



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

SIMONE DA SILVA OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
SUAS TECITURAS NAS EXPERIÊNCIAS DAS DOCENTES
DE CAMAÇARI**

Salvador
2016

SIMONE DA SILVA OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
SUAS TECITURAS NAS EXPERIÊNCIAS DAS DOCENTES
DE CAMAÇARI**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil do programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia como pré-requisito para obtenção do grau de Especialista em docência na Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Albuquerque

Salvador
2016

SIMONE DA SILVA OLIVEIRA

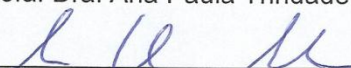
**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
SUAS TECITURAS NAS EXPERIÊNCIAS DAS DOCENTES
DE CAMAÇARI**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil do programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia como pré-requisito para obtenção do grau de Especialista em docência na Educação Infantil.

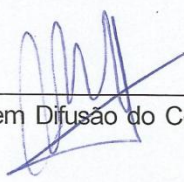
Aprovada em, 11 de junho de 2016.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Ana Paula Trindade Albuquerque (Orientadora)


Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA),
Universidade Federal da Bahia

Profa. Mariel Cisneros López


Doutora Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento pela Universidade
Federal da Bahia (UFBA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado força, equilíbrio, serenidade e inspiração espiritual durante o caminhar.

A minha querida mãe que mesmo de outra dimensão me amparou nos seus braços e me inspirou com sua coragem e determinação.

A meu marido por sempre ter acreditado na minha capacidade. Minhas filhas pela compreensão, ajuda e momentos de silêncio tão necessários para a escrita.

A minha netinha pela pureza e magia, pelos momentos de renovação das energias, relaxamento e por ter sido a inspiração para que eu sempre lembrasse do meu compromisso com as crianças.

As minhas irmãs e irmãos que oraram e torceram pela conquista desse sonho.

As minhas amigas de jornada, Cristina e Alzivânia pelas palavras de incentivo, partilhas das angustias, das alegrias e pela cumplicidade que nos uniu.

A minha chefe Mynuska pela escuta, compreensão e pela confiança em mim depositada.

A Rita Margarete pelo companheirismo, incentivo pelos estudos e por sempre acreditar no meu potencial.

A minha orientadora Ana Paula por no começo ter me tirado do chão, me sacudido.

Obrigada pelo companheirismo e orientações que tanto me foram úteis.

Imensa gratidão as minhas colegas de profissão, Adilza, Dora, Patrícia, Cristiane, Roseli e Máisa pela disponibilidade, abertura, confiança, valorosa e significativa contribuição nesta pesquisa.

“Não haverá borboletas, se a vida não passar
por longas e silenciosas metamorfoses”

Rubem Alves

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo investigar as mudanças nas práticas pedagógicas das professoras da Rede Municipal e Comunitária de educação infantil de Camaçari-Bahia, relacionando-as com os princípios explícitos nos documentos e os estudos atuais sobre as concepções de criança, infância e das propostas pedagógicas que tangem o segmento, e a formação continuada que a Secretaria de Educação do município promove desde 2007. Com o intuito de responder qual a relevância das formações continuadas realizadas em Camaçari para os professores, a presente pesquisa pautou-se na abordagem da etnopesquisa crítica, de cunho qualitativo, tendo como instrumento de coleta de informações a entrevista semi-estruturada que teve como dispositivo a gravação em áudio das narrativas das seis professoras de escolas diferentes que participaram pelo menos dois anos das formações do Proinfância e nos anos de 2014 e 2015 do projeto Paralapraca. As informações foram transcritas, interpretadas e analisadas, considerando as contribuições teóricas principalmente de Nóvoa, Kramer, Zilma Oliveira, Kishimoto, além das percepções da pesquisadora e orientadora. A pesquisa evidenciou a importância das formações iniciais e continuadas para as mudanças ocorridas nas práticas junto às crianças, foram consideradas essenciais para a inovação da prática docente, principalmente as formações que potencializam as trocas de experiências entre as professoras. Compreendeu-se que o processo formativo é singular, depende da história de vida, saberes e do contexto social que cada professor está inserido.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Formação continuada. Prática docente.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RFP	Referenciais para Formação de Professores

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	O PROCESSO FORMATIVO DO/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ENTRELAÇAMENTO DE HISTÓRIAS.....	11
2.1	PUXANDO O FIO DA MINHA HISTÓRIA.....	11
2.2	A CRIANÇA E O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS.....	13
2.3	INFÂNCIAS: UMA CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL.....	16
2.4	BREVE PROCESSO HISTÓRICO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
2.5	EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVO OLHAR, NOVOS DESAFIOS.....	22
2.6	TECENDO MAIS ALGUNS FIOS DA MINHA HISTÓRIA.....	24
3	ESTRUTURA METODOLÓGICA: UMA TEIA REVESTIDA DE SIGNIFICADOS.....	29
3.1	OS VIESES DA PESQUISA: UM FIO PUXA OUTRO.....	29
3.2	OS FIOS CENTRAIS DESSA TECITURA ETNOGRÁFICA.....	30
3.3	BUSCANDO OS ENTREMEIOS DAS NARRATIVAS.....	32
3.4	A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: UMA TECITURA DE HISTÓRIAS, SABERES E RELAÇÕES QUE SE COMPLEMENTAM.....	33
4	CONCLUSÕES DESSA TECITURA.....	43
	REFERÊNCIAS.....	46
	APÊNDICE A - Quadro seleção das professoras para entrevista.....	48
	APÊNDICE B - Roteiro da entrevista.....	49

1 INTRODUÇÃO

A história da formação dos professores de educação infantil tem relação direta com o próprio processo histórico desse segmento. Antigamente a exigência da formação inicial dos professores para atuar com crianças menores não era tão importante, bastava ser do sexo feminino, pois o atendimento voltava-se para o assistencialismo, com ênfase nas atividades de cuidado inerentes aos dotes maternos, que depois foi sendo intercalada com o educar. A educação infantil ainda não tinha visibilidade na educação, na sociedade civil e nem nos órgãos governamentais, ou seja, não tinha relevância, assim como a visão adultocêntrica que se tinha da criança. Com as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos tempos, a criança se tornou sujeito de direitos, a infância passou a ser reconhecida, a educação infantil demarcou um lugar de importante na sociedade e com isso, mudou também o papel do professor, que até hoje precisa se qualificar, mudar sua forma de atuação para acompanhar as mudanças ocorridas neste segmento da educação básica.

Objetivando essa qualificação do professor que atua na educação infantil em Camaçari, a Secretaria de educação, através da Coordenação Pedagógica, realiza formação continuada para professores da rede municipal e comunitária através do Programa de Formação de Educadores da Infância – Poinfância, voltado para formação de coordenadores, professores e auxiliares, ampliado pelo projeto Paralapraca do Instituto C&A, que consiste na formação direta do coordenador pedagógico que por sua vez realiza formação com os professores e auxiliares nas escolas.

Atualmente componho a equipe da Coordenação Pedagógica de Educação Infantil de Camaçari, e nos últimos tempos tenho refletido sobre a relevância dessas formações continuadas na prática docente. É possível notar que apesar da realização de formações continuadas para os professores de educação infantil desde 2007 em Camaçari, ainda existem muitas práticas dissonantes com os documentos que normatizam e orientam a educação infantil no Brasil, bem como, com os estudos promovidos pelas formações. Diante disso, tenho me questionado: Qual é a relevância das formações continuadas para os professores? O que precisa

melhorar nas formações para que o professor sinta-se tocado a ponto de refletir e transformar sua atuação?

Essa pesquisa teve como objetivo, identificar os impactos das formações realizadas pelos projetos de formação continuada para os professores de educação infantil de Camaçari; conhecer a importância da formação para a história profissional na perspectiva das professoras e compreender os sentidos das formações realizadas pelo Proinfância e Paralapraca para a atuação das professoras. Para entender ao objetivo da pesquisa utilizou-se como metodologia a etnografia crítica de natureza qualitativa, realizada através de entrevista semi-estruturada com seis professores das escolas da rede municipal e comunitária, situadas na sede e orla, que integram no seu corpo docente professores que participaram do Proinfância e do projeto Paralapraca. Para a produção de informações foram utilizados como dispositivos, gravação em áudio e registro escrito.

Foram utilizados como aportes teóricos as contribuições de Antônio Nóvoa sobre a relação da profissão de professor e as mudanças socioculturais e educacionais, além da sua teoria sobre as dimensões do professor e sua experiência, seus saberes e o contexto no qual está inserido como eixos para formação continuada. Fizemos menção a Sonia Kramer que defende o reconhecimento da especificidade da infância, a criança como ser histórico, social e cultural, como dimensões que precisam estar presentes na formação de educadores da educação infantil, também buscou nas inspirações de Zilma Ramos de Oliveira o percurso histórico da educação infantil, Além disso, também foram utilizadas as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. As informações foram divididas em categorias analíticas, escritas por conexões estabelecidas. Na interpretação das informações obtidas considerou-se o que dizem os teóricos, as falas dos professores envolvidos na pesquisa e ações da professora pesquisadora, a partir da reflexão entre teoria e prática.

Com relação a estrutura, este trabalho está dividido da seguinte forma: no segundo capítulo apresentamos aspectos da minha história de formação enquanto professora atrelada aos contextos históricos de Criança, Infância, Docência e da Educação Infantil. No terceiro capítulo trazemos os pressupostos que justificam o caminho metodológico escolhido, como também apresentamos e discutimos os

resultados do campo empírico a partir das experiências formativas das professoras e as implicações das formações iniciais e continuadas nas suas práticas.

2 O PROCESSO FORMATIVO DO/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ENTRELAÇAMENTO DE HISTÓRIAS

2.1 PUXANDO O FIO DA MINHA HISTÓRIA

Sou de uma cidade do interior da Bahia, filha de agricultores analfabetos que tiravam o sustento da terra árida, com muito suor e labuta, mas que com muita dificuldade e persistência ofereceram a mim e a meus irmãos mais novos a oportunidade de, através dos estudos, redefinir o nosso futuro. Coube a nós escolhermos o caminho que queríamos seguir. Eu escolhi traçar minha história profissional pelas vias da educação, uma profissão que comecei admirar a partir da relação estabelecida com a professora da terceira série, sua dedicação, serenidade, afeto, paciência para me ensinar as quatro operações matemáticas, o respeito pelo tempo de cada um de nós alunos, sua elegância ao se expressar até nos momentos de chamar a turma atenção, despertou em mim uma benquerência por esta pessoa e pelo que ela exercia, uma curiosidade em saber como ela conseguia transmitir tantos conhecimentos e de onde vinha tanta “sabedoria”. Até nos momentos das brincadeiras de escolinha com as minhas primas, escolhia representar essa professora, tentava imitá-la, repetir suas falas e usar a sua linguagem serena. Esta experiência influenciou significativamente na minha escolha em exercer o magistério. O autor Jorge Larossa diz “que a experiência não é aquilo que passa por nós, mas aquilo que se passa em nós, aquilo que fica gravado em nossas entranhas” (LAROSSA apud BARBIERI, 2012, p. 31).

Antes mesmo de findar os estudos do segundo grau, iniciei a minha jornada rumo ao mundo misterioso, subjetivo e ao mesmo tempo tão singelo e simples da criança, comecei a navegar por mares desconhecidos, mas com a certeza que dali por diante a minha relação com a educação infantil seria um caminho sem volta. Essa relação começou em 1998, em uma escola da rede particular, no interior do estado da Bahia, onde lecionava em uma turma do Maternal, com crianças de três anos, foi um desafio! Naquele momento eu não tinha conhecimento e nem embasamento teórico que subsidiasse minha prática com crianças dessa faixa etária. Não sabia ao certo o que ensinar e nem como lidar com as suas especificidades. Buscava as atividades que expressassem prioritariamente a coordenação motora fina, conceitos matemáticos e as vogais, através dos livros

didáticos fornecidos e ou comprados das editoras. Muitas vezes também, o instinto materno servia de balizador para resolver situações inesperadas e para planejar a rotina da sala de aula, não que hoje não utilize mais este instinto, tão necessário para a construção da relação humana, mas por falta de conhecimento conceitual sobre as especificidades da infância o utilizava de forma inconsciente.

Por vezes questionava-me: O que as crianças precisavam aprender? Estou no caminho certo? Como faço para melhorar a minha atuação? Na escola, não havia momento de estudo, muito menos a presença do coordenador pedagógico, planejávamos com base no que as crianças precisavam aprender a partir dos conteúdos dos livros didáticos. No curso de magistério não havia disciplinas que abordassem a educação infantil, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil já terem sido lançadas desde 1998. Cabe aqui destacar, a necessidade da formação continuada para minha prática docente junto às crianças, pois concluir o magistério não significa estar preparada para atuar em uma sala de aula, é apenas uma das etapas do processo de habilitação profissional na educação.

A minha experiência na educação infantil divide-se em duas etapas aqui intituladas de *terreno*, relacionando-as com a terra, lugar onde estão fincadas as minhas raízes, minha origem, minha história de vida e que me constitui enquanto pessoa e professora. A primeira etapa descrevo como um período de “entrada no terreno”, tempo marcado pela instabilidade, questionamentos, muitas observações, insatisfações, reflexões individuais, frustrações e alguns sucessos adquiridos graças a intuição que a natureza humana me reservou. Refiro-me ao período que passei na rede particular de ensino no interior do estado no qual já mencionei, somado ao tempo de atuação na rede privada em Camaçari. Depois disso, precisei me afastar por um tempo do magistério.

Em 2006, após prestar concurso público em Camaçari, o destino me remete ao que tinha deixado para trás por três anos, minha relação e compromisso com a educação infantil. A partir daí começa a segunda etapa da minha jornada na educação infantil, o período de inserção no “conhecimento sobre o terreno”, foi a partir desse divisor de águas (concurso) que mergulhei nos mares teóricos sobre a criança, infância, educação infantil. Só nesse período, quase dez anos depois da primeira experiência nesse segmento é que tive contato com os documentos que regem e regulamentam a educação infantil no Brasil e conseqüentemente comecei a

conhecer esse novo terreno, suas particularidades e contextos, compreender que este, tem uma história que se entrelaça em meios os fios da economia, da política, da sociedade e da educação. “Quando vivemos uma nova experiência, experimentamos a nós mesmos em circunstâncias desconhecidas” (BARBIERI, 2012, p. 33), abrir-se às experiências é permitir-se aprofundar olhar interno e externo, sair da inércia, reviver a própria história, refazê-la e desbravar o futuro.

O Programa de formação de educadores da infância, da Secretaria de Educação de Camaçari – PROINFÂNCIA me favoreceu conhecimentos, reflexões, resignificação e transformação na minha prática enquanto educadora que escolhi ser desde a terceira série. O Programa tem como uma das bases de estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), as Orientações Curriculares Municipais para Educação Infantil, outros documentos e aportes teóricos sobre educação infantil. As formações foram organizadas de forma que nós professores participássemos mensalmente, durante dois anos, de encontros onde eram expostos e discutidos conteúdos provenientes de temas como: abordagem histórica sobre infância à luz de Philippe Áries; afetividade na educação infantil teorizada a partir de Henri Wallon; a criança e a natureza abordada por Léa Tiriba; a importância do brincar na educação infantil definida por Tizuko Morchida Kishimoto; níveis de escrita conceituada por Emilia Ferreiro; sóciointeracionismo abordado por Lev Vygotsky, dentre outros, não menos importantes, organizados pela coordenação pedagógica responsável pelas formações. Para elucidar as colaborações advindas dos navegáveis mares teóricos no período do Proinfância, contextualizarei os conceitos sobre *Criança, Infância docência e Educação Infantil* por considerá-los essenciais para a discussão sobre formação continuada de professores que escolhe se inserir no mundo da criança através da creche e da pré-escola.

2.2 A CRIANÇA E O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

A Palavra criança vem do latim **creantia** que significa **criação**, portanto criança significa um ser em constante criação, sendo criado e se criando. Ela é um ser em construção, aberta para o novo, curiosa, cheia de porquês e com desejo de conhecer o mundo.

No percurso da história da humanidade, o adulto era sempre o centro e as crianças sua extensão. Ela era concebida como um ser inacabado, incompleto, que precisava evoluir, educar-se para se tornar completa como o adulto. Atualmente, essa concepção vem se alterando, em decorrência das transformações ocorridas no campo infantil, a criança passa a conquistar o lugar de ser ativo, indivíduo com capacidades e potencialidades, que compreende o mundo de forma muito singular, capazes de lidar com as coisas do mundo se tiverem oportunidade para isso, detentora de múltiplas linguagens, produtora de cultura, que aprende a partir das suas curiosidades e principalmente autora do seu próprio processo de aprendizagem. É importante reconhecer que ela precisa viver o seu momento enquanto criança que não treina para a vida adulta. Segundo Santos (2015)¹, “a criança é um ator social e são ao mesmo tempo produtoras e atores dos processos sociais”. Diante disso, ressaltamos a importância dela participar das discussões sobre temas que circulam na sociedade, opinar sobre um determinado assunto, participar de tomadas de decisões sobre sua própria vida e sobre a comunidade a qual pertence. Consentir que ela participe ativamente do processo de construção da sociedade, garantindo assim, o exercício do conceito de criança explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil:

sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010 p.12).

Tais definições nos permite refletir sobre o lugar que a criança ocupa hoje na sociedade e nas instituições de educação infantil. Infelizmente a criança ainda não ocupa seu lugar que lhe é de direito, o que evidencia que as definições sobre criança estabelecidas pelo MEC através das Diretrizes Curriculares são realidades ainda distantes das práticas de muitos professores. Para que a sociedade compreenda e aceite de fato as potencialidades da criança, a escola como local de transformação social, precisa garantir que ela viva plenamente a sua infância, sem imposições para o amadurecimento precoce. A criança, assim como o adulto, deve ser respeitada, precisa ser garantido que ela se desenvolva na sua integralidade.

¹ Marlene Oliveira dos Santos, durante aula do componente Infâncias e Crianças na Cultura Contemporânea e nas Políticas de Educação Infantil, do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil desta Universidade.

A antropologia trás suas contribuições sobre o conceito de criança, Clarice Cohn, em seus estudos sobre a criança e infância cita Margaret Mead, que elucida:

crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-la comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural (2005, p.26).

Neste sentido, compreendemos que as crianças enquanto seres biológicos são semelhantes umas às outras, o que as diferem são seus modos de viver e estar no mundo, influenciadas pela relação estabelecida com outras crianças, com adultos e com o meio. O contexto social e cultural no qual a criança faz parte incide sobre suas brincadeiras, suas situações de socialização, escolaridade, suas preferências e até no seu futuro. Sua infância é um modo particular, ela varia conforme o lugar e tempo. Uma criança que vive na zona rural possivelmente não terá a mesmas características de uma que mora na grande metrópole. Por isso, é fundamental que nós professores saibamos conhecer melhor as crianças com quem convivemos, e como professores temos responsabilidades.

Conhecer a história da criança, refletir sobre suas potencialidades, compreender que ela é um ser ativo e criativo, são pressupostos inerentes aos professores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos de idade. Para isso, ele precisa formar-se, se qualificar, atualizar-se em relação ao que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e nos outros documentos que norteiam a educação de crianças pequenas no Brasil.

A formação continuada promovida a partir da investigação e a reflexão sobre a prática docente, atrelada a embasamentos teóricos com estudos sobre temas oriundos a educação infantil é um dos recursos para essa qualificação profissional. Sobre esse aspecto, o autor Nóvoa (2002) enfatiza que uma formação continuada deve contribuir para a transformação na educação e para a redefinição da profissão docente, Mas para que isso aconteça, o processo formativo deve ser inovado com propostas que abordem e valorizem a experiência docente, a história de vida do professor, sua subjetividade e seu contexto de trabalho.

Muitas vezes, os projetos pedagógicos, procedimentos didáticos e até os conteúdos que devem ser ensinados às crianças são impostos por formadores e/ou especialistas que não conhecem a realidade no qual o professor está inserido,

prevalecendo assim, uma formação centrada na prescrição, ilustração e muitas vezes na imposição, preponderando a ausência de reflexão sobre as dimensões políticas, sociais, culturais, históricas e experienciais que circundam a profissão. Esse tipo de formação tem se mostrado pouco eficiente, pois os professores estão saturados de discursos que não o consideram como sujeito ativo, criativo, fazedor de cultura e transformador social. Como confirma Nóvoa (2002, p. 57)

Falar de formação continuada de professores é falar da criação de redes de auto-formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico.

A formação continuada de docentes da educação infantil coloca-se como uma oportunidade de construção coletiva de processos que favorecem o assumir da responsabilidade perante as novas gerações de crianças que sistematicamente tem sido privada de seus direitos elementares. Sobre a criança, Sonia Kramer ressalta, “se compreendermos as crianças, compreenderemos melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação” (1999, p. 02).

2.3 INFÂNCIAS: UMA CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL

A infância enquanto tempo especial e protegido é recente. Segundo Ariès (2006), na Idade Medieval não existia a consciência sobre a infância, isso era evidenciada, por exemplo, nas artes plásticas, onde a criança era representada como pequenos adultos. Na Europa na Idade Media, a criança era vista como adulto pequeno, que precisava crescer para trabalhar, assim como os demais membros da família. Existiam crianças rejeitadas pelas famílias e eram abandonadas nas rodas dos expostos ou enjeitados. Nesse período, “o termo criança era usado para saudar alguém. - Vamos crianças, trabalhem” (SANTOS, 2015)². Evidenciando a ideia de que ela era preparada para o trabalho.

² Marlene Oliveira dos Santos, durante aula do componente Infâncias e Crianças na Cultura Contemporânea e nas Políticas de Educação Infantil, do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil desta Universidade.

O surgimento de um olhar diferenciado para a criança ocorreu a partir do século XVIII, com a revolução industrial houve mudanças na organização familiar, as mães passaram a ser as responsáveis pela educação de seus filhos, as crianças passaram a ter um lugar de destaque na família, precisava viver uma infância saudável para crescer forte para poder trabalhar.

Na visão de Sonia Kramer, “a ideia de infância vem sendo modificada conforme as transformações sociais e técnico-científicas” (1999, p. 244). Ela destaca que a distribuição desigual do poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, que repercutem num controle e na dominação de grupos. Desse entendimento de criança, percebe-se então uma preocupação mais acentuada com o futuro dela do que com que ela é no presente, enquanto criança com direito de viver plenamente sua infância.

Segundo Oliveira e colaboradores (2012), cada período da história é marcado por diferentes ideias de criança, o que elas precisam para se desenvolver, seus comportamentos e quais conhecimentos ela deve apresentar. Os autores completam:

Para entender esse processo é preciso pensar como circulam em nossa sociedade concepções sobre o desenvolvimento da criança e o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais (OLIVEIRA et al. 2012, p. 21).

No nosso contexto atual as infâncias, as que permitem a criança viver em sua plenitude através da brincadeira e da imaginação, precisam ser defendidas, pois a sociedade tem pressa que essa criança cresça, dando a elas multitarefas e uma rotina que são próprias de adultos. A cada dia cresce o número de redes em prol de uma infância que permita a criança viver suas particularidades, visto a necessidade da defesa contra movimentos que pregam adultização das crianças brasileiras. Esse retorno da adultização da criança remete a uma citação de Heywood (2012, apud Kuhlmann Jr. e Fernandes 2004) onde descreve que a história da infância se move por linhas sinuosas. Ao mesmo tempo em que as pesquisas atuais avançam sobre a infância e seus pressupostos as culturas ocidentais e orientais fazem da infância um período de preparação para vida adulta ou até mesmo transformando novamente a criança em um “adulto em miniatura”. Nestes casos o adulto coloca nas suas crianças a missão de transformar seus sonhos em realidade. Charlot

(2013) afirma que certos adultos compensando suas frustrações sociais, estabelece sem cerimônia seu poder absoluto sobre a criança.

No nosso trabalho com a infância precisamos disseminar o direito da criança de ser ela mesma, defendendo a cultura da infância na sua essência, estimular seu desenvolvimento e aprendizagem através do brincar, da interação, da imaginação, da experiência entre as gerações, de um ambiente rico de possibilidades e acima de tudo que respeite sua autonomia, seu físico e suas emoções. “A parte dominante da alma da criança é o desejo” (PLATÃO, ARISTÓTELES, apud CHARLOT, 2013, p.175). “A criança é um ser corporal. Afetivo.” (CHARLOT, 2013, p.175). Para Rousseau, “se as crianças ouvissem a razão, não teriam necessidade de ser educadas” (apud CHARLOT, 2013, p.175). Analisando o que disseram os filósofos citados, podemos dizer que a criança é impregnada de desejo, começando pelo que lhe é essencial, o desejo em saber quem ela é, de onde veio e o desejo de descobrir o mundo. Seu corpo expressa a beleza das brincadeiras e interações, atribui sentido as coisas, ressignifica, experimenta, ela tem importância em si mesma, devendo por isso ser valorizada em sua individualidade.

É percebido, que a história da criança, e da infância se entrelaça em meios aos fios da própria história social, cultural e política. Construída entre terrenos pedregosos, com idas e vindas, num sistema complexo de tensões e concepções pertinentes a cada momento da história. Gostaríamos de salientar que não cabe aqui desmerecer o que já foi realizado pela infância, as lutas históricas em favor de um reconhecimento a esse período específico e grandioso da fase humana. Mas entender que assim como nos séculos passados, onde fatores não permitiram o reconhecimento do sentimento de infância, hoje, diferentemente, esse sentimento é presente, portanto, a educação das crianças da contemporaneidade precisa acompanhar as transformações atuais, compreender, conhecer e reconhecer como ela é hoje dentro do seu próprio tempo e na sua própria história.

Todavia, é importante frisar que a história do professor que convive cotidianamente com essas crianças, também precisa ser considerada no processo de mudança que vem passando a educação infantil brasileira, tendo em vista que a docência também passa por um processo de ressignificação. Atualmente o professor além de educador é um agente de transformação social, com atribuições que vão além do ensinar, cobra-se que ele exerça o papel do psicólogo, da família, do

preparador da carreira profissional dos alunos, que resolva os problemas de indisciplina, de violência, de falta de afeto das crianças entre outras atribuições que estão imbricadas no seu fazer. Cole e Walker destacam: “É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades”(COLE E WALKER, apud NÓVOA, 2002,p. 58). Por isso o professor precisa conhecer, fazer análise crítica, posicionar-se acerca da história e o contexto social no qual faz parte, para que não seja visto como “idiota cultural” (MACEDO, 2015)³.

Segundo Holly, Mcloughlin e Lyons, “os professores têm que se assumir como produtores da sua profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém” (apud NÓVOA, 2002, p. 60). Com isso, compreendemos que a mudança educacional precisa ser um processo de transformação em cadeia que envolve a dimensão institucional, profissional, currículo, infraestrutura, além de boas condições de trabalho, disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos coerentes com a concepção atualizada sobre a infância. Assim a primeira etapa da educação básica será um segmento de qualidade para as crianças e para os professores que as cuidam e as educam.

2.4 BREVE PROCESSO HISTÓRICO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A identidade profissional dos professores de educação infantil no Brasil funde-se à luta histórica de um campo de atuação profissional. A ampliação da importância desse segmento para sociedade, para o poder público, as mudanças no contexto social, econômico, cultural e educacional, contribuíram para que essa história fosse construída entre incertezas e instabilidades, colocando a profissão em cheque, principalmente em relação ao papel profissional dentro sistema de educação.

Desde o século XIX até pouco tempo atrás no Brasil, a educação das crianças pequenas vinha sendo desempenhada na perspectiva de tarefas de cuidados físicos e higiênicos, com cunho assistencialista e higienista. A educação infantil e conseqüentemente o professor não tinham um lugar de referência na sociedade, as

³ Roberto Sidnei Macedo, em aula de Etnopesquisa Crítica, no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da UBFA em 08 de agosto de 2015.

habilidades da mulher eram consideradas cruciais para o desenvolvimento das crianças pequenas, uma vez que a creche e pré-escola funcionavam como uma espécie de extensão do âmbito familiar, onde os dons maternais prevaleciam. Desta forma, a profissão de professora, vista como um sacerdócio, dispensava qualquer necessidade de formação e qualificação profissional. Com isso, as mulheres viram no magistério a chance para ingresso no mercado de trabalho, uma vez que a sociedade ainda restringia a sua entrada em outros setores de trabalho predominado pelo sexo masculino. Conforme destaca Hilda Micarello (2011). A mesma autora ressalta:

A ênfase nos dotes femininos como condição fundamental para o exercício da tarefa de educar teve repercussões no modo como a docência, de modo geral, e a docência para a criança pequena, em especial, foram construindo uma profissão. (MICARELLO, 2011, p. 215)

Em 1961 foi estabelecida educação pré-primária, nas modalidades maternal em período integral para as crianças das mães trabalhadoras e os jardins de infância destinados aos filhos das famílias de classe média alta. Às duas modalidades cabia o ensino de educação física, intelectual e moral, mas isso não foi o suficiente para que o maternal não tivesse o cunho assistencialista, mesmo com professores disponibilizados pelo Estado. Bonetti (2004).

As primeiras referências legais no país acerca da formação docente necessária para atuação na educação infantil aconteceu em 1974, onde o professor com formação no ensino médio normal poderia habilitar-se para docência do ensino pré-escolar, através do curso adicional.

Enquanto o maternal mantinha um discurso assistencialista, os jardins de infância passaram a desenvolver propostas pedagógicas de caráter preparatório para a escolarização obrigatória. Nesse período, o professor era visto como um executor de atividades maternais e preparador de seres humanos passivos, acríticos, que aceitavam as determinações advindas da sociedade burguesa, incapazes de perceber a educação como um direito. Continuamos com Bonetti para elucidar o que já dissemos.

[...] caberia à pré-escola uma função corretiva e preventiva do fracasso escolar nas etapas futuras da educação da criança, cabendo-lhe preparar e adaptar a criança ao modelo escolar, compensando suas carências e preparando-a para a alfabetização e para as etapas seguintes da escolarização. (BONETTI, 2004, p.38)

Nesse período, a atuação do docente de educação infantil não era, e ainda continua não sendo bem definida, existiam várias identidades profissionais no interior das creches e pré-escolas, algumas, apresentavam características voltadas para o cuidar, principalmente aqueles que trabalhavam nos grupos de crianças menores, outras atuações voltavam-se somente para o educar, os momentos de cuidado com o corpo e higiene da criança muitas vezes eram destinados a outros adultos da escola. Segundo Bonetti (2004), esses professores, especialmente os que trabalham com crianças maiores, apresentavam-se como preparadores intelectuais das crianças para as séries iniciais do ensino fundamental, exigindo-se uma formação diferenciada para execução das atividades junto às crianças. Nóvoa sublinha que a identidade “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p.16). Ele destaca que a identidade não se constrói momentaneamente, a pessoa passa por um tempo de desequilíbrio, de reflexão até absorver as mudanças. A construção da identidade docente é um processo de idas e vindas que necessita especialmente de uma abertura e de uma querência do professor.

Com a promulgação na Constituição Federal em 1988, da lei que estabelece a creche e pré-escola como direito da família e dever do Estado em oferecer este serviço, a visão que se tem da educação infantil começa a mudar. Deste modo, as instituições que ofereciam este serviço tiveram que se adaptar a um novo formato de atendimento que vem se estabelecendo lentamente, um processo de mudança de concepção de educação infantil que antes, concebia a criança como um ser inacabado, como sementinhas prontas para serem cultivadas e com o desenvolvimento compartimentado, passa a vê-la como ser integral, cidadã de direitos que conquista o direito à educação pública.

Essa ótica inaugurada pela constituição foi reforçada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, onde a educação infantil brasileira é reconhecida como primeira etapa da Educação Básica. A partir daí o professor passa a ser visto como importante agente de construção e transformação social, sua atuação é considerada essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Diante desse contexto, muitos precisaram se adaptar às mudanças, transformar o ensino meramente cognitivista para uma ação pedagógica baseada na interação e nas vivências, com ênfase nos âmbitos sobre formação pessoal e social,

e conhecimento de mundo, apresentados nos Referenciais curriculares para educação infantil. No entanto existe uma preocupação por parte do poder público em relação ao perfil desse professor, pois em geral os educadores ainda não atendem as exigências conceituais estabelecidas nos documentos que regem a educação infantil no país. Sendo necessário um tempo para que ele se encontre dentro desta espiral que se movimenta em torno da sua função, de seu perfil e de sua formação.

Em consequência disso, houve a necessidade de ampliação na oferta de cursos de formação inicial e continuadas voltados para a qualificação docente. Em 2007, o Ministério de Educação promoveu o ProInfantil, curso de formação em nível médio com vistas ao aperfeiçoamento dos professores leigos que atuavam nas creches e pré-escola, depois foi implantado o projeto de construção de unidades de educação infantil – Proinfância, cuja função é assessoramento e acompanhamento pedagógico aos municípios contemplados pelo Projeto, além do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID que visa a preparação do aluno de ensino superior para atuação na Educação Básica, além desse Curso de especialização em docência na educação infantil, que foi disponibilizado para professores com pedagogia que já atuam nas escolas de educação infantil das redes municipais e conveniadas. Todos ministrados pelas Universidades Federais, (SAMIA, 2016).

É percebido, que a história do profissional que atua em creches e pré-escolas é um processo de conquistas e retrocessos, construídas de várias identidades, em meios a tensões e lutas, assim como a própria história da educação infantil. Nesse sentido, os projetos, programas e cursos de formação continuada precisam desenvolver o processo de escuta sensível dos professores, permitir que eles falem de suas angústias, desejos e necessidades profissionais, pois suas falas são carregadas de história, de cultura, de experiências de saberes que devem servir de eixo estratégico nos cursos de formação continuada. Segundo NÓVOA, (1995, p.115) “ter acesso ao modo como cada um se forma, é ter em conta a singularidade da sua história, sobretudo o modo singular como age, como reage e interage com seus contextos”.

2.5 EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVO OLHAR, NOVOS DESAFIOS

O surgimento das instituições de educação infantil está associado ao processo histórico, cultural e político do Brasil. Com a estruturação do capitalismo, conseqüentemente surge a necessidade de reprodução da força de trabalho nas indústrias, com isso, ocorreram modificações nas famílias, as mulheres saíram da posição de dona de casa, responsável pela educação e cuidado dos filhos, para ocupar também o mercado de trabalho, sobretudo na indústria. Essas mudanças contribuíram conseqüentemente para o fortalecimento dos movimentos sociais, com destaque do movimento de mulheres e os de luta pela educação das crianças das classes populares.

Em 1979, em São Paulo por ocasião do 1º Congresso da Mulher Paulista oficializa-se o movimento de luta por creches, que reivindica a participação do Estado na criação de rede pública de creche. Iniciou ai, a expansão de uma rede de creches totalmente mantida pelo município de São Paulo (SEBASTIANI 2003, p. 36).

Esses movimentos foram de suma importância para a criação de leis que garantem o direito das crianças pequenas, sendo possível afirmar que depois da luta desses movimentos a criança e a educação infantil, começaram a ser vistos com mais importância pelo Estado e sociedade.

Nos últimos anos, o Brasil passou por uma reforma na maneira de pensar e organizar a educação infantil, como consequência disto, destaca-se a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos de idade em escolas da rede pública e comunitária. Entretanto, vale salientar que essa realidade na educação infantil brasileira ainda é algo a ser conquistado, pois para que haja ampliação do atendimento na pré-escola, fazem-se necessários investimentos na melhoria das condições de ordem física, pedagógica, administrativa e de materiais das instituições e da formação docente. Visto que, ainda existem no país escolas que apresentam condições precárias de funcionamento, com propostas pedagógicas diferentes dos documentos oficiais e que funcionam como depósitos de crianças. Em Camaçari, por exemplo, até pouco tempo as instituições da rede comunitária eram vinculadas a Secretaria de Assistência Social. Atualmente existe um contrato de prestação de serviço das creches com a Secretaria de Educação que estabelece entre outras cláusulas, a prestação de serviços de cunho educacional para crianças de 0 a 6 anos e seguir a proposta pedagógica que norteia as práticas nas escolas municipais.

Para que a criança seja de fato um sujeito de direitos, o poder público precisa oferecer as condições necessárias para que ela os vivam plenamente, começando pela implementação das políticas públicas com vistas à qualidade da primeira etapa da educação básica, garantindo assim, espaços que acolham as características das crianças em fase especial de desenvolvimento e aprendizagem.

O papel da educação infantil é promover a constituição da identidade, autonomia, interação entre as crianças, delas com os adultos e com o ambiente, conhecimento de si e do outro, cuidado consigo, com animais e plantas, contato da criança com a sua própria e outras culturas e permitir que ela produza cultura e seja ela mesma. As experiências cultivadas na educação infantil servirão para vida toda e podem intervir na definição de destino. Assim com as minhas interviram no meu percurso profissional.

2.6 TECENDO MAIS ALGUNS FIOS DA MINHA HISTÓRIA

Caminhar entre as veredas fundantes sobre Criança, Infância, Docência e Educação Infantil, propiciou construir, desconstruir e reconstruir paradigmas que me acompanharam desde o momento que resolvi ser professora de crianças pequenas. Gostaria de destacar que meu processo formativo, portanto minhas inquietações, vontade de saber mais não se esgota por aqui, fazem parte da minha constituição pessoal e profissional. Segundo os Referenciais para Formação de Professores (RFP), a formação é:

um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 2002, p.63).

Para que haja transformação na prática docente, o professor de educação infantil precisa estar aberto às novidades, ter consciência dos seus saberes, frente aos saberes das crianças, ampliar o olhar para o interior da profissão e compreender que ele faz parte de uma tecitura dinâmica na qual a criança é centro.

A formação continuada nesse caso serve como eixo para o processo de aprendizagem que é interno e singular, com vistas à atualização e qualificação

permanente dos professores que procuram na formação a sua auto-formação e, portanto, deve ser entendida como um direito implicado na indissociabilidade entre formação e profissionalização.

Para ser efetivo, o processo formativo precisa levar em conta a diversidade de situações existentes e a multiplicidade de profissionais que hoje atuam na Educação Infantil, deve operar no território da reflexão contínua, coerente com a teoria, concomitantemente com experiências de vida e profissional de cada sujeito, pois à medida que os conhecimentos profissionais são ampliados, exige-se uma proposta de formação inovadora que não se limite apenas ao tecnicismo.

Essa busca pela autoconstrução me fez desbravar outros horizontes, e em paralelo à formação concedida pela Secretaria de Educação de Camaçari, o Proinfância o qual já me pronunciei, senti a necessidade em ampliar os conhecimentos científicos sobre a educação. Em 2007 busquei na pedagogia intensificar os estudos, com o pensamento que iria agora me completar. A faculdade fez a minha autonomia, responsabilidade e disciplina aguçar, pois precisei estudar sem ter contato físico com professora/es das disciplinas, mas isso não desqualificou o curso, pois existia na grade curricular encontros presenciais semanais, onde eram realizados seminários, estudos, debates sob a tutoria de uma professora universitária.

Dentre as disciplinas efetuadas pelo curso, a de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil, complementava os conteúdos vistos na formação continuada. A disciplina promoveu aulas sobre indicadores da qualidade; a ideia de infância e sua escola; a história das creches; a rotina na educação infantil; elaboração da proposta: Diretrizes Curriculares Nacionais; As políticas de formação de professores para a educação infantil entre outros. Com a disciplina de estágio, realizei observação participativa em um grupo 5, e outro na primeira série do ensino fundamental (hoje, segundo ano), onde também estagiei. A educação a distância na época, era uma modalidade de ensino recente na cidade, algumas faculdades ainda estavam se estruturando e se acostumando com essa nova forma de fazer a educação.

Atualmente, exerço a função de técnica na coordenação pedagógica da educação infantil de Camaçari e nos últimos dois anos, me coube a responsabilidade de supervisionar o Paralapraca, no período de 2014 e 2015.

Projeto de formação para coordenadores, ministrado pelo Instituto C&A, em parceria com a Secretaria de Educação do Município. Um dos objetivos do projeto é garantir que a escola também seja um espaço de formação, realizada pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) que utiliza como estratégia formativa a reflexão sobre as práticas específicas à sua escola. Essa configuração de formação apresentou alguns desafios no início do processo, haja vista que muitos coordenadores e professores ainda não tinham a consciência de que o espaço escolar precisa ter além de outras funções, a de ambiente favorecedor de reflexões e investigações constantes sobre assuntos internos e externos inerentes à profissão docente e às crianças. “A formação continuada deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas” (NÓVOA, 2002, p. 61).

Como supervisora, acompanhava e participava de algumas formações realizadas pelas coordenadoras nas escolas, pude perceber o quanto a abordagem reflexiva, é desafiante para o formador (coordenador pedagógico), pois o ato de refletir, não pode ser ensinado, não existe local, nem momento para acontecer, precisa ser sentido, internalizado, analisado e elaborado e por isso precisa ser bem executada pelo formador que se coloca nesse contexto como um mediador e estimulador das potencialidades dos professores. “Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio” (Nóvoa em entrevista a Revista Nova Escola, 2001).

Além de acompanhar as formações citadas acima, também cabia a mim participar das formações quinzenais realizadas pela assessora do Projeto, nessas, eu me colocava como cursista, que, assim como as coordenadoras, participava e realizava as atividades propostas. Essas formações serviram de alavanque para o meu labor enquanto técnica da educação infantil. Formar os outros ou me formar, quem forma quem? Para responder a esta pergunta me apoiarei em uma citação de Nóvoa (2002), o formador enquanto forma, está se auto-formando. Neste sentido, entendemos que a formação é uma via de mão dupla, onde formador e formando se entrecruzam em uma dinâmica de troca de saberes, experiências e inquietações.

Também cabia nos meus afazeres, monitorar a frequência das coordenadoras e das professoras nas formações; elaborava e emitia relatórios e dados de monitoramento para a instituição responsável pelo Projeto (AVANTE - Educação e Mobilização Social); junto com assessora incentivar a participação das

coordenadoras no Ambiente Virtual de Aprendizagem além de participar dos encontros formativos para as equipes das secretarias (gerente de educação infantil, assessora e supervisora) realizado a cada início dos estudos e reflexões acerca de seis Eixos da educação infantil: brincadeira, exploração de mundo, artes visuais, organização do ambiente, literatura e música.

A implantação do Projeto na Rede causou burburinhos, expectativas, estranhamentos e muitas dúvidas por parte das equipes gestoras das escolas, coordenadoras pedagógicas e principalmente pelos professores que queriam entender os princípios, objetivos e metodologia utilizados. Uma vez que, já existia no município um programa de formação em educação infantil, com uma história alicerçada em resistências e lutas, assim como a história da educação infantil brasileira. Fomos questionados enquanto equipe técnica principalmente pelos coordenadores e professores sobre a probabilidade de desconstrução dos fundamentos advindos das formações do Proinfância. Com o passar do tempo foi se percebendo que os princípios do Paralapraca eram consonantes com os do Proinfância, ambos tem como base as DCNEI.

Essas formações provocaram novamente em mim reboliços, inquietações, incertezas e muitas aprendizagens, assim como o Proinfância e a Pedagogia o fizeram. Novamente aprendi com a experiência, agora como professora/técnica que passou a ver a educação de um ângulo maior, e conseqüentemente com sentimento de maior corresponsabilidade que só vem aumentando a cada estudo, a cada passo dado, a cada descoberta em relação a esse subjetivo e desafiador terreno que é a educação infantil. Passei a percebê-la com um olhar caleidoscópico, um olhar mais apurado às coisas belas e às não tão belas também. As formações me permitiram compreender mais as crianças, a educação infantil e a mim mesma.

Neste tempo de atuação, passei por muitas transformações e tenho consciência de que somos aprendizes eternos e estamos em constante formação, a exemplo deste curso de especialização que por muitas vezes me tirou do chão, principalmente no momento que conheci e no que realizei a etnopesquisa; as oficinas de artes e brincadeiras fizeram-me voltar às raízes, como foi bom lembrar o tempo de infância! Os estudos teóricos que me subsidiaram no percurso da especialização, me conduziram trilhar por estradas ainda

desconhecidas; as reflexões permitiram entrar no meu eu, sair do meu eu, para então saber quem sou eu, proporcionada pela escrita desta monografia.

Concluo este fio da minha história formativa com um dos achados desta minha navegação pelas águas internas do meu eu e pelo extenso e profundo mar teórico sobre formação continuada. “Conta-te a ti mesmo a tua própria história e queima logo que tenha escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possa ser também de outra maneira” (LARROSA, 2006, p.41).

3 ESTRUTURA METODOLÓGICA: UMA TEIA REVESTIDA DE SIGNIFICADOS

3.1 OS VIESES DA PESQUISA: UM FIO PUXA OUTRO

Atualmente ocupo o lugar de técnica na Coordenação Pedagógica de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Camaçari, Bahia, onde exerço funções ligadas às formações do programa de formação de educadores da infância (coordenadores, professores e auxiliares) - Proinfância, acompanhamento formativo junto às coordenadoras pedagógicas, às professoras e às formações realizadas nas escolas pelas coordenadoras. Nos últimos dois anos exerci também a função de supervisora do Projeto de formação continuada de profissionais da educação infantil - Projeto Paralapraca, do Instituto C&A, em parceria com a Secretaria de Educação do município. Essas atribuições provocaram em mim muitas inquietações, questionamentos, especialmente sobre as práticas desenvolvidas junto às crianças, um desejo em compreender se as formações continuadas citadas, são relevantes para o fazer dos professores, pois é percebida a existências de práticas ainda dissonantes dos princípios e fundamentos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, bem como de outros pressupostos teóricos que norteiam essas formações. Na perspectiva de aprofundamento dessa temática, nos propomos investigar junto às professoras, os impactos destas formações continuadas nas suas práticas junto às crianças.

O objeto de pesquisa nos conduziu a escolher um caminho que tem como percurso metodológico a etnopesquisa crítica, que busca a compreensão a partir da visão dos sujeitos que compõem o contexto da investigação.

A etnopesquisa consiste na escuta sensível dos sujeitos envolvidos e suas formas de ver o mundo, considerando suas narrativas, seu contexto cultural e social (MACEDO, 2015)⁴. Neste sentido, buscamos entender o fenômeno pesquisado e suas variações, através de estudos dos aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Os pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa serviram como aportes para concretização desta investigação. Macedo (2004, p. 69) destaca que, “para o olhar qualitativo é necessário conviver com o desejo, a

⁴ Roberto Sidnei Macedo. Aula de Etnopesquisa Critica. Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, ministrado pela FACED-UFBA. Em 08 de agosto de 2015.

curiosidade e criatividade humanas; com utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e os imprevistos”. Pesquisar a experiência do outro nos implicou construir e reconstruir caminhos, ir ao encontro do outro, com o outro, buscando apreender sentidos e significados nas narrativas, nos pontos de vista, no dito e não dito, nos gestos, nas expressões, nos risos e até no silêncio. Esse percurso metodológico exigiu o desnudamento de preconceitos e pré- julgamentos, às vezes difíceis de serem renunciados. Segundo Macedo (2015, p. 29),

[...] a experiência dos atores sociais torna-se para etnopesquisa uma radicalidade fundante com legitimidade própria. Ou seja, não há possibilidade de pesquisa sem que a experiência venha configurar a compreensão da singularidade de uma realidade em construção.

Assim, a missão do investigador perpassa a ideia de apenas buscar informações para sua pesquisa. Ao adentrar no campo, se aproximar dos sujeitos, escutá-los com sensibilidade estará em contato direto com suas crenças, valores, saberes, experiências, sentimentos e histórias de vida. Por isso ele precisa estar atento e sensível a estes fatores que constituem as subjetividades e as relações que permeiam o campo investigado.

3.2 OS FIOS CENTRAIS DESSA TECITURA ETNOGRÁFICA

Adentrar no campo de pesquisa requer uma preparação que necessita de uma construção de relação entre o pesquisador e o meio. Foi necessário o contato com as coordenadoras pedagógicas e gestores das escolas para a apresentação da pesquisa e solicitação de apoio para intermediação e sedução das professoras. O autor Roberto Sidnei, destaca: “a fecundidade dos resultados de uma etnopesquisa vai depender e muito do tipo de acesso conquistado” (2004, p.148). Assim, compreendemos que o pesquisador precisa estabelecer uma relação de respeito, ética, confiança e cumplicidade com todos os sujeitos envolvidos na investigação.

Esta pesquisa teve como campo de investigação seis escolas do município de Camaçari, situado na região metropolitana de Salvador, Bahia.

Com relação as formações continuadas, todas as escolas são contempladas pelo Proinfância, Programa ministrado pela Coordenação Pedagógica de Educação

Infantil da Secretaria, desde 2007. Além disso, no período de 2013 a 2015, a educação infantil de Camaçari, contou com o apoio do projeto Paralapraca implantado em 25 instituições, oriundas da rede comunitária e municipal, localizadas na sede e da orla do município. Essas escolas foram usadas como referência para a seleção das que participaram da pesquisa, por esta, ter como pretensão a escuta das professoras que participaram das duas formações (Proinfância e Paralapraca). Selecionamos professoras representantes de grupos que foram organizados a partir dos critérios de localização territorial das escolas (sede e orla), por considerar a hipótese de que a proximidade destas, com o Centro de formação de professores situado na sede, de certa forma, influenciam nas práticas desempenhadas pelas docentes. Já o critério utilizado para divisão das instituições das Redes municipal e comunitária, apoiou-se no fato dessas apresentarem particularidades em relação às formações e rotatividade dos professores.

A entrada no campo de pesquisa, às vezes nos remete a situações inesperadas que não estavam prescritas no manual do investigador. Contudo, a pesquisa é sobre e com o outro, este outro precisa querer participar, afinal é um momento de exposição, de revelação sobre suas concepções e experiências. Assim, gostaríamos de salientamos que um dos percursos desta pesquisa precisou tomar outro caminho, pois foi necessário substituir uma das escolas da rede comunitária da orla por outra da rede municipal do mesmo território, em virtude das educadoras que apresentavam os critérios estabelecidos pela pesquisa, preferirem não participar da investigação. Abaixo, relação das docentes que fizeram parte da pesquisa:

- Adilza, graduada em pedagogia, com especialização em psicomotricidade, atua há 17 anos na educação infantil de Camaçari, atualmente exerce função em uma escola da rede municipal, localizada na sede;

- Cristiane, formada em magistério, cursando pedagogia, exerce a função de professora na educação infantil de Camaçari há 11 anos, em uma escola da rede comunitária da sede;

- Dora, graduada em pedagogia, com especialização em educação infantil, atua na educação infantil da rede há 6 anos, atualmente exerce função em uma escola da rede municipal, localizada na orla;

- Máisa, graduada em pedagogia, cursando especialização em educação infantil, está na educação infantil do município há 6 anos, atua em uma escola municipal da sede;

- Patrícia, graduada em pedagogia, cursando especialização em docência na educação infantil, atua na educação infantil de Camaçari há 4 anos, desenvolve seu trabalho em uma escola municipal da orla;

- Roseli, é formada em magistério, cursando pedagogia, trabalha na educação infantil há 5 anos, atua em uma das escolas da rede municipal da sede.

3.3 BUSCANDO OS ENTREMEIOS DAS NARRATIVAS

Buscando compreender a relevância das formações continuadas para a prática dos professores de educação infantil de Camaçari, procurando no raciocínio prático do contexto, explicações da realidade estudada, foram utilizadas entrevistas abertas ou semi-estruturadas (MACEDO, 2004, p. 166) como método para investigação junto as professoras. As entrevistas foram elaboradas a partir de um roteiro com perguntas norteadas pelos objetivos desta pesquisa, (em apêndice). As narrativas das professoras foram gravadas em áudio, autorizadas previamente pelas professoras que passaram pelas entrevistas, por meio de um termo de esclarecimento e consentimento para o uso na pesquisa.

As entrevistas abertas são significativos recursos para efetivação da investigação, porque apresenta uma dinâmica onde o sujeito se coloca à disposição do roteiro de perguntas, mas com flexibilidade e sensibilidade as dimensões que os relatos orais favorecem. As informações foram produzidas em meio a concretude dos fatos que ocorrem nas práticas docentes. Kramer e Souza apud Macedo (2004) conceituam a entrevista aberta como “entrefalas e entretextos”, enveredadas por diálogos intencionais produzidos na interação entre o sujeito e o pesquisador.

Tendo como centralidade a busca pela identificação dos impactos das formações continuadas na prática docente, a análise e interpretação das informações foram feitas mediante escuta detalhada das gravações, e das transcrições das narrativas. Para May apud Macedo (2004, p. 169),

a análise de uma entrevista pode não apenas examinar motivações e razões, mas procurar verificar estes âmbitos em termos de identidade social, e como estas identidades e razões se constituem nos cenários sociais investigados.

Nesta perspectiva, fez-se a interpretação cuidadosa e atenta das informações obtidas através das entrevistas, considerando-as em sua totalidade e singularidade. Tal processo foi conduzido inicialmente, baseado na busca pela identificação dos impactos das formações continuadas para a prática docente.

3.4 A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: UMA TECITURA DE HISTÓRIAS, SABERES E RELAÇÕES QUE SE COMPLEMENTAM

Dedicamo-nos aqui, apresentar os resultados da análise das narrativas trazidas pelas professoras em relação ao objeto desta pesquisa, procurando dialogar com os teóricos que fundamentam esta investigação, fazendo uma reflexão das informações captadas nas falas e nas entrelinhas do discurso, procurando fazer a relação com os objetivos específicos desta pesquisa citados mais adiante.

Os diálogos proporcionados pelas entrevistas permitiram a visibilidade e a confirmação de algumas impressões previamente estabelecidas, porém a abertura concedida pela entrevista semiestruturada ampliou, aprofundou e revelou-nos experiências, concepções, percepções e saberes que integram as histórias profissionais das professoras, ainda desconhecidos pela pesquisadora.

A formação continuada de cada professora teceu-se por fios muito peculiares, mesmo nos fatores de caráter mais generalizados, prevaleceram as características próprias, singulares à história profissional e pessoal de cada uma. Tais diversidades influenciaram na rota das entrevistas, sendo necessário ajustar as perguntas a cada experiência narrada, na perspectiva de promover um diálogo mais fluído, onde o protagonismo das entrevistadas fosse priorizado.

A formação contínua é um processo pessoal íntimo que acontece no dia-a-dia, no seio da própria escola, na sala de aula, na interação com o outro ou até mesmo nos momentos de imaginação, emoção e lazer que a arte nos proporciona, através da emersão de um problema que precisa de investigação para ser compreendido, ou simplesmente por uma curiosidade do professor que carrega no seu interior o desejo

e o gosto de aprender, de buscar respostas, entender o outro, entender a si mesmo e o seu contexto social. Para Perrenoud, “o professor reflexivo, dirige o olhar para seu contexto imediato para compreender, regular, otimizar, ordenar, fazer evoluir uma prática particular vista de seu interior” (apud KISHIMOTO, 2005, p.111). Nesse sentido a formação continuada exige abertura, querência, precisa ter um lugar especial, ter importância para ele, pois de nada adiantará se as formações não passarem pelo seu âmago, não conseguir tocá-lo de alguma forma, não ser importante para sua profissionalização. Por outro lado as formações têm como papel principal motivar esse gosto, promover mais inquietações, reflexões, mantendo-as vivas no cotidiano profissional.

Sobre a importância das formações continuadas em educação infantil para as educadoras, a pesquisa revelou que são consideradas como um caminho necessário e importante para atuação na educação infantil, principalmente antes do ingresso em uma sala, pois com a rapidez da transformação social, ocorrida nos últimos tempos, a educação infantil sofreu mudanças significativas nos conceitos teóricos e metodológicos, havendo assim um “mal-estar docente” (NÓVOA, 1999, p. 117), causando um desequilíbrio na identidade do professor de educação infantil.

A ausência de uma *formação preparatória* (grifo nosso), com orientações sobre os princípios que norteiam a educação de crianças pequenas, atrelando ao conhecimento prévio do campo de atuação, causa nos professores estranhamentos, inseguranças e às vezes até a vontade de desistir da profissão, pelas particularidades que o trabalho com crianças de 0 a 5 anos de idade exige. “Eu lembro que a primeira sala que eu entrei eu fiquei meio receosa. Acho que medo também de não desenvolver um bom trabalho, de não agradar as crianças” (Cristiane). Para Nóvoa (1999), a formação de professores, diante da aceleração da mudança social, precisa ser planejada a fim de prepara-los para encarar os efeitos dessas mudanças reverberadas no interior das escolas.

A educação infantil, muitas vezes é considerada como o segmento mais fácil para o professor principiante, aquele que nunca experimentou a sala de aula. A ideia de mais fácil parece está vinculada a de que “qualquer coisa serve”, como se este segmento não precisasse de pessoas preparadas, com formação adequada para atender de forma qualificada as crianças que estão em fase de descoberta do mundo. Essa ideia equivocada faz com que educadores recém-chegados na

educação e os prestes a se aposentar optem por estar nesse segmento, com a visão de que não precisa de formação e nem de esforços, estudos e conhecimentos mais elaborados sobre a educação infantil para atuação. A entrada desses profissionais nas creches e pré-escolas sem uma preparação formativa para este fim, muitas vezes pode causar para as próprias educadoras frustrações, desânimos, e desistências da profissão.

Quando eu assumi na prefeitura, fui o primeiro dia na escola e lá foi me dada a turma. – “olha ela não tem experiência vamos dar o que é mais simples pra ela”. A reunião foi assim, vamos dar educação infantil que é algo... olhe parecia que educação infantil era não é! É a etapa mais complicada. (Maísa)

Sonia Kramer (2005, p. 125) enfatiza: “considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor”. Isso confirma o percurso histórico do professor de educação infantil confundido muitas vezes, com o processo histórico da infância e do próprio segmento. As narrativas das professoras revelaram que esse pensamento, o qual Kramer elucidou há mais de dez anos é algo que ainda persiste nos interiores das escolas brasileiras, principalmente nas que também atendem o Fundamental I.

Por isso, a formação em magistério é considerada veementemente sob a presença de emoção pelas educadoras que a fizeram como a mais importante para exercer a função de professora, por esta proporcionar contato com a sala, mesmo não sendo na educação infantil.

[...] o magistério [...] foi assim, bem cuidadoso, como professoras ótimas, que deram suporte, era tão exigente, que pra gente fazer estágio tinha até roupa apropriada [...] e foi o ano inteiro de estágio, muito bom! (Roseli)

Eu teria desistido, se eu não tivesse passado, se eu não tivesse praticado, exercido, tivesse regendo uma sala de aula acho que eu não teria dado continuidade não. (Cristiane)

Essas narrativas experienciais, assim como todo contexto proporcionado pelas entrevistas abertas, nos fizeram interpretar e compreender que a importância da formação continuada para os professores baseia-se no formato que atrele mais a prática, o contato direto com o contexto a ser vivenciado. Assim, afirmamos a importância das formações continuadas terem uma dinâmica consistente, de escuta das histórias e das experiências das educadoras, para que estas sirvam de precursor para a elaboração de um plano que contemple as necessidades reais das

escolas e não somente formações continuadas que abrangem apenas um dos polos do universo docente, polos estes, alicerçados tanto pela prática como pela teoria. Entretanto, a análise nos permitiu perceber que não existe, pelo menos foi o que ficou evidente, uma negação aos conceitos teóricos que abarcam o seu fazer pedagógico. Esta apareceu como complemento a dimensão prática, principalmente quando comparada a formação em magistério com a formação em pedagogia.

A pedagogia na realidade só veio complementar o que eu já tinha adquirido de experiência. Muitas coisas também eu aprendi na pedagogia, principalmente sobre a questão de todas aquelas teorias, do Vygotsky, Wallon e outros mais. (Adilza)

Para eu desenvolver a prática eu tenho que está embasada em alguma coisa, e esse embasamento vem através das leituras. (Patrícia)

Sobre este aspecto, Kishimoto (2005, p. 119) diz que as formações de professores de modo geral, conduzem-nos para o “contato com os livros, estudos sobre temas, mas pouco se vai à realidade, às instituições para observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino/aprendizagem”. Nóvoa (2013)⁵ também pontua:

a formação de professores já esteve próximo do universo dos docentes, mas hoje, grande parte dos professores das universidades, que forma os futuros professores, não conhece a realidade da escola.

Talvez, por conta disso, as professoras pesquisadas destacaram a formação em magistério de suma importância, por ter possibilitado essa ligação com o contexto, de forma palpável, experimentável. Esse sentimento de completude por nós interpretado nos remete a uma necessidade emergencial da indissociabilidade entre teoria e prática tanto nas formações iniciais como nas continuadas, procurando superar essa dicotomia impressa na área educacional.

As formações continuadas de educadores que trabalham com crianças de 0 a 5 anos, se depara com muitos desafios que postergam a rotina das escolas, dentre elas a diversidade de perfis profissionais, com educadores que assumem a educação infantil como causa; outros que estão passando apenas uma chuva, um tempo no segmento; alguns que não acreditam no potencial da criança e negligenciam o trabalho e acham que qualquer coisa serve; outros que no discurso

⁵ Antônio Nóvoa, no 4º Encontro Nacional de Licenciatura e 3º Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro em Uberaba-MG, em 2013. Disponível em <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba>

aparentam ser um exemplo, mas que na prática demonstra um longínqua estrada que separa o que se diz do que se faz; professores que estão buscando entender e se adaptar essa nova forma de fazer a educação para as crianças contemporâneas, entre outros tantos perfis.

Portanto, ratificamos a importância da formação permanente validar as experiências intrínsecas às histórias de vida desses profissionais, através da promoção de reflexões que utilize a própria prática como eixo para discussão, aprofundamento e resolução de problemas tangentes ao fazer pedagógico, desmistificando a ideia de que as práticas docentes devem ser iguais, cristalizadas por um único modelo para que os professores sejam considerados eficientes ou bons profissionais. A formação deve partir da premissa de que as pessoas são diferentes, tem histórias, valores e concepções diferentes e por isso práticas diferentes. “A formação docente é um processo permanente e envolve a valorização identitária e profissional dos professores” (OLIVEIRA, 2011, p. 11). Entretanto sem perder de vista o que está em jogo, que é a educação da criança, sua formação integral, seu desenvolvimento e aprendizagem que necessitam de um adulto que medie e potencialize suas capacidades naturais e inerentes a elas, através da entrada no terreno conceitual sobre a infância, criança e educação infantil, permitindo-se rever a sua prática, iniciando um processo de deslocamento de lugar de detentor de todo conhecimento para dá voz e vez a criança. Segundo Nóvoa “este é um dos dilemas mais nobres da profissão docente” (NÓVOA, 2002, p. 28). Neste sentido a pesquisa evidenciou relevância do Proinfância e Paralpracá no que tange a reflexão sobre concepções e mudanças de práticas. Em seus relatos as professoras comparam a formação continuada executada pelo Proinfância como uma cortina que se abriu e apresentou as especificidades contidas na educação infantil. Segundo elas, a forma de trabalhar e conduzir o processo em sala de aula foi ganhando sentido, foram pegando gosto pelo labor à medida que o tempo e as experiências iam se aperfeiçoando.

Mudou totalmente a concepção que eu tinha da prática na sala de aula, [...] agora puxo mais para o lado do lúdico, eu valorizo mais o que a criança faz, eu dou valor eu aprecio mais. (Cristiane)

[...] depois eu comecei a frequentar o Proinfância, aí meio que eu fui tendo dicas e pesquisando, já que eu estava na área tinha que me esforçar pra fazer o melhor [...] e o Proinfância foi o único meio, a única ajuda. (Roseli)

[...] quando cheguei em 2010 eu tinha outra visão, de que a gente tinha que ter aquelas atividades prontas! O Proinfância veio trazer as experiências da criança ligada a natureza [...]. (Maísa)

Nesse curso Proinfância, [...] você teoriza, aprende outras práticas novas: jogos, cantigas de roda, parlenda. Você aprende como lidar com esta faixa etária que é mais sensível. (Dora)

Para Antônio Nóvoa (2002, p.60), “a formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola”. Nóvoa quer nos dizer que só há formação se houver transformação no modo de fazer. De nada adianta o investimento em programas e projetos de formação continuada, se não provocarem mudança. Primeiro, mudanças internas onde as pessoas se autoavaliam, discutam consigo mesmas sobre suas práticas. Segundo, mudanças externas que são consequências das internas, transformando o modo de exercer, tentar entre erros e acertos buscar a melhoria na qualidade do trabalho com as crianças. Neste sentido, as formações executadas pelo Proinfância foram de grande valia para a mudança de práticas das professoras entrevistadas, mesmo para aquelas que já tinham certa experiência na área. As educadoras deixaram transparecer durante as narrativas um estado emocional de bem querer, apreço e gratidão ao Programa.

Abriu minha cabeça, realmente eu nunca tinha trabalhado com a educação infantil, aqui em Camaçari, então quando começou o Proinfância, [...] acho que foi a mão que faltava pra me dá suporte e subsídio pra trabalhar na sala de aula. (Cristiane)

Compreendemos que parte desta valorização deve-se ao fato dos temas abordados pelo Programa contribuírem para as mudanças ocorridas em seus fazeres enquanto professoras de crianças pequenas, tais como: a ludicidade como ferramenta para aprendizagem; o desenvolvimento de atividades a partir do contato da criança com concreto; a natureza como ambiente de aprendizagem; o lidar com a criança respeitando a infância e seu tempo de desenvolvimento, sua sensibilidade, entre outros.

O Proinfância também contribuiu muito para mim, me ajudou muito na questão de trabalhar com as crianças. Essa experiência veio para eu refletir mais sobre minha prática, como lidar com elas, de forma diferenciada, não apenas conteudista, mas também na questão da cultura da criança. (Adilza)

Outro aspecto trazido pelas educadoras diz respeito a troca de experiências promovidas pelos encontros formativos do Proinfância. Para elas, escutar os relatos

de experiências exitosas do outro é um processo formativo que conduz a um repensar das suas, provocam inquietações e faz buscar nos colegas com uma caminhada mais extensa, inovações para a condução da sala de aula que às vezes pela dinâmica da rotina torna-se repetitiva e sem criatividade, afirmando como encontros ricos de interação e possibilidades ao processo formativo dos professores, os realizados conjuntamente com outras escolas.

[...] se a gente não troca, não se encontra, não conversa, como é que vai aperfeiçoar? [...] às vezes o que você sabe eu não sei, então você já me ensina e assim vamos trocando experiências. (Maísa)

Para Kramer, (2005, p. 128), "as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas, e aquilo que sobre elas falam seus profissionais são ponto de partida para mudanças que se pretende implementar. E elas são sempre feitas em conjunto". Concordamos com Kramer, pois é fundamental analisar a experiência relatada durante os momentos formativos, porque a linguagem oral é carregada de sentido e podem servir de subsídios para a elaboração e execução da formação. Para isso, faz-se necessário promover o exercício da escuta sensível aos relatos dos professores nas formações continuadas, por meio de metodologias que consista na identificação das concepções que circundam as educadoras, tendo em vista a visibilidade da educação infantil no cenário, político, social e educacional atual. Na visão de Nóvoa (1999, p. 119),

A formação permanente deve constituir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, comumente se entrelaçam com as situações de ensino.

Essa comunicação pode vir a ser um meio para se estabelecer relação com o professor, quebrar o gelo muitas vezes implantado nos espaços formativos, ou seja, promover uma formação onde o professor sinta-se pertencente, à vontade e com mais segurança para compartilhar seus saberes, seus questionamentos e inquietações, e assim a partir dessa troca, também poderá buscar caminhos que auxiliem na construção de sua própria identidade. Nóvoa (2001)⁶ afirma que a bagagem teórica terá pouca utilidade, se a pessoa não fizer uma reflexão global

⁶ Em entrevista a revista Nova Escola, edição 142, maio de 2001. Título: Professor se forma na escola, disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>.

sobre a sua vida.

A formação continuada como próprio nome já diz, é um processo contínuo, interrompido, que exige a exploração de diferentes caminhos. Porém sem apagar as marcas do caminho anterior, mas construir um novo com as aprendizagens significativas adquiridas em cada caminho. Neste sentido, a formação continuada não pode ter a pretensão de compensar algo deixado em outros caminhos, partir do zero, esquecer que existe um processo histórico carregado de sentidos e significados e por isso é importante ser levado em conta, deve servir de complemento, ampliação ou até mesmo como aprofundamento. Assim o projeto Paralapraca, desenvolvido em Camaçari entre os anos de 2013 a 2015, foi considerado pelas professoras, como complemento ao Proinfância, um projeto que trouxe aprofundamento teórico, ampliação dos estudos adquiridos no Proinfância, serviu como continuidade do processo formativo. Proinfância e Paralapraca algumas vezes foram considerados como uma única formação, alguns temas abordados por um dos cursos foi considerado comum aos dois, revelando a inexistência de paradoxos entre as duas formações.

O Paralapraca [...] deu aprofundamento, enriqueceu com os materiais, porque os materiais são excelentes, tanto o baú como todos os livros, o almanaque, os DVDs, os fantoches, tudo! o material é muito rico, então ele veio mais para enriquecer tudo aquilo que a gente já tinha no Proinfância. (Maísa)

O Paralapraca trouxe muito que eu gosto, aliás, eu gosto de tudo, a literatura infantil, das brincadeiras, de tudo! O Paralapraca é um projeto muito bom, veio acrescentar na formação da gente, Educador de Educação Infantil. (Adilza)

O Paralapraca só veio para fechar, fixar, o que eu já tinha adquirido no Proinfância, [...] aperfeiçoar ainda mais a minha prática na sala de aula e na educação infantil. (Cristiane)

[...] as formações do Paralapraca veio para reafirmar aquilo que a gente já sabia, pra complementar e nos dar um embasamento melhor. Complementar aquilo que a gente já fazia. O Paralapraca só veio pra reafirmar e melhorar o nosso trabalho. (Patrícia)

O Paralapraca [...] essa formação veio tirar muitas dúvidas, nos auxiliou muito, principalmente os livros que eles fornecem para o professor levar pra casa. (Roseli)

Vale ressaltar que as duas formações apresentam formatos diferenciados como já mencionamos anteriormente no decorrer deste trabalho. O Proinfância

consiste na realização de formações mensais direta com os coordenadores pedagógicos, bem como os educadores, já as formações do Paralapracá são realizadas com o coordenador pedagógico que por sua vez, realiza as formações com os professores no contexto escolar ao qual pertence. Esse formato visa o fortalecimento do papel do coordenador pedagógico como formador e a escola como *locus* formativo, compreendido pelas educadoras como ambiente para resolução de problemas internos imediatos que não podem ultrapassar os muros da escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica define a educação continuada como “uma concepção de desenvolvimento profissional do professor que leva em conta: (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida” (BRASIL 2015, p. 34). Assim, ressaltamos a importância da ampliação desse tipo de formação continuada ainda pouco explorada pelas instituições de educação infantil, uma vez que os momentos de atividade complementar (planejamento) muitas vezes resumem-se em momentos de elaboração de planos de aula e de atividades escritas, com inexistência de discussões e reflexões sobre a prática com embasamentos teóricos que realmente favoreçam mudanças de concepções consequentemente de práticas. Não que esses momentos não sejam importantes, mas o que se discute aqui é a importância dessa junção, onde planejamento de aulas e reflexão sejam indissociáveis.

A análise feita permite verificar alguns impactos do projeto Paralapracá na prática docente no que diz respeito ao currículo da educação infantil. Esses impactos consistem principalmente na construção de uma ação pedagógica onde a escuta da criança é o centro de todo o processo de aprendizagem. As educadoras relataram que essa nova concepção trazida pelas reflexões advindas do Projeto transformou a maneira delas olharem as crianças, perceber seu potencial e a importância de escutá-las para assim, promover experiências e projetos didáticos com a efetiva participação das crianças, experiências essas, que sejam significativas e que tragam seu desenvolvimento integral. Além disso, a brincadeira como eixo norteador da proposta pedagógica e a exploração dos ambientes internos e externos de aprendizagem existentes nos espaços escolares também foram destacados.

Essas questões dos projetinhos na educação infantil foram muito marcantes, porque a gente fazia muito projetos prontos [...] e já trazia o que achava necessário para criança aprender, já todo estruturado, e com o

Paralapraca não. Veio nos ajudar a compreender isso, o que é importante para uma criança aprender é o que ela quer aprender. (Patrícia)

A análise permite verificar a existência de duas vertentes em relação aos impactos das formações para atuação dos professores. O curso de Magistério e o Proinfância foram considerados como os principais agentes de transformação das práticas docentes, por propiciarem momentos de experimentação e apreciação concretas do contexto, seja por meio do contato direto com o lócus de trabalho através do estágio no magistério, ou pela troca de experiências entre os professores favorecidas pelos encontros de formações do Proinfância. Além disso, as duas formações contribuíram para a entrada das professoras em âmbitos diferentes. O magistério foi a porta de entrada para o campo propriamente dito de educação e o Proinfância a inserção no mundo da educação de crianças de 0 a 5 anos de idade.

A segunda vertente trata-se da graduação em pedagogia e do projeto Paralapraca, ambos considerados como complementação das anteriores, percebido como formações que atrelaram mais a dimensão teórica.

Concluimos essa análise compreendendo que se o professor tivesse que escolher a fase formativa mais importante, ficaria com as dos anos iniciais da profissão (NÓVOA 2001). Essa citação de Nóvoa confirma os dois momentos em que a análise se coaduna em volta do mesmo eixo que o denominamos *interseção* (grifo nosso). Primeiro em relação ao magistério e pedagogia e depois repetida com as formações do Proinfância e Paralapraca, onde uma complementa a outra e todas vão se misturando numa roda que está o tempo todo se formando.

Ouvir as ideias dessas profissionais, uni-las, interpretar, procurar compreender, desequilibrar, questionar, dialogar com os autores e comigo mesma foi um processo árduo, exaustivo, porém muito enriquecedor para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

4 CONCLUSÕES DESSA TECITURA

Esta pesquisa “Formação continuada na educação infantil e suas tecituras nas experiências das docentes de Camaçari”, surgiu com intenção de buscar junto às professoras respostas para os sentidos que as formações continuadas têm para suas práticas. Para alcançar tal objetivo traçamos um caminho e o percorremos, durante a trajetória algumas dificuldades, muitas surpresas, percepções, compreensões e algumas confirmações que tornaram o processo mais instigante.

Percebeu-se que a dimensão prática é vista pelas professoras como algo inerente às propostas de formações continuadas. Devendo-se ao fato das mudanças ocorridas nos últimos tempos na sociedade e na educação infantil terem provocando de forma geral alteração na função do professor. A forma de atuação em sala de aula com os pequenos não é mais a mesma de períodos em que bastava reproduzir tarefas mecânicas retiradas de livros, a concepção de educação infantil mudou, principalmente no que tange a estrutura curricular, referendada pelas DCNEI e agora pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC que traz em sua estrutura um alinhamento no currículo da educação básica em todas as esferas: pública, privada, comunitária e filantrópica que prestam atendimento educacional às crianças, adolescentes, jovens e adultos. Entretanto, os princípios curriculares estabelecidos nesses documentos por si só, não atingem a complexidade da prática pedagógica, precisa-se de mais investimento em políticas públicas com vistas à melhoria na qualidade do atendimento às crianças. Um dos caminhos para alcançar a transformação e a qualidade que se almeja é a garantia da formação continuada consistente e permanente para o professor de educação infantil.

Com os projetos, cursos e programas de formação continuada, espera-se que os docentes que trabalham nas creches e pré-escolas se qualifiquem, reflitam sobre as mudanças ocorridas no segmento nos últimos tempos. Para isso, as formações continuadas têm a responsabilidade de desenvolver uma metodologia centrada na prática e experiências dos professores, uma formação que propicie a tematização das ações desenvolvidas junto às crianças, pois a prática por si só não forma, a prática isolada da teoria corre o risco de repetições de práticas ultrapassadas, não mais cabíveis na educação de crianças contemporâneas. As propostas formativas que enfatizem reflexões atreladas a embasamentos teóricos, comprovam, respaldam

e empoderam o fazer docente, o professor possa analisar, se questionar e compreender a si próprio, pois o conhecimento científico lhe dá subsídios sobre quem é a criança com qual se trabalha, como ela se desenvolve e aprende, assim poderá traçar caminhos sobre como deve ensiná-las.

Nessa perspectiva, a pesquisa nos permite confirmar que os cursos de formação continuada realizados pela Secretaria de Educação de Camaçari, através da coordenação pedagógica causaram impactos diferenciados nas práticas docentes, mais visível em umas e menos em outras, podemos dizer que ainda são mudanças tímidas, iniciais, algumas estão no nível de experimentações, de descobertas e de processamento de informações, outras poucas ainda não chegaram neste patamar, outras estão iniciando a travessia da ponte que conduz a novos tempos, espaços, organizações e a novas relações do professor de educação infantil com a profissão. Essa analogia não está relacionada ao tempo de atuação de cada professora, tem relação com a sua experiência, experiência essa que perpassa pela querência, vontade de aprender, sensibilidade e relação com a infância. No entanto, para que a prática pedagógica realmente se transforme em um currículo consolidado e qualificado é necessário que ocorra uma transformação em cadeia, com mais investimentos financeiros para reforma e/ou construção de escolas com infraestruturas adequadas para a faixa etária, mobiliários que permitam a mobilidade, segurança e desenvolvimento da autonomia das crianças, compra de brinquedos que potencializem a criatividade, imaginação e exploração de acordo com cada idade, construção de parques infantis e materiais pedagógicos suficientes para o desenvolvimento das atividades.

A formação continuada centrada em todos profissionais que constituem os espaços de educação infantil, seja no próprio ambiente de trabalho, seja nos centros de formação também é um meio para que haja mudanças nas práticas pedagógicas, pois entendemos que a educação das crianças precisa ser compreendida por todos os adultos que a circundam. Talvez assim, a tensão que muitas vezes permeia o cotidiano do professor, seja aliviada pelo trabalho em parceria, onde a ajuda seja uma dimensão mútua e a criança seja a protagonista nessa relação.

É sabido que promover formação para um público tão diversificado é no mínimo desafiador, demanda tempo, planejamento e muita preparação técnica. Buscar alternativas e procedimentos metodológicos que contemplem todas as

especificidades pode ser um caminho para conquistar tais transformações. Nesse caso, ratificamos o caminho que já citamos antes, o de reflexão sobre a própria prática. Assim o professor se tornará um pesquisador da sua vida profissional, conseqüentemente de sua prática e da sua própria história de vida. Isso lhe trará mais conhecimento, autonomia e emancipação. Entendemos que autoformação é um processo interno, único, mas que precisa de estímulos externos, provocações, para que a pessoa saia da inércia.

A escrita dessa pesquisa nos levou a refletir sobre o tempo formativo que cada pessoa precisa, as dimensões subjetivas mexidas para que haja o deslocamento de postura, concepções e o rompimento de paradigmas. É sabido que esse processo não é fácil para o professor, pois a formação é um processo pessoal, contínuo e permanente se tivermos disponibilidade e abertura para isso. Contudo é preciso considerar dois fatores muito relevantes para o bom desenvolvimento das ações inovadoras junto às crianças, a presença de uma equipe gestora comprometida, que valide e apoie as inovações do educador e a compreensão das famílias das crianças sobre o processo de ensino e aprendizagem atuais inerentes à educação infantil. Esses fatores, na maioria das vezes implicam no andamento e fluidez das práticas.

A partir desta pesquisa compreendemos que o professor não está sozinho no seu fazer, ele não é o único responsável pela transformação na educação, tão pouco da sociedade. Para que a mudança nas práticas dos docentes de educação infantil aconteça é preciso um entrelaçamento de ações, formada por uma rede, onde um fio fortalece o outro, onde todos os agentes envolvidos exerçam seus ofícios com compromisso e ética com a educação de crianças pequenas, e o poder público execute a sua função maior com a educação infantil, a de promover uma educação que garanta os direitos das crianças, cidadãos dessa nação.

Esta pesquisa me fez adentrar no meu interior, buscar respostas, tentar compreender, discordar, estranhar, andar por caminhos que precisaram ser construído por idas e vindas, realizar leituras e releituras, ter momentos de euforia e de silêncio. Todo o processo foi formativo e serviu para uma profunda reflexão sobre a vida profissional e pessoal, causada pela metamorfose de concepções.

Alguns temas resplandeceram durante a investigação desse terreno subjetivo que é a formação profissional das pessoas e que a pesquisa não deu conta em responder, mas que farão parte do meu acervo autoformativo

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dias, Lorieri e Petraglia. **Filosofia e formação humana**. Disponível em http://hottopos.com/notand_lib_13/ffhum.pdf. acesso em 05/07/2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman, 2.ed. Rio de Janeiro. LTC, 2006.

BARBIERI, Stela. et.al **Interações: onde está a arte na infância** São Paulo, Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília. 2010.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 2002.

_____.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**. Brasília. 2015.

BONETTI, Nivia. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. Dissertação do curso de Mestrado em Educação da UFSC. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87889/203725.pdf?sequence> Acesso em: 25 jan. 2016.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. In: **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun., 2008.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução: Maria José do A. F. São Paulo: Cortez, 2013.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Clarice Cohn. Rio de Janeiro. Zahar, 2005.

FRANCO. Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GENTILE, Paola. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. São Paulo, nº 142, abril. 2001. Disponível <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola>. Acesso, em 04 de março de 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros na educação infantil**. São Paulo: Cortez. 2005. Parte II, páginas 107-115.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) **Encontros e desencontros na educação infantil**. São Paulo: Cortez. 2005. Parte II, páginas 117-132.

_____. **Infância e educação infantil**. Campinas, SP. Papyrus, 1999.

KUHLMANN Jr. Moisés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm (org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4 ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

_____, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, pp. 20-28, jan./abr., 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirrefencial nas ciências humanas e na educação**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. Eloisa A.C. Rocha; Sonia Kramer (org.). **Educação infantil enfoques em diálogos**. Campinas, SP; Papyrus, 2011. Parte II, páginas 211-227

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

_____. et al. **Vidas de professores**. Porto Editora. Portugal. 1995.

_____. et al. **Profissão Professor**. Porto Editora. Portugal. 1999

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. (org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

_____. **Educação Infantil fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. São Paulo: Rêspel, 2007.

SAMIA, Mônica Martins. **Diálogos formativos**: singularidades nas experiências de formadores da educação infantil. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. 2016.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil**, Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2003.

APÊNDICE A - Seleção das professoras para entrevista

DADOS GERAIS			
Escolas sede – Rede		Total de professores	Quantidade de professores que participaram do Proinfância e do Paralapracá
1	Angiolina	06	02
2	CIEI Bomba	08	03
3	CIEI Mangueiral	06	03
4	CIEI Anisio	10	05
5	Monteiro Lobato	07	02
6	Ruy Bacelar	04	01
7	Hidelbrando	02	-----
8	Yolanda Pires	05	01
9	Creche Phoc II	05	01
10	Creche Gleba C	04	03
11	Clube de Mães	05	01
12	Santa Maria	06	02
13	CAIC	13	05
14	CSTC	12	05
Subtotal		93	34
N	Escolas sede - Comunitárias		
15	Nossa Srª do Amparo	10	02
16	Parafuso	02	-----
17	Brincando e Criando	05	-----
18	Parque Florestal	05	02
Subtotal		22	04
N	Escolas orla - Rede		
19	Emaus	05	01
20	Barra de Pojuca	02	01
21	CIEI Areias	07	02
22	CIEI Alma Mirim	05	01
23	Fonte da Caixa	04	01
Subtotal		23	06
N	Escolas orla - Comunitárias		
24	Nossa Senhora Santana	06	02
25	Estiva	05	-----
Subtotal		11	02
Total		149	46

DADOS DA SELEÇÃO

Localização	Escolas Comunitárias		Escolas Municipais	
	Contempladas pelas formações do Proinfância e Paralapracá	Participação na pesquisa	Contempladas pelas formações do Proinfância e Paralapracá	Participação na pesquisa
SEDE	04	01	14	03
ORLA	02	01	05	01
TOTAL	06	02	19	04

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista

1. Qual é a sua formação?
2. Sua formação te formou professora? E para trabalhar na educação infantil?
3. Há quanto tempo atua na educação?
4. Qual o seu tempo de atuação na educação infantil? E na Ed. Infantil da rede de Camaçari?
5. Quando iniciou a sua atuação, teve alguma orientação ou formação sobre esse segmento?
6. Participou ou participa de alguma formação continuada promovida pela rede municipal?
7. Essas formações são relevantes para sua prática? Por quê?
8. Você sente falta de alguma complementação na sua formação?