar. Precisamos nos reconhecer no trabalho que estamos fazendo”.

Paula (Grupo 3). “O que Nina falou envolve muita emoção, a paixão que ela tem pela educação. Discordo do que falaram sobre o cronograma. Temos os conteúdos, os objetivos num determinado tempo e não quer dizer que não possamos voltar. Quem está aqui é porque quer construir a proposta”.

Anali (Grupo 3). “A angústia do seminário é não ter o tempo para aprofundar o texto. Ao fazer uma tempestade de idéias com as colegas, será que isso vai dar conta?. Quem sabe disponibilizar o texto para elas antes do seminário. Levamos o que aprendemos no seminário. Existe necessidade de aprofundar. A formação precisa continuar porque é importante”.

Silvana (Grupo 2). “O tempo fica resumido porque as pessoas não têm o hábito de fazer seminário e não conhecem os estudos de educação infantil. Tem gente que está confusa e tem vergonha de falar. Outras fazem faculdade aos sábados. Precisa ter uma participação mais aberta”.

AVALIAÇÃO DA PREPARAÇÃO DO SEMINÁRIO:

“A divisão do texto dificultou um pouco”

“Houve falha na comunicação entre os membros do grupo”

Participação da equipe:

“A equipe se preocupou e se empenhou bastante para realização do seminário”

“Não tenho problema de falar em público”

“Deu um pouco de nervosismo”

“A gente se acha inferior, às vezes. A gente tem que se achar importante nesse processo”.

“No outro grupo, o povo ‘ligou na tomada’”

Percepções e constatações:

“Achei muito importante a gente preparar esse material. Não é a mesma coisa de fazer isso na escola”

“Foi válido levar os professores de educação infantil pra ver o que a gente está construindo. Na atividade complementar (AC) não dá tempo”.

“O principal é priorizar na escola a discussão”.

“Foi boa a ideia do seminário. A gente aprende na interação com o outro”

“Perguntaram-me, é você quem vai socializar? A gente sofre muito com a inveja do outro”.

“A partir do momento que nossa escola nos indicou pra estar aqui é porque temos responsabilidade”

“Eu acredito no que estou fazendo. Eu via lá na frente o povo meio ali, meio distante, ‘na sua’, se perguntando, o que estou fazendo aqui?”

“Agora eu sei o que vocês passam quando estão lá na frente, quando a gente não participa”.

ANEXO C - REGISTRO DA REUNIÃO NA DEI, DIA 22 DE JULHO DE 2008, COM AS PROFESSORAS FORMADORAS, ELABORADO PELA PROFESSORA ELIS

A reunião foi iniciada pela Pesquisadora socializando os pontos da pauta do dia: avaliação do encontro do dia 19/07 – sábado - Seminário; Encontro com as professoras cursistas 21/07; Programação para o encontro de 40 horas e a escrita da proposta. O primeiro ponto da pauta foi iniciado pela professora Nilza.

Nilza (Grupo 1): “O encontro do dia 19/07 foi significativo, a mudança de local para a UNOPAR facilitou o uso de recursos tecnológicos. As meninas apresentaram bem o seminário, apesar de reclamarem do tema pelo fato de ser denso e complexo”.

Elis (Grupo 1): “as meninas desenvolveram o tema com clareza e segurança. Talvez por sentirem dificuldades, estudaram muito mais do que os temas anteriores”. Isso me fez refletir que as maiores dificuldades constituem desafios e o encontro flui melhor do que os temas que muitas vezes julgamos já ter domínio. Quanto maior é o desafio mais significativo se torna o estudo, apesar de saber que esse desafio, para algumas professoras, estão além da sua zona de desenvolvimento proximal e em alguns momentos impossíveis de serem superados nesta formação”.

Elis (Grupo 1): “apesar das professoras assistentes terem avaliado este momento como enriquecedor e uma oportunidade de rever conteúdos trabalhados na graduação, a presença das mesmas ainda se constitui uma dificuldade. As cursistas, de uma forma geral, sinalizam as dificuldades que estão enfrentando para mobilizar um número cada vez maior de professoras de suas escolas.”

Tainá (Grupo 2): “A forma como foi direcionado o trabalho foi boa, a mudança fez com que as professoras assistentes se sentissem integradas com as professoras cursistas, possibilitando a participação de todas. Alguns questionamentos do cotidiano da sala de aula foram levantados para provocar discussões”. Tainá requisitou que Aila também se posicionasse com relação à nova metodologia adotada para os encontros dos sábados.

Aila (Grupo 2): “ No encontro extra para a preparação desta metodologia, no Colégio Luís Eduardo, foi feito um estudo sobre o Paradigma Emergente. Fizemos um contraponto do que hoje é trabalhado na educação infantil com o que se diz que é para trabalhar”.

Niá demonstrou interesse em saber como realmente aconteceu a execução dessa nova metodologia no seminário, já que a mesma teve que se ausentar por motivos pessoais.

Aila prosseguiu: “O trabalho começou da prática para a teoria, a partir das três questões: para que e porque a Educação Infantil? Como a educação infantil vai promover o desenvolvimento? Se for assim que se entende é assim que se trabalha? As cursistas trouxeram para o encontro algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, solicitando às professoras assistentes que observassem nas atividades os seguintes pontos: se a atividade era contextualizada; se tinha significado; se o conteúdo trabalhado favorecia o desenvolvimento da criança.

Foi ressaltado ainda o número de participantes no grupo de Tainá e Aila, chegando a 62 pessoas, não havendo muita rotatividade, o que ocorreu no grupo de Nilza e Elis.

Maria, que substituiu a formadora Nina, no Grupo 3, fez a sua avaliação do encontro.

Maria: “a frequência foi de 36 pessoas e são as mesmas que costumam participar. O envolvimento com a proposta, apesar dos sacrifícios com os estudos, segundo as professoras, está sendo gratificante”. Maria ressaltou ainda o desafio de estar mediando um encontro sem ter participado das discussões com o Grupo da DEI sobre o tema.

Essa participação de Maria, não por inteiro, tem sido assinalada pelo grupo, ainda mais pelo fato de não haver estudo coletivo o que pode gerar diferentes entendimentos nas discussões teóricas em foco.

Ainda sobre esta avaliação, Maria relatou: “as professoras cursistas apresentaram o texto em forma de Seminário e somente ao final é que foi provocada a participação das assistentes”. “As assistentes estão gostando dos seminários. Para elas está sendo uma experiência ímpar, pois percebem o envolvimento das cursistas e se sentem convidadas e aguçadas a estarem ali para prestigiar o trabalho da colega”.

Aila questionou: “ir ao encontro aos sábados apenas para prestigiar a colega” e não por sentir necessidade de discutir, participar da construção da proposta. Tal questionamento, contudo, não é pertinente, pois além do envolvimento da professora cursista com a elaboração da proposta curricular, o que pode estar contagiando as colegas na escola, há depoimentos das professoras assistentes que mostram a importância da participação delas e demais professoras das escolas envolvidas, além de que não são as mesmas pessoas que apresentam os seminários.

Tainá lembra que mesmo com envolvimento e compromisso da cursista, a exemplo de uma delas, não se consegue trazer todas as professoras. Concordo, pois existem questões maiores que ultrapassam o contexto da escola e seus inúmeros problemas, fruto da ausência de políticas educacionais e principalmente de políticas de formação profissional no município.

Maria ainda ressaltou em sua avaliação que o sábado não constitui problema para as escolas que funcionam como dia letivo. Contudo, algumas escolas possuem professoras que fazem a graduação aos sábados.

Niá começou sua avaliação se reportando ao episódio de ter alguém para substituir Nina, no sábado do dia 19/07, o que gerou um grande desequilíbrio no grupo, as vésperas do encontro, e também muitas reflexões sobre o trabalho.

Aproveitando o momento de avaliação a pesquisadora colocou: “Precisamos avaliar nossos papéis, não misturar o lado pessoal com o lado profissional. O Grupo da DEI precisa funcionar institucionalmente. Se alguém falta, a outra precisa assumir, não pode ficar no âmbito pessoal”.

Diante das reflexões feitas pelo grupo vejo o quanto é importante o registro da prática. Preocupada em “pegar os detalhes”, no momento do registro, não percebi a complexidade na fala das pessoas o que me fez refletir bastante posteriormente.

Sobre a autoavaliação das professoras cursistas e a avaliação do processo, Nilza iniciou: Nilza (Grupo 1): “poucas pessoas se colocaram e as que assim fizeram, foram lacônicas,”.

Elis (Grupo 1): “o momento da autoavaliação ocorreu de forma tranquila, todas disseram que estão aprendendo muito, apesar dos sacrifícios com relação aos estudos”.

Aila (Grupo 2): “as professoras acharam que o texto não dava conta de algumas fases e precisei levar outro suporte teórico. Fui instigando para ver se elas percebiam alguns conteúdos, a partir das características de cada estágio. A turma já está tendo uma autonomia. Distribuem os textos, veem quem vai fazer o registro... A autoavaliação foi o reflexo do que ocorreu no sábado. Estavam se sentindo vitoriosas. Comecei a me dar conta que elas fazem leituras da gente. Com relação às condições e organização do Curso, perguntaram se precisávamos correr e fazer tudo “a toque de caixa”. Disse que prorrogar a proposta para o ano que vem pode ser perigoso, pois com a mudança de governo algumas coisas podem mudar”.

Nina (Grupo 3): ”Eu segui a pauta como foi proposta no grupo. Não tinha conhecimento dos outros slides, como complemento teórico, e fiquei confusa. O quadro foi construído de forma coletiva. Elas (as professoras cursistas) expuseram que estudar Wallon foi interessante, estabelecendo relações da vivência com os alunos e filhos. Trouxeram contribuições interessantes e pertinentes ao desenvolvimento infantil.

A autoavaliação feita no Grupo 2 evidenciou que as dificuldades existem, mas as professoras estão tentando aprender, embora seja um desafio. Colocaram que a sistemática do trabalho está coesa e muito provocativa e a maior dificuldade é fazer com que este trabalho aconteça na escola, pois nas ACS não dar tempo.

Iniciada a avaliação do encontro do dia 21/07, Nilza informou:

Nilza: “As discussões fluíram naturalmente, as cursistas não tiveram dificuldades para localizar os estágios do desenvolvimento infantil, segundo Wallon, e suas características”.

Elis: “as professoras trouxeram exemplos de alunos e de seus filhos, enriquecendo às discussões.

Com relação à avaliação geral, envolvendo as três turmas, não foi atingido o objetivo que era avaliar a construção da proposta curricular. Ficou evidente uma rivalidade entre as turmas, quando deveria unir em função do objetivo que é construir uma proposta curricular.

Niá: “A gente precisa refletir, será que eu, enquanto formadora, estou contribuindo para essa rivalidade? Até que ponto eu estou contribuindo com o que se apresenta em algumas falas das cursistas?. Estamos guerreando entre nós e isso está refletindo na sala (com as professoras cursistas) ”.

Aila: “ O fardo emocional está grande e a gente não está sabendo lidar com isso. Cada um está com seu conflito interno e como não estamos abrindo espaço para desconstruir essas inquietações, estamos levando-as lá para fora”.

Elis: “eu vim de outro grupo e sei que quando vocês foram desafiadas pela secretária da educação com o questionamento de que ainda não haviam mostrado para que vieram. Por vocês estarem unidas em função de um objetivo, conseguiram superar e mostrar realmente o trabalho de vocês. Agora, na hora de uma construção de uma proposta que não é para mim e nem para cada um e sim para toda uma rede, o grupo está quebrado, desunido. Precisamos nos fortalecer para fazer esta proposta sair”

Nina: “Na avaliação no grupão ficou evidente uma disputa, não sei qual o motivo. Concordo que o encaminhamento da avaliação deveria ter sido a partir das questões previstas inicialmente. A avaliação ficou centrada nas mesmas pessoas, no ataque e na defesa. Acho que o encaminhamento dado gerou isso. Foram apresentados os resultados dos instrumentos de avaliação individual, contrapondo-os com as falas de algumas pessoas, e isso gerou a disputa. Bárbara foi infeliz nas suas palavras, em querer saber se a insatisfação estava partindo de uma, duas, três pessoas ou se era da maioria, o que gerou a rivalidade, mas ela não teve esta intenção... Acho que as cursistas pensam que o sacrifício e o sofrimento é só por

parte delas e que a gente não sofre e nem se importa com o que elas estão sentindo... As falas dão a entender que elas pensam que a gente está sendo controlada e nesse caso concordo com Tainá que esse nó precisa ser desfeito, não só pela Grupo 2, mas por todas. As formadoras tem especificidades que precisam ser consideradas para não haver disputas sobre quem é melhor. Essa rivalidade também está acontecendo dentro da própria Divisão”.

Pesquisadora: “Isso cabe um encaminhamento. Todas as mudanças feitas precisam ser decididas no grupo, presencialmente. Aila já reivindicou isso no início do trabalho. Autonomia não significa que eu trabalhe do jeito que eu acho que é certo, sem partilhar no grupo”.

Aila: “De agora em diante não vou mais dar opinião e peço a Tainá que me represente nos momentos das avaliações sobre a grupo. Acho que tudo que digo aqui vem de encontro a mim. Por acreditar na função que tenho na secretaria não posso abandonar o trabalho. Como implantar uma proposta a qual não participei? Com relação à mudança da metodologia do Seminário coloquei sim para o grupo e ninguém pontuou nada”.

Pesquisadora: A minha fala gerou tudo isso?

Aila: “não dar mais para dialogar com você, pois tudo que falo você rebate”.

Elis: “Aila, se já afirmamos a necessidade de nos unirmos para essa proposta sair, se você age assim andamos para trás em tudo que já dissemos”.

Infelizmente este registro termina aqui, pois como trabalho em outra Instituição não posso ficar mais do que às 12:00h.

Elis

ANEXO D – NARRATIVA DA PROFESSORA SILVANA SOBRE O SEU PERCURSO FORMATIVO NO CURSO CURRÍCULO FORMAÇÃO

EU, CAMINHO, HORIZONTE... CHEGADA?

EU...

Eu, Silvana, professora da rede municipal, há três anos e nove meses, estou pela primeira vez atuando na Educação Infantil, em um grupo de crianças com seis anos. Trabalho numa instituição conveniada à prefeitura, numa realidade extremamente desprovida de infraestrutura adequada, recursos humanos em número insuficiente para suprir as necessidades da escola, pouco material didático-pedagógico e tecnológico, dentre outras tantas faltas!!!

A cada dia que chego à escola, um novo desafio se faz presente. Porém, a vontade de fazer com que as crianças aprendam de uma forma prazerosa, lúdica, dinâmica e acima de tudo significativa para sua vida social, se apresenta como uma possibilidade de superação dos limites, em meio a tal problemática.

Penso dia após dia: “Como realizar um trabalho com tão poucos recursos e que possibilite desenvolver as capacidades das crianças? Como interagir numa sala tão pequena, sem ventilação e luminosidade adequada, sem ter como organizar os cantinhos e vendo as crianças quase amontoadas? Como ampliar a visão de mundo dessas crianças, sem os recursos didáticos, tecnológicos adequados? Como sair dos muros da escola, ir além, ver outras realidades, sem as mínimas condições de locomoção... Como aprofundar os meus conhecimentos enquanto professora, lendo, pesquisando, planejando, se passo mais tempo do dia, em sala de aula?” Como? Como? Como?

Árdua tarefa quando falta quase tudo na escola: papel ofício para rodar atividades mais elaboradas e que estejam de acordo aos níveis de aprendizagem detectados no grupo; aparelho de som para trabalhar com músicas; brinquedo, lápis, tinta e muitos outros materiais. Olhar ao redor e ver apenas giz, quadro negro pequeno e escorregadio, ruim para escrever, o caderno e o lápis do aluno, (quando têm) e um livro de Português, que pouco contribui e às vezes, até atrapalha a aprendizagem das crianças, pois apresentam atividades meramente repetitivas, silábicas e que pouco tem a ver com a realidade... Causa-me grande indignação!

Confesso que já estava sem perspectiva de continuar a caminhada nesta etapa da educação, pois apesar da minha boa vontade, do conhecimento pedagógico adquirido e da persistência, estava quase impossível realizar um trabalho mais eficiente e significativo.

Mas, como nada acontece por acaso... Certo dia tive que ir até a Secretaria de Educação e ao passar pelo corredor, observei no mural, um aviso comunicando um evento que aconteceria no

dia 04/04/2008, no Centro Dom Silvério Albuquerque - CEC, para tratar da Proposta Curricular da Educação Infantil. Imediatamente fui até a sala da Divisão de Educação Infantil e perguntei como proceder para participar. Fui informada que a coordenadora da escola que trabalho já sabia da proposta e estava com as fichas de inscrição.

Voltei à escola, falei do ocorrido e procurei mais informações. No dia seguinte, fomos informadas sobre os critérios para participar do encontro: “ser professora efetiva da rede e que estivesse atuando na Educação Infantil”. Assim sendo, apenas eu e outra colega fomos inscritas.

CAMINHO...

No dia 04/04/2008 aconteceu o primeiro encontro e lá estávamos ansiosas para saber do que seria tratado e o que poderia vir a nos ajudar em nosso cotidiano escolar. Ficamos atentas a tudo o que fora apresentado. Estávamos começando a sentir-nos confortadas, pois percebemos que ali, estavam pessoas preparadas, comprometidas, tentando fazer algo pela Educação Infantil.

Participamos de um excelente trabalho em grupo, refletimos algumas questões e registramos nossas concepções acerca de diversos conceitos relacionados com o *ser criança, a função da escola de Educação Infantil, como se aprende, como ensinar, função da avaliação, o papel do professor*, entre outros. Tivemos como mediadora desse momento tão rico, a professora pesquisadora, que nos auxiliaria na construção da Proposta Curricular. (Ótima escolha, diga-se de passagem!!!)

Em determinado momento, as escolas ali representadas foram orientadas a eleger, através da votação, um representante para participar do curso de formação que ocorreria nas segundas-feiras, quinzenalmente, até novembro. Não tivemos outra opção. A minha colega dissera que não teria disponibilidade, pois estava fazendo curso de graduação e este, tomava muito do seu tempo. Assim, eu assumi o compromisso. Infelizmente a direção e coordenação da escola não se fizeram presentes, fato pelo qual nos deixou com um sentimento de indignação e desamparo. Afinal, a decisão deveria ser conjunta e de acordo com a direção da escola. Mas, tudo bem, estava ali para o que desse e viesse.

Ao retornar a escola, passei para a direção os informes e acordos estabelecidos no CEC e obtive, sem maiores problemas, o aval formal para participar do curso de formação. (Que sorte e felicidade a minha!!!) Pensei: “Vou poder conhecer mais sobre a Educação

Infantil, discutir os problemas, dividir minhas preocupações e anseios e ver possibilidades de mudança, pois do jeito que estava não poderia ficar. Vou participar de um curso que me proporcionará luz nas trevas.”

Oba!!! No dia 28/04 começamos a caminhada...

Encontrava-me num misto de apreensão pelo novo, porém confiante e feliz por fazer parte da elaboração de um documento importantíssimo para a Educação Infantil de Feira de Santana. Tinha consciência de que em todo começo, os nossos medos mais ocultos são aflorados, mas teria formas de controlá-los e até mesmo superá-los. Assim, na medida em que percebia que o grupo e as formadoras são, sem sombra de dúvidas, “*the best*”, os medos deram lugar a confiança e segurança.

É bem verdade, que numa caminhada, há de ter bons guias para não nos deixar desviar da rota. Dessa forma, nada melhor que encontrar pessoas tão grandiosas, com nobres ideais e acima de tudo compromissadas com a Educação Infantil. Refiro-me às queridas formadoras. (Que seres humanos!!!)

Sentindo-me mais segura, confortada e tão bem guiada, começamos os estudos refletindo sobre “**As representações sociais que nós, professoras, fazemos das crianças em nossas escolas.**” Foi um momento importantíssimo, pois despertei para o fato de que muitas das minhas ações em sala de aula eram sem dúvidas, meras reproduções das experiências que vivenciei em minha história pessoal e social.

Possibilitou-me, ainda, pensar na criança atual considerando as nuances do novo contexto social em que estão inseridas, na cultura a que tem acesso, entre outras questões. Foi necessário ressignificar o modo de atuação perante meus alunos, passando efetivamente a enxergá-los crianças com direitos e deveres, seres pensantes, participativos, ativos, com ideias próprias, capazes de interagir, de conhecer, de produzir conhecimento com autonomia, etc.

Percebi, também, que o meu papel enquanto professora da Educação Infantil, era aprender a ver além do óbvio, do corriqueiro, do modelo padrão, passar a enxergar as nuances, o diferente, o possível, o impossível também, os desafios, como situações de formação, de aprendizagem. Atentar para a concepção de criança real, inserida num contexto histórico, social, político e não mais a criança ideal, construída em nosso imaginário. Assim, a todo o momento, em contato com meus alunos, fico a observar quantas características se mostram condizentes com o que lemos e refletimos no curso e tento transformar as nossas vivências em algo mais prazeroso, e possível de acontecer, uma relação mais harmoniosa e respeitosa.

Para ampliar ainda mais o nosso olhar, estudamos sobre a “**Função social da escola de Educação Infantil**”. Refletimos questões a respeito do processo histórico, social e político de implantação desta etapa de ensino, aqui no Brasil.

Pontuamos os aspectos filosóficos, éticos e morais que permeiam a inclusão das crianças de 0 a 5 anos nestas instituições. Mais uma vez, fiquei indignada, ao perceber que muitos aspectos que vivencio hoje, refletem tão fortemente as ideologias do passado em relação às crianças, as edificações das escolas e principalmente a formação dos professores.

Percebi-me como um *constructo* de uma sociedade arraigada de ideias moralistas, preconceituosas, arcaicas [...]. Vi o quanto pensamos e agimos de forma alienada, meramente reprodutora, apesar de ter frequentado a faculdade e de achar que estamos num patamar mais intelectual e moralmente “adequado” as mudanças. Oh! Ilusão.

Descobri, para o meu conforto, que não estou sozinha neste barco. É toda uma geração de professoras que pensam e agem assim. Mas, penso que não devemos nos sentir culpadas, afinal somos um *constructo* histórico e como tal, em constante processo de formação. (Ainda bem, que já comecei a mudar a minha forma de ver e agir perante as pessoas, a escola, as crianças, o mundo. Ainda bem!)

Descobri, também, que as escolas da Educação Infantil da nossa cidade, em sua grande maioria, necessitam de uma caracterização nova, em todos os aspectos: físico, técnico, metodológico, ideológico, filosófico... Pois, se os sujeitos históricos mudam a forma de ver, agir em um determinado período de tempo, os espaços também necessitam acompanhar as mudanças. As escolas, como estão estruturadas e gerenciadas, não condizem com as visões e ideologias que estamos construindo. Precisamos de um novo **paradigma educacional!**

No encontro seguinte, (mais uma dose de “acordaaa meninaaa!!!”), passamos a refletir sobre o significado do “**Ensino, Aprendizagem e Avaliação na Educação Infantil**”. Relembro aqui a fala da Diretora do Departamento de Ensino, em uma das visitas ao grupo: “*Nós, Pedagogas, estamos cheias de teorias, sabemos usar bem os conceitos aprendidos na academia nos discursos do dia-a-dia, porém falta-nos muito quando se refere à ação*”. Achei muito pertinente esta afirmação, quando passamos a analisar as falas das nossas colegas professoras, em relação aos conceitos citados acima, relatados no encontro do CEC. Elas sabiam falar sobre os conceitos, mas faltavam-lhes mais subsídios para saber fazer acontecer. Um dos nossos desafios da proposta curricular: “articular teoria e prática de forma simples e eficaz.”.

Prosseguimos as análises referentes ao ato de ensinar, aprender e avaliar. Muitas questões vieram à tona. Tivemos que investigar as nossas ações de modo a considerar a concepção de criança, os conteúdos de trabalho, os objetivos, a metodologia, a avaliação e as exigências da sociedade atual. Ao ler o texto de Zunino e Pizani (1995), vimos quantos aspectos deveríamos considerar ao relacionar nossas práticas à teoria.

Somos professores de um novo tempo. De um tempo que exige novas reflexões, novas posturas e novas ações. Temos que ser bons no que fazemos e para isso não basta apenas sermos meras “babás de crianças pequenas”, como eram consideradas as professoras da Educação Infantil por muito tempo.

Temos que ser atuantes, pedagógica e politicamente, para assegurar os direitos das crianças e os nossos próprios, enquanto cidadãos. Temos que ser professores que produzem conhecimento, que potencializam o desenvolver de novos talentos, que busca formar seres atuantes, pois sabemos que as crianças são capazes de pensar, agir, transformar e fazer história da mesma forma que os adultos.

Ressalto que esse tema foi instigante, pois me causou, mais uma vez, certa inquietação em relação ao meu trabalho. Pensei: “como desenvolver um trabalho pedagógico que realmente atenda as necessidades das crianças de seis anos, mediante uma sociedade contemporânea, tecnológica, letrada, competitiva e em crise de paradigmas”? (Continuo pensando...)

Quando achei que já havia tido muitas emoções e minhas inquietações já não tinha como aumentar, nossas formadoras-guias nos propiciaram um deleite para o cérebro, com o texto: “**Em busca de um novo paradigma para a educação**”. Nossa!!! Como foi importante ler esse texto de Moraes (1999). Como foi importante perceber que estamos num momento importante da história mundial. Estamos vivenciando a mudança de paradigmas em todos os aspectos da sociedade e como tal, precisamos mudar os padrões educacionais.

Fiquei em êxtase ao imaginar quanto temos ainda que caminhar para desvendar novos horizontes, novas possibilidades para a Educação Infantil. Percebi quanto atraso, quanto descaso, quanta inércia do poder público com relação à Educação Infantil em nossa cidade... Mas, ainda bem que já se faz acontecer um movimento organizado, de caráter formal e responsável, para dar luz às novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil em nossa cidade. (A nossa caminhada realmente esta cheia de sentido!!!)

Dessa forma, depois das discussões sobre paradigmas e de entender que o conhecimento ora estabelecido advém de uma construção científica, histórico, social e cultural

e, portanto, podemos também instituir novos saberes e formas de pensar, passamos a refletir sobre **“Os Conteúdos na Educação Infantil.”**

Senti imensa dificuldade em selecionar conteúdos, principalmente para as crianças de 0 a 3 anos, pois não temos na rede, atendimento para essa faixa etária, mesmo estando previsto em lei, e acima de tudo por falta de experiência prática. Além claro, da forte tendência tradicional, de ver a criança como um vir a ser e que por isso precisaria da constante presença do adulto, além da grande ênfase no aspecto da alfabetização, ou seja, preparar as crianças para as séries posteriores, o que exige saber ler e escrever.

Contudo, mediante as leituras realizadas e análise de modelos de instituições de ensino que já possuem experiências com essa etapa de ensino e em relação à nossa realidade, conseguimos perceber que o nosso trabalho esta pautado na seleção de conteúdos de acordo as áreas do conhecimento, e que outros modelos organizam-se em torno do desenvolvimento das crianças. Resolvemos então elaborar a seleção de conteúdos, partindo das idades das crianças, para que assim pudéssemos perceber o que poderia ser trabalhado.

Foi necessário refletir sobre o **“Desenvolvimento da criança”** a partir das ideias de Piaget (apud PULASKI, 1986) e Wallon (apud GALVÃO, 1995), para assim obtermos as bases do conhecimento científico, em prol de uma melhor compreensão acerca de como as crianças se desenvolvem e quais aspectos devemos considerar ao selecionar os conteúdos de trabalho.

Pensar conteúdos para um novo modelo de Educação foi mesmo uma árdua tarefa, porém gratificante, pois percebi o quanto a ação educativa pode contribuir significativamente para um melhor aprendizado e desenvolvimento infantil.

Pensar o **“Tempo Escolar”** foi necessário para organizar uma rotina que viabilizasse o trabalho com os diferentes conteúdos e que garantisse maior integração, movimento, autonomia das crianças. O **“Espaço Escolar”** também foi pensado, pois acreditamos que a organização do ambiente é fundamental para favorecer a implementação da rotina. Como conseguir essa proeza, se nossas escolas foram estruturadas de acordo às convenções políticas e muito pouco pela utilidade e funcionalidade para o trabalho com crianças pequenas!? (Eta tarefa difícil... Elaborar proposta curricular dá um trabalho!!!)

OS DESAFIOS DO CAMINHO...

Na ementa do curso estava previsto a organização de seminários, pelas professoras cursistas, visando socializar os estudos e as construções do grupo com as professoras das escolas envolvidas, que participavam do curso de formação aos sábados.

Inicialmente, sentimos certa apreensão. Pensávamos no tamanho da responsabilidade que nos fora colocada. Deveríamos nos articular em pouco tempo, utilizar ferramentas tecnológicas, que para muitas colegas se mostrava como uma incógnita, estar ciente do conteúdo a ser apresentado, ter autoconfiança, etc. Contudo, mediante as dificuldades, soubemos superá-las de forma que, a cada seminário, o grupo se sentia mais unificado, mais comprometido, mais confiante e acima de tudo, com maior grau de maturidade sobre os conhecimentos exigidos para dar sustentação às Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Nos seminários, fomos aplaudidas e agraciadas com discursos emocionados de apoio e prestígio ao trabalho proposto pela Secretaria de Educação, que por sua vez se mostrou aberta a um trabalho coletivo, com a participação dos professores, sujeitos diretamente envolvidos no dia a dia das crianças da etapa da Educação Infantil.

Nós, professoras cursistas, estávamos conseguindo alcançar os objetivos propostos, possibilitando às nossas colegas professoras, repensar as práticas pedagógicas com vista à busca de novas alternativas para um trabalho efetivo e de qualidade na Educação Infantil. (Arrepios, arrepios, arrepios!!!)

Vale ressaltar que mobilizar as colegas professoras a participar dos seminários foi, literalmente, uma missão árdua, pois apesar de divulgar a importância dos seminários nos sábados que eram letivos, da presença de cada uma para contribuir com as reflexões, e de distribuir antecipadamente convites com palavras carinhosas e/ou de impacto, sobre compromisso e responsabilidade, me senti muitas vezes frustrada, pois as minhas colegas, a começar pelas representantes da direção da escola, não compareciam aos seminários.

Quanto ao repasse do curso na escola enfrentei diversos obstáculos, desde a falta de envolvimento da direção, ao pouco tempo para preparar o material que estava sendo discutido no curso e apresentar às professoras.

A cada AC esperava ter espaço para repassar o curso, e nada. Como sempre, eram dados muitos informes. No restante do tempo tínhamos que fazer um rápido roteiro do que seria trabalhado na semana seguinte. Tudo muito corrido!!!

Até que um dia, mediante intenso apelo para envolver as professoras nas discussões que estavam acontecendo, a direção da escola resolveu reservar duas horas do AC para que eu pudesse fazer o repasse do curso. Devo salientar que foi um momento riquíssimo, pois contei com a maioria das professoras empolgadíssimas com a temática abordada, que fazia referência ao texto de Fleury (1995) sobre as diversas concepções de criança.

Enfatizei que haviam perdido muito em não participar dos seminários. As colegas demonstraram maior interesse e cobraram da direção a continuidade dos encontros, para dar prosseguimento aos estudos. Mas, infelizmente até agora, só foi possível realizar um encontro... (Que pena!!)

Acredito, contudo, que a semente foi plantada. A cada dia, as colegas perguntam sobre os seminários, se vão acontecer mais encontros para socialização dos estudos, e relatam que se sentiram muito instigadas a conhecer melhor o processo da construção do currículo. Respondo que sim e explico que o processo de formação do professor ainda é, para nossa realidade, algo a ser pensado com seriedade e compromisso, pois o tempo destinado a essa ação é muito pouco, principalmente em nossa escola.

HORIZONTE...

Depois das leituras, discussões, reflexões, o olhar ficou mais apurado e começamos a ver algo maior do que simplesmente a construção de um documento. O nosso trabalho toma uma amplitude gigantesca, assim como o horizonte...

Construir uma Proposta Curricular, como diz Kramer (2002, p.71), implica definições:

O currículo inclui definições sobre o tipo de escola que se deseja, o que se pretende oferecer, a forma de administrá-la, contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico em que se insere: trata das relações da escola e seu currículo com a sociedade como um todo, as metas, os conteúdos, os recursos, a avaliação [...].

A leitura do texto de Kramer (2002) **“Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate”**, propiciou-nos uma melhor compreensão da dimensão do trabalho que estamos realizando.

Eu senti muitas inquietações, pois percebi que a construção de uma proposta curricular envolve muitos aspectos que não somente o pedagógico, além da exigência da participação de

sujeitos de outras esferas da sociedade. Sendo assim, com a ausência de um suporte político, poderíamos parar no meio do caminho.

Sentimos a necessidade de articular estratégias mais agressivas para ganharmos representação e força política. Nasce a ideia de um Fórum de Educação Infantil para fortalecer as políticas públicas para a educação e assim estabelecer diretrizes que possam ser reconhecidas e garantidas pelo poder público. O nosso compromisso cresceu, consideravelmente, em termos de fundamentação e ação.

Ver o horizonte me fez perceber que há um caminho infinito a percorrer, com muitos desafios a superar, vitórias a celebrar e muito, mas muito que construir...

CHEGADA???

Caminhar, superar obstáculos, ampliar o olhar, enxergar o horizonte, chegar....Chegar onde????

Ah! Essa pergunta só o tempo poderá dar as possíveis respostas, pois uma coisa tenho certeza: há vários caminhos ainda a percorrer e vários lugares para estar, mas o importante é não parar. Esse é o meu desejo: que a nossa caminhada continue sempre na busca do novo, visando melhorar a qualidade do atendimento nas escolas de Educação Infantil.

EU estou aqui, para prosseguir no CAMINHO, alçar novos HORIZONTES e CHEGAR onde for possível, junto é claro, ao meu grupo de formação do Currículo da Educação Infantil de Feira de Santana.

Silvana.