



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Priscilla Gomes Guilles Mattos.

**BIOGRAFIAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: AS
NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM SÃO GONÇALO.**

São Gonçalo
2010

**BIOGRAFIAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: AS
NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM SÃO GONÇALO.**

PRISCILLA GOMES GUILLES MATTOS.

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof^a. Dr^a Maria Tereza Goudard Tavares.

São Gonçalo
2010

BIOGRAFIAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: AS NARRATIVAS
(AUTO) BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO
GONÇALO.

Monografia apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de
Licenciatura Plena em Pedagogia, da
Faculdade de Formação de Professores da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Goudard Tavares (orientadora)
Departamento de Educação da FFP/UERJ

Prof^a. Dr^a. Inês Bragança
Departamento de Educação da FFP/UERJ

São Gonçalo
2010

RESUMO

Esta monografia intenciona problematizar a formação das professoras da infância em uma Escola Municipal de Educação Infantil em São Gonçalo, focalizando algumas das práticas vividas por duas docentes que atuam neste contexto escolar. Destacamos na monografia em tela, parte de nosso percurso investigativo e colaborativo da pesquisa, na Unidade Municipal de educação Infantil Arca de Noé, localizada no município de São Gonçalo. O trabalho monográfico foi constituído e desenvolvido na perspectiva de investigarmos os processos de transformação dos saberes docentes apreendidos durante os percursos formativos e práticas pedagógicas das professoras. Procuramos reconstruir as narrativas autobiográficas docentes a partir do diálogo entre a memória narrativa do passado e a sua relação com o presente, principalmente, no trabalho pedagógico com as crianças. Neste sentido, o estudo monográfico apresentado discute aspectos teórico-metodológicos da abordagem biográfica no contexto da formação de professoras de Educação Infantil, objetivando situar percursos epistêmicos e metodológicos da pesquisa com histórias de vida. O trabalho em tela sem ter pretensões acabadas e conclusivas sobre a formação de professores de Educação Infantil, defende a importância das narrativas autobiográficas e das histórias de vida nos processos formativos docentes, acreditando que a ressignificação e a problematização dos “saberes e fazeres” das professoras numa perspectiva compartilhada e colaborativa, constituem dispositivos potentes para a melhoria da qualidade da formação dos professores da infância.

Palavras-chave: Professoras da infância; método autobiográfico; educação infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
I. CAPÍTULO.....	13
1- O local como espaço educativo: a leitura da cidade com os sujeitos escolares..	13
1.1 – A Proposta Pedagógica do município para infância.....	20
1.2.1-A expansão da educação em São Gonçalo: Alguns subsídios.....	21
1.2- Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé: Um pouco de História.....	23
1.2.1- O Exército Salvacionista.....	23
II- CAPÍTULO	27
2- A formação da “professora da infância” na contemporaneidade: algumas reflexões.....	27
2.1- A formação de professoras na contemporaneidade: reflexões e desafios.....	28
2.2- Políticas públicas para a formação do educador infantil Pós-LDB/96:.....	38
2.3- As professoras como parceiras da pesquisa: a pesquisa colaborativa na escola.....	41
III- CAPÍTULO	
3- Narrativas docentes: alguns fios de vida que tecem a trajetória das professoras.....	45
3.1- A professora da infância: a docência e o gênero feminino na Educação Infantil..	45
3.2- Identidade das profissionais da educação Infantil.....	49
3.3- Narrativas e histórias de vida: caminhos de investigação.....	52
3.4- Histórias de vida e formação de professores: as biografias educativas.....	58
3.4.1- Professora Viviane.....	58
3.4.2- Professora Valéria.....	60
3.4.3- Narrativas (auto) biográficas: alguns diálogos.....	62
(IN) CONCLUSÕES: Ou quando é necessário assumir a provisoriedade do nosso trabalho.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73

INTRODUÇÃO

A presente monografia é fruto de uma trajetória inicial de “pesquisa-formação” a partir da minha inserção no projeto “Por que o local? Um estudo sobre alfabetização patrimonial e a Formação de Professores da Infância em São Gonçalo”, do qual faço parte como bolsista de Iniciação Científica, desde 2008. A pesquisa em tela é fruto de um trabalho investigativo, que buscou articular pesquisa e formação enquanto possibilidade epistêmico-política no processo de formação inicial e contínua de professoras que atuam junto à infância na cidade de São Gonçalo.

Com o desenvolvimento do projeto na escola de educação infantil Arca de Noé, tendo um contato direto e sistemático com as crianças que lá estudam, aguçou-me a curiosidade de compreender as relações entre as histórias de vida das docentes que atuam na escola Arca de Noé e sua relação com a prática pedagógica cotidiana das professoras. Queria pesquisar e compreender, como professoras que parecem viver, a priori, a mesma realidade cotidiana, que trabalham com crianças com realidades próximas, e que discutem nas reuniões pedagógicas questões de um mesmo cotidiano de trabalho possuem práticas tão distintas? No cotidiano da escola pesquisada, também pude entrar em contacto com as diferentes infâncias que ali estudavam, observando também, os diferentes modos das professoras da Arca ajudar os “pequenos” na construção do conhecimento, na significação e ressignificação do mundo que os rodeavam, cada professora com o seu “jeito”. Desta observação nasceu o meu interesse em trabalhar com as histórias de vida, que neste trabalho monográfico foram consideradas como memórias do passado, trajetórias vividas e dados da realidade na qual cada indivíduo/professora atribuiu um significado singular ao contar sua história, dialogando com o seu próprio sentido. Assim, após a minha inserção no cotidiano da escola pesquisada surgiu à possibilidade de construção de um roteiro (auto) biográfico que estimulasse a reflexão sobre as trajetórias de vida das docentes parceiras da pesquisa e suas implicações na prática docente.

Desta Forma, desenvolvi meu trabalho monográfico na perspectiva de que ouvindo os sujeitos/professores, através de suas narrativas autobiográficas era possível se apropriar e conhecer a sua trajetória de formação, bem como apreender suas concepções acerca do ensino e do ser professor de profissão.

Vimos compreendendo a história de vida como uma ferramenta valiosa para entendermos o cruzamento da vida individual e social inserida no contexto social. Tais histórias permitem aos indivíduos as interpretações de suas próprias experiências e o mundo

no qual são elas vividas. Afirma Goy (1980) p. ser a história de vida *“um arquivo entrelaçando o verdadeiro, o vivido, o adquirido e o imaginado”*.

Durante muito tempo, a professora de Educação Infantil era identificada e reconhecida, principalmente, pela sua afetividade, pelo seu dom maternal. Essa identificação de modo geral, desqualificava o profissional da Educação Infantil e, também mostrava a divisão entre o “cuidar e o educar”. Assim, reforçava-se a concepção de educadora, “forjada” através do seu perfil enquanto mulher, com o seu “dom de educar” inato. Porém, essa concepção, fundamentada na feminização do magistério que atribuía atributos de gênero ao magistério infantil vem se modificando como vimos estudando, sobretudo, a partir da regulamentação profissional e da inserção da Educação Infantil, como nível de ensino, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). A LDBEN vem sendo considerada um marco importante para o campo educacional, na visão de alguns teóricos, pois instaurou um conjunto de reformas que vêm sendo implantadas, mobilizando vários setores educacionais, de modo mais específico, a formação docente dos profissionais da educação básica. As novas mudanças no campo da formação docente tem se caracterizado por aprovações de pareceres e resoluções, que vão delineando os novos cenários educacionais.

No entanto, sabemos que esses avanços ainda são pequenos em relação à desqualificação profissional, ao estigma que impregnou a formação docente, os baixos salários, as condições inadequadas e trabalho. A formação dos professores e principalmente da infância ainda hoje carece de políticas públicas efetivas que impulsionem uma formação de qualidade ao docente para que haja uma melhora eficaz nos programas de Educação Infantil.

Na atualidade, existe uma forte necessidade relacionada à extensão do conhecimento dos professores da infância, pois o conhecimento é complexo e diverso embora nem sempre seja visto dessa forma, demandando assim a necessidade de professores qualificados e competentes para atuarem junto à infância.

Entendemos que a melhoria da qualidade dos programas de educação infantil está relacionada à qualidade da formação do (a) professor (a) da infância. Nesse sentido, este trabalho teve como questão fundamental: problematizar a formação do profissional da infância, ressaltando a importância de uma sólida formação político-epistêmica do (a) professor (a) da infância em todo o processo de educação da(s) infância(s), bem como o trabalho com o resgate a cerca das narrativas autobiográficas, reconstruindo as histórias e experiências vivenciadas pelas duas docentes que compõe a pesquisa.

Os objetivos dessa investigação consistem-se em problematizar as biografias educativas como uma metodologia de pesquisa na área de educação e como um recurso

possível para formação de professores, bem como, uma apreensão sobre as trajetórias profissionais e pessoais das professoras da Escola Municipal Arca de Noé, em São Gonçalo, parceiras da pesquisa, através de suas narrativas, explicitando a construção de saberes e práticas durante a vida pessoal, escolar e profissional das docentes. Investigando como os saberes alcançados durante toda vida pessoal e profissional influenciam no processo de ensino aprendizagem, destacando os fatores que influenciam diretamente a prática docente. Busca-se assim, a visualização dos processos de transformação dos saberes docentes apreendidos durante seus percursos formativos, e práticas pedagógicas, tal como se realizaram no passado e a sua relação com o presente.

Esta monografia está organizada em três capítulos. No primeiro, busco compreender a cidade como um potencial educativo, a alfabetização patrimonial e a leitura da cidade com os sujeitos escolares, onde a mesma pode ser aprendida e ensinada no espaço escolar a fim de que a cidade possa ser vista e compreendida como um “livro de espaços” (TAVARES, 2003). Busco ainda elaborar um breve estudo sobre a proposta pedagógica do Município de São Gonçalo para infância e algumas políticas voltadas para infância neste Município. Neste capítulo, ainda me proponho a contextualizar de forma sucinta o panorama da Educação Infantil em São Gonçalo nos últimos anos.

No segundo capítulo, apresento um estudo sobre como a formação da professora da infância tem sido encarada na contemporaneidade, os desafios e perspectivas dessa formação. A complexidade da formação docente e alguns saberes inerentes a formação docente também foram alvo de estudos neste capítulo. Além disso, trago para o estudo a configuração das políticas públicas dos últimos anos, em especial a Lei nº 9.394/96 voltadas para a formação do educador infantil.

No mesmo capítulo apresento um estudo sobre a pesquisa colaborativa, visto que o presente trabalho tem como protagonistas duas docentes da Unidade Municipal de educação Infantil Arca de Noé, parceira do projeto de pesquisa e localizada na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Assim, vimos entendendo esta pesquisa como colaborativa, sendo que pesquisadora e pesquisadas se constituem como colaboradoras de um mesmo processo, acreditando que a colaboração possa contribuir na ressignificação da prática pedagógica. Neste momento, o objetivo principal é refletir sobre o que as professoras pensam no que diz respeito a sua prática, atentando para necessidade das trocas constantes entre os sujeitos da pesquisa.

Ainda sobre a pesquisa colaborativa, faço uma breve discussão sobre as vivências por mim experimentada na escola, o que me possibilitou viver o que Wells (1994) chama de

“comunidade investigativa”. A partir da “comunidade investigativa” junto às docentes, pude problematizar coletivamente e refletir sobre a prática escolar descobrindo novos significados para potencializá-la.

No terceiro e último capítulo, foi feito um estudo sobre a docência e o gênero feminino na escola de Educação Infantil, compreendendo que ao longo dos anos as mulheres vêm dominando a docência na Educação Infantil o que não significa que exista um “saber natural” advindo das mulheres para o trabalho com as crianças pequenas. Neste capítulo faço algumas considerações sobre as identidades das professoras da infância, entendendo a identidade como uma construção social que forma as identidades pessoais, constituindo-se também em pluralidade, o que constitui as identidades coletivas plurais.

Posteriormente, procuramos dar maior destaque neste capítulo a uma “escuta sensível” das narrativas autobiográficas, tentando compreender suas implicações nas práticas docentes. Antes de iniciarmos o diálogo com as narrativas, justifico meu interesse com o trabalho autobiográfico, procedimento teórico-metodológico central em nossa pesquisa. A opção de trabalhar com as histórias de vida se consolidou no presente estudo por acreditarmos que as narrativas docentes muito mais do que uma metodologia, constituem-se em uma possibilidade vigorosa de trabalharmos a formação de professores com qualidade e sensibilidade político-epistêmica. É justamente esta sensibilidade que nos atrai para o trabalho com as narrativas docentes, principalmente no que se refere à formação de professores da infância.

Na presente pesquisa, as narrativas autobiográficas nos possibilitaram um repensar a prática docente na medida em que o professor rememora sua história de vida, não de forma saudosa, mas reflexiva, podendo ressignificá-la posteriormente. Do ponto de vista ético-metodológico, explicito algumas questões éticas que atravessaram a pesquisa no trabalho com os nomes verdadeiros das docentes. E, por fim trago à luz o diálogo com as narrativas docentes buscando não analisar, mas problematizar a repercussão das histórias de vida pessoal e profissional das docentes em suas práticas no cotidiano da escola pesquisada. Nas conclusões, ao invés de procurar apresentar versões e traduções definitivas do contexto pesquisado e das narrativas docentes investigadas, procuramos elencar algumas das “descobertas” e “reflexões provisórias” que longe de serem prescritivas, esperamos que possam contribuir para pensar a formação de professores da Infância mais comprometidos com uma escola mais alegre, intercultural e inclusiva.

I. CAPÍTULO

1- O local como espaço educativo: a leitura da cidade com os sujeitos escolares.

*Uma cidade é construída por diferentes tipos de homens;
pessoas iguais não podem fazê-la existir.*

(Aristóteles, Políticas.)

Instigada pela minha participação e pelas discussões no projeto de pesquisa “Por que o local? Um estudo sobre alfabetização patrimonial e a formação de professores da infância em São Gonçalo”¹, bem como, pela busca de construção de uma relação com a “epistemologia existencial” de Milton Santos (2000, 1997, 1994), vimos dando destaques aos processos locais (Bourdin, 2001), dialogando com a concepção freiriana de leitura de mundo que antecede e acompanha a leitura da palavra (1993, 1990, 1979). Desta forma, buscamos enfatizar o direito à cidade, como um componente curricular que pode ser ensinado e aprendido nas escolas de educação infantil.

Com base em estudos realizados, venho aprendendo que, a idéia das cidades educadoras, apesar de sua emergência na contemporaneidade, pode ser encontrada em pedagogias muito antigas², como, por exemplo, a relação estabelecida na Grécia entre Paidéia e Pólis, como também os ideais renascentistas que projetavam cidades na qual a educação da criança fora da escola possuía papel prioritário.

Há poucas décadas atrás, a idéia do potencial educativo das cidades foi também compreendida por pensadores e movimentos considerados renovadores pedagógicos, que, nas primeiras décadas do século passado, pretenderam abrir as escolas integrando-as ao seu entorno e à vida social mais ampla. Dewey e o movimento da Escola Nova, Freinet e seus seguidores, o movimento de cooperação educativa na Itália, as experiências das chamadas "escolas sem paredes", os movimentos de educação popular e da pedagogia da conscientização de Paulo Freire, são alguns exemplos (muito diversos quanto ao conteúdo e orientação ideológica) da necessidade e vontade de romper com o distanciamento das instituições educativas, visando a vinculá-las criticamente ao seu entorno (Trilla, 1997).

A adoção dessa perspectiva incentivou uma reestruturação do planejamento da escola e a busca da transformação do ambiente escolar em uma visão (em escala reduzida) da sociedade civil. A pedagogização da cidade pelos sistemas escolares nascentes tornou-se, nesse período, um dispositivo de tentativa de controle das profundas contradições que emergiam nas cidades, cujos sinais de metropolização já anunciavam os conflitos inevitáveis

¹ Coordenado pela professora Maria Tereza Goudard Tavares.

² Como a cidade do sol de Campanella que conteria, pintada nas paredes dos sete círculos que formavam a cidade, toda a ciência acumulada até o momento. Deste modo, as crianças, acompanhadas pelos cidadãos mais velhos e considerados sábios, poderiam educar-se passeando pelas ruas. Para Campanella, sua cidade educativa teria o formato de um imenso livro mural de textos (Trilla, 1997).

das sociedades capitalistas, sedimentadas em modelos político-sociais excludentes (TAVARES, 2003)

Com esta breve contextualização, podemos afirmar a natureza educativa da cidade tendo como consequência a admissão da perspectiva formadora que a metrópole pode assumir na contemporaneidade. Afirmando, dessa forma, a cidade como conteúdo alfabetizador, como um “livro de espaços” (TAVARES, 2003). Assim, se a cidade educa, de que forma e quem ela educa? Qual é o potencial educativo das cidades?

Dizer que a cidade é educadora é ressaltar seu caráter de agente educativo, é uma idéia-força que busca ser compartilhada e assumida pelos diferentes atores sociais (Trilla, 1997), apesar das contradições nodais que tornam a metrópole cenário dos conflitos e confrontos sociais. Que a torna lugar das disputas.

Como uma *arena cultural* (Morse, 1996), a cidade poderia ser profundamente educadora ao ser complexificada nas/pelas práticas escolares, a partir da percepção das diferenças, da afirmação da densa rede de sociabilidade que a metrópole contemporânea nos apresenta, podendo ser um lócus privilegiado para o aprendizado da problematização das desigualdades. Tais aspectos são presentes na formação social brasileira e muito visível na cidade de São Gonçalo.

Vimos entendendo a educação escolar, principalmente o espaço escolar como um caminho muito pertinente para construção de uma sociedade que promova vias que orientem a redução das desigualdades econômicas, culturais e sociais em nosso país. A cidade teria um papel fundamental nesse processo na medida em que os sujeitos escolares obtivessem a oportunidade de concebê-la como parte do processo educativo incorporando suas histórias e os saberes acumulados historicamente sobre a mesma. Assim a escola poderia rever o seu olhar frente ao que é diferente.

Olhar historicamente o processo educativo significa pensar nas contradições a cerca dessa educação que a nosso ver está vinculada ao modelo econômico dominante pouco eficaz no combater a exclusão social e reconhecer o outro não só como diferente, mas como um sujeito que é singular único no mundo.

Nessa perspectiva, vimos defendendo uma escola que se articule junto à cidade para construção de uma educação emancipadora, com autonomia social. Nesse sentido, o conhecimento acumulado pela cidade deve ser expandido representando as “falas” dos grupos sociais envolvidos no processo educativo.

De acordo com Milton Santos (1997:83) a cidade é o *lugar em que o mundo se move mais, e os homens também*. De acordo com essa concepção, a cidade seria um dos lugares da

educação, pois, *quanto maior a cidade, mais numeroso e significativo o movimento, mais vasta e densa a co-presença e também maiores as lições e o aprendizado* (Santos, idem).

Aos observarmos a cidade como uma arena cultural é necessário que a reconheçamos como um espaço de disputa, na qual a construção da relação humana é repleta pelo conflito/diálogo intercultural entre sujeitos sociais diferentes. Nesta relação sempre haverá conflitos entre os que possuem posições distintas, e até mesmo, aqueles que se colocam em posições iguais, disputando e/ou negociando territórios e sentidos na cidade.

A cidade de São Gonçalo, a qual vimos estudando, carrega em sua história o estigma da negatividade, de uma identidade deteriorada. Nesse sentido o estudo a cerca do local torna-se de extrema importância. Perceber como os sujeitos vêem a cidade e se vêem na cidade vem se tornando um valioso material de reflexão para se promover outra relação com a cidade, especialmente na escola.

Em geral, a cidade é estudada na escola como parte do currículo escolar, porém de acordo com Freire (1996) “A leitura de mundo antecede e precede a leitura da palavra”. Nesta perspectiva, venho buscando ultrapassar as barreiras da aprendizagem sistematizada proposto nos livros didáticos de estudos sociais. O que vem nos instigando a estudar é a cidade vivida, experienciada e percebida pelos diferentes sujeitos sociais.

Assim, ao longo da história humana, a cidade - *polis* e *civitas* — é um constante desafio ao reencontro de nossa dimensão política e civilizatória. *Viver em uma cidade educa e reeduca, saber lê-la é alfabetizar-se para poder transformá-la* (Alencar, 2000:34). Por isso a importância da leitura da cidade com os sujeitos escolares. Professores (as) e crianças podem construir compartilhadamente, outro modo de pensar e um olhar mais complexo, investigativo que, ao questionar o pensamento único, abraça espaço na escola para que principalmente crianças e jovens pudessem com confiança escrever as suas palavras. Assim “compreender o compreender” do outro traduziria o horizonte democrático de uma escola, onde ler e escrever estariam vinculados à existência humana (TAVARES, idem).

Nessa perspectiva, a aprendizagem e a ensinagem da leitura e da escrita estariam vinculadas a outro projeto societário, tornando-se uma responsabilidade coletiva. Ler e escrever nas sociedades ocidentais tem sido entendido como sinônimo de força (Graff, 1995), distanciando-se de interrogações fundamentais do tipo: Por que escrevemos? A quem escrevemos? Como escrevemos? Onde escrevemos?

Na escola, se professores e alunos pudessem problematizar a cidade, descrevendo-a, narrando-a, escrevendo-a de acordo com diferentes sentidos, outra experiência alfabetizadora poderia estar sendo construída. Experiência alfabetizadora que implicasse em apropriar-se da

palavra e dela fazer uso, que possibilitasse às (os) professores (as), às crianças e jovens se potencializar individual e coletivamente para decifrar os segredos da cidade.

De acordo com Freire (1990), se a leitura de mundo precede e acompanha a leitura da palavra e como Santos (1997) nos ensina, o mundo é a cidade, logo, tomar a cidade com um texto implica política e epistemologicamente a decifração e compreensão da “texturologia cidadiana”³, pois, em nossa concepção, a leitura de mundo é de extrema importância na escola de educação infantil. Tal leitura é iniciada a partir da paisagem da cidade, contribuindo para a construção de um novo olhar sobre a mesma.

Assim, vimos explorando os diversos tipos de linguagem presentes na cidade, como por exemplo, a linguagem gestual, a não verbal, musical, entre outras.

De acordo com Walter Ong(1998: 10) *a sociedade humana primeiramente se formou com a ajuda do discurso oral, tornando-se letrada muito mais tarde em sua história, e inicialmente apenas em certos grupos*. Ainda de acordo com ONG (1998), a linguagem é tão esmagadora oral que de todos os milhares de línguas, somente 106 estiveram submetidas à escrita num grau suficiente para produzir literatura e a maioria jamais foi escrita.

Segundo a TAVARES (2003) é tão forte o papel da escrita como atividade humana sobre o mundo no Ocidente, que o livro, subproduto considerado o mais acabado da escrita, é tomado como uma metáfora do corpo humano: fala-se nas “orelhas” do livro, na sua folha de “rosto”, nas “notas de rodapé”, e o “capítulo” nada mais é do que a “cabeça” em latim.

Na história da humanidade, a escrita, alfabética ou não, sempre significou poder, autoridade e controle. Quem tem poder são aqueles que sabem ler e escrever, aqueles que não se enquadram nesse padrão são automaticamente discriminados. Existem diferentes tipos de leitura, há os lêem o céu, as estrelas, muitos lêem corpos, mapas, tabelas, etc.

Estamos convencidos que as cidades são e/ou deveriam ser instâncias educativas, privilegiadas, e que cada vez mais é necessário uma “aldeia inteira para educar uma criança”, como nos ensina um provérbio africano. Nesse sentido, tomar a cidade como um “livro de espaços” (Alvarez, 1994) conseqüentemente, complexifica o conceito e as práticas educativas para além dos muros da escola.

De acordo com TAVARES (2002), a sociedade urbana atual, apresenta duas faces, constitui-se enquanto mundialidade apresentando tendência à homogeneização ao mesmo

³Compreendemos como Texturologia Cidadina os diversos textos contidos nos patrimônios da cidade, tais como: Igrejas, estátuas, lendas, danças, nos quais cada indivíduo atribuirá um significado particular.

tempo em que permite articulá-lo com o espaço urbano, que é também um processo de reprodução da vida humana.

Pautada no projeto de pesquisa⁴ coordenado pela professora Maria Tereza Goudard Tavares compreendi que o conhecimento sobre o local abre novas possibilidades para se pensar com os sujeitos escolares as diversas formas de viver, habitar, os modos de uso (CERTEAU, 1994) da cidade, a apropriação e recriação do espaço urbano, dentre outras questões (TAVARES, 2002)

A perspectiva histórica do pensamento educacional brasileiro, na contemporaneidade, vem sinalizando a reflexão sobre o papel dos processos educacionais locais no contexto dos sistemas educacionais nacionais e internacionais.

Esse movimento nos possibilita pensar os processos educacionais a nível mundial, definir o local como um dos espaços da totalidade social e interação entre os indivíduos. Nesse contexto de globalização, cada vez mais se torna constante a articulação entre o local, o nacional e o mundial.

As reflexões sobre a escola/cidade inserem-se nos debates das ciências sociais na contemporaneidade. Para Bourdin (2001:9) esse debate desdobra-se em três vertentes:

Quando triunfa uma visão hiperlocalista da sociedade, quando o local é definido como o baluarte da mundialização e quando se faz do local o lugar principal da democracia.

Ainda para esse autor (2001:9), a questão local ganharia novos rumos, principalmente quando a crise dominasse o cenário mundial. Crise do Estado-Providência, onda neoliberal, desemprego, frágil governabilidade dos Estados Nacionais, enfim, um contexto marcado pelo caos, insegurança e temor.

A partir da conferência de Istambul em 1996, as cidades seguem triunfando sobre o Estado-Nação, segundo Bourdin, em consequência as ciências sócias são obrigadas a repensar suas interpretações a cerca das sociedades moderna.

Nessa perspectiva faz-se importante, novos olhares sobre o local. Porém a localidade, muitas vezes é posta em contextos autoritários, por razões históricas ou teóricas.

A polêmica local x mundial vem se configurando, exigindo que o compromisso das forças sociais com projetos sociais includentes se posicione, definindo suas proposições. Existem muitas visões que naturalizam o local/mundial.

⁴ “A infância e a cidade: Um estudo sobre a alfabetização patrimonial e a formação de professores da infância em São Gonçalo.

Em nosso projeto vimos alçando o local como uma categoria central de compreensão e análise. Quando focalizando nossos estudos no município de São Gonçalo, nos deparamos com um conjunto de relação que ultrapassavam os limites físicos do território. As teias de relações faziam do local um espaço multidimensional entendido nas práticas sociais que atravessam as ações humanas.

Ao tomar a metrópole como foco de estudos, percebemos que ler o mundo é estudar a sociedade, é estudar a cidade em suas diferentes possibilidades. A leitura de mundo pelos sujeitos escolares inicia-se na paisagem da cidade, buscando decifrar o patrimônio material e imaterial. Patrimônios estes, que na maioria das vezes não são valorizados pelos moradores da cidade.

Os estudos referentes ao local requerem uma profunda problematização sobre a relação entre os sujeitos a cidade. Trato aqui especificamente da cidade de São Gonçalo onde resido, estudo e venho pesquisado desde a minha inserção no projeto de pesquisa citado anteriormente.

Conhecer os problemas educacionais da cidade Gonçalense me pareceu um dos caminhos mais pertinentes para entender a relação sujeito/local.

A cidade de São Gonçalo é marcada por inúmeros problemas educacionais (presentes também no cenário nacional e internacional) tais como, insuficiência de vagas que atendam a demanda, especificamente a educação infantil, déficit de profissionais, instalações escolares inadequadas, repetência e evasão nas séries iniciais, etc. devido essas questões o (auto) preconceito torna-se inerente a cidade. Os sujeitos carregam consigo o estigma de morar em São Gonçalo.

Segundo Braudel (1996), existe a necessidade da investigação histórica, da importância dos fatores que se desenvolvem em longo prazo na compreensão de realidades sociais e políticas atuais.

Visto que o passado pode ter grandes influências sobre o presente, torna-se imprescindível conhecer cada vez mais a relação dos cidadãos Gonçalenses com a cidade. Por isso, de acordo com Martins, *é no âmbito do local que a história é vivida e é onde, pois tem sentido* (1991: 132).

Ainda no diálogo com Martins sobre a questão local, é preciso considerar que a história alcança uma dimensão social que vai repercutir na vida cotidiana dos sujeitos, nos costumes, nas suas relações sociais, no modo pelo qual vive e dão sentido ao local praticado.

O local é o mundo vivido (1991), onde é produzida a existência social dos seres humanos. Assim o local se apresenta como um desafio à compreensão, especificamente para sociedade contemporânea. Exigindo um esforço em não abordá-lo em formas e conteúdos.

Venho concordando com Tavares (2002), quando esta afirma que o local é um dos principais lugares da democracia. Assume uma relação interativa entre o nacional e o global, intencionando as ações humanas.

A investigação referente aos processos educacionais da cidade Gonçalves, sem deixar de mencionar que a cidade pertence à região metropolitana do Rio de Janeiro, tem sido um grande desafio.

Portanto, tomar o local como ponto de partida e de chegada tem contribuído fortemente em minhas reflexões sobre o local. Aprender a ler e a escrever não significa somente o acesso à língua materna e sim aos diferentes tipos de linguagem presente em nossa cidade; significa compreender a linguagem complexa da cidade.

1.1. A proposta pedagógica do município para a infância.

Compreendo ser relevante contextualizar o presente estudo apresentando um panorama da educação na cidade pesquisada, pois tenho desenvolvido a pesquisa sobre a formação da professora da infância em São Gonçalo.

São Gonçalo⁵ é uma das cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), São Gonçalo é um dos municípios mais populosos, contando com 889.828 habitantes concentrando em vários de seus bairros grandes bolsões de pobreza do Estado.

Quanto ao sistema educacional, o município possui 58 escolas de Educação Infantil distribuídas para os seus 90 bairros, ou seja, o número de escolas ainda é muito insuficiente para o crescente número de crianças neste segmento educacional sem nenhum atendimento, ou proposta alternativa de educação infantil. As ações educativas para infância ganharam novos olhares a partir da década de 1990, concomitantemente a cidade Gonçalves deu início à oferta de pré-escolas municipais e o oferecimento de creches é mais recente. Apenas no ano de 2004 é que a secretaria municipal de educação inicia ações para o oferecimento de creches públicas. No entanto, o acesso a esse segmento ainda é muito baixo.

⁵ Cidade na qual é desenvolvido o projeto Por que o local? Um estudo sobre a alfabetização patrimonial e a formação da professora da infância em São Gonçalo.

Na LDB 9.394/96, ficou estabelecida a intensificação da municipalização da oferta de vagas para a educação infantil, sejam elas creches ou pré-escolas.

Nessa perspectiva houve a necessidade até mesmo para se adequar a legislação, da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, criar em 2004 o Plano Municipal de Educação (PME), a fim de organizarem seus sistemas educacionais, atendendo às exigências do processo de descentralização educacional que o país vem vivenciando. Foram envolvidos no PME os representantes de diferentes instâncias, como universidades (públicas e privadas), movimentos sociais, e do poder público. As estruturas do PME visavam metas a serem cumpridas em dez anos.

Esta nova responsabilidade dos municípios brasileiros apresenta uma oportunidade para que os mesmos construam planos para educação de acordo com a realidade social vivenciada. É relevante enfatizar a necessidade de que sejam implementadas políticas que venham cumprir o estabelecido nas metas estipuladas pelo plano com o objetivo de democratizar o acesso a educação e melhorar o atendimento.

No que se refere à educação infantil, o plano tem como metas a garantia da qualidade das instituições e a ampliação de vagas nas mesmas. A construção de pelo menos uma escola municipal por ano também faz parte da proposta. Entendo ser necessário destacar que essa proposta do PME é apenas um vagaroso avanço no que se refere ao oferecimento de vagas nesse segmento. Se considerarmos que São Gonçalo ampara, aproximadamente 59.117 de crianças na faixa etária de 0 aos 03 anos de idade (IBGE, 2000), essa proposta de uma creche construída por ano, não seria suficiente para garantir a quantidade de vagas necessárias para o atendimento da numerosa demanda.

A partir de dados da Secretaria Municipal de Educação percebemos a incapacidade do atendimento às crianças. Atualmente o município disponibiliza 6 creches municipais que atendam a 538 crianças. Possui 36 creches comunitárias conveniadas, nas quais são atendidas 2917 crianças. A secretaria de educação proporciona ainda, educação infantil para 4366 crianças em 57 escolas. Porém, segundo subsídios do IBGE (2000) o município de São Gonçalo possui cerca de 104.377 crianças de a 06 anos de idade, ou seja, o município possui um número muito baixo de creches e pré-escolas.

A meu ver estes dados demonstram que as vagas oferecidas são inferiores em relação à quantidade de crianças em idade pré-escolar na cidade. Assim a oferta da educação infantil que é legalmente obrigação do Estado, é oferecida majoritariamente pelas instituições privadas.

Nesta perspectiva compete ao poder local a democratização do acesso a direitos básicos como a educação de qualidade.

1.2.1-A expansão da educação em São Gonçalo: Alguns subsídios.

Para se compreender melhor a complexidade da educação escolar Gonçalense é necessário ater-se a alguns dados. Desses dados⁶ observa-se que, os direitos das crianças, adolescentes e jovens aos processos de escolarização, assegurados pela constituição de 1988 não estão sendo cumpridos de forma efetiva na cidade Gonçalense. Assim ocorre o aumento da rede particular de educação, principalmente no que se refere à educação infantil pela precariedade das ações do poder público.

A presente desigualdade na cidade entre a oferta de ensino e a demanda, pode ser atribuída às políticas atuais de descentralização. Em São Gonçalo a participação das instituições privadas na oferta de vagas para educação está atrelada ao descaso com o qual é tratada a educação infantil.

Neste contexto, temos a expansão das creches comunitárias que agrupam o maior número de crianças que frequentam creches em São Gonçalo.

Observando o número de instituições escolares da rede pública municipal, entre 1996 e 2006 e o crescente número de matrículas, nota-se que o quantitativo de unidades escolares não corresponde ao número de matrículas. Mesmo com o crescente contingente de alunos na rede, o número de instituições escolares é lenta, o que empobrece a qualidade do ensino oferecido em todos os segmentos.

RODRIGUEZ (2001), alerta quanto os efeitos do processo de municipalização que:

(...) mais de 4 milhões de matrículas do ensino fundamental mudaram de instância governamental entre 1957-1999, o que representa um número muito significativo e segue um forte impacto sobre os sistemas municipais receptores, que na maioria dos casos não se encontram aparelhados nem administrados nem pedagogicamente. (p.48).

No ano de 2006, dados recentes, referidos às unidades escolares de São Gonçalo, revelaram uma pequena melhoria neste quadro. O quantitativo de escolas do município subiu

⁶ Os dados mencionados foram os censos educacionais disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), dados da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo e os censos demográficos do IBGE.

para 9 unidades, mas ainda é insuficiente em relação ao número de alunos matriculados. De acordo com Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, os dados do quantitativo de escolas de Educação Infantil no município no ano de 2009 não foram alterados, o que é uma lástima, pois sabemos da necessidade do aumento das escolas de Educação Infantil com vista ao atendimento da demanda de oferta de vagas às crianças presentes no Município.

Neste sentido, pode-se dizer que é extremamente importante garantir o acesso e a qualidade do ensino, porém é necessário que os governantes se esforcem para garantirem o acesso a todos os níveis de ensino sem sacrificar sem comprometer sua qualidade, além do investimento em infra-estrutura na cidade de São Gonçalo.

1.2- Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé: Um pouco de História.

Criada em 1987 e inaugurada em 1988, pelo Major Forbem Eliason da Igreja exército da Salvação localizada no bairro Camarão. A escola Municipal Arca de Noé faz parte do grupo das 29 escolas de educação infantil do Município de São Gonçalo. Porém a escola já existira antes mesmo do acordo com a prefeitura do município.

Um dos maiores problemas da escola está relaciona-se com o espaço físico que é um dos maiores desafios da escola e em especial do corpo docente. A escola está instalada numa casa que for adaptada para o seu funcionamento, possuem duas salas pequenas e muito quentes, uma dessas salas é uma brinquedoteca, na qual dificulta o trabalho docente, pois é recheada de brinquedos que dispersam a atenção das crianças para as atividades propostas pela professora. A terceira sala é o pátio que também exerce a função de refeitório, sala de reuniões. O pátio é o espaço de integração entre toda escola é onde todos os sujeitos se encontram.

Considero importante destacar dos dados importantes e reveladores para a construção da presente pesquisa, os mesmos se destacam na fachada da escola. Neste espaço material pode-se visualizar um escudo escrito Exército da Salvação e uma placa que aponta a escola como uma entidade de fins filantrópicos, para prestar atendimento a pessoas carentes. De acordo com as observações feitas no espaço escolar, penso ter essa placa um vínculo com alguma entidade religiosa que atribuiu essas concepções a referida escola. É preocupante pensar que a palavra carente refere-se às crianças daquele local e que a instituição escolar presta atendimento, o que faz com que pareça que a instituição presta “favores” para as

crianças. Como se não fosse um direito dos “pequenos” a educação pública a fim de terem seus direitos garantidos para o desenvolvimento integral enquanto cidadãos, em processo de formação. (ANDRADE, 2007)

Assim, percebo a necessidade da investigação sobre o Exército da Salvação, visto que seu vínculo com a instituição pesquisa vai além dos muros da escola.

1.2.1- O exército Salvacionista.

O Exército da Salvação é uma entidade religiosa que chegou ao Brasil em 1922, tendo como proposta atender o ser humano de forma completa. Os membros da instituição acreditam e pregam que o amor ao próximo é a maneira de demonstrar o amor de Deus de forma prática.

A instituição religiosa possui uma obra social de caráter filantrópico denominado Assistência e Promoção Social Exército da Salvação. A APROSES é uma entidade de caráter promocional, educacional e assistencial sem fins lucrativos. Seu trabalho está ligado à promoção da integridade humana e declara ser sua missão a descoberta dos problemas sociais, a assistência e promoção sem distinção de raça, credo, sexo e religião tudo em nome de Jesus. Possui os seguintes objetivos:

- Promocional, onde são construídas residências para estudantes, lares para a 3ª idade, manutenção de Instituições Filantrópicas vinculadas ou subordinadas à APROSES, promoção de seminário, cursos profissionalizantes, entre outros;
- Educacional, que proporciona a criação de escolas, cursos de capacitação profissional, Centros de Educação Infantil, entre outros;
- Assistencial, onde são organizados abrigos para gestantes, mães solteiras, crianças e adolescente em situação de risco, pessoas idosas e necessitadas em geral, por compreenderem a proteção as famílias, à maternidade, à infância, à adolescência e a velhice. E ainda trabalham com a organização e manutenção de clínicas médicas, dentárias, Centro de Assistência Social aos necessitados e serviços à comunidade.

O exército Salvacionista (a igreja) usa como símbolo o Brasão original, porém o braço filantrópico (a obra social) utiliza como símbolo o escudo vermelho.

É exatamente o escudo vermelho que está sinalizado na faixa da escola Municipal Arca de Noé, o que significa dizer que a instituição escolar faz parte da obra social do Exército da Salvação. Na faixa da escola também existe outro signo que diz a seguinte

mensagem: *Esta entidade tem certificado de entidade de fins filantrópicos concedido pelo Conselho Nacional de Assistência Social, para prestar atendimento a pessoas carentes.* Está placa confirma que a APROSES presta serviços sociais naquele local.

Segundo a APROSES as mulheres estão se inserindo cada vez mais no mercado de trabalho e muitas vezes a renda que recebem é a única da família. Então as crianças precisam de um atendimento nesse período inicial de formação que seja de qualidade. Há mais de 70 anos faz parte do trabalho da APROSES, criar e manter Centros de Educação Infantil, cuidar da criança pobre, desde a primeira idade.

Os Centros de Educação Infantil fazem parte de um dos programas do Exército da Salvação onde a escola Municipal Arca de Noé encontra-se inserida.

Neste contexto, o espaço arquitetônico, expressa a existência do trabalho desenvolvido pela APROSES, não só por causa das placas, mas também por causa das pinturas desenvolvidas nas paredes das salas, que expressam animais caminhando em direção a Arca, fazendo menção a história bíblica Arca de Noé que também é o nome da escola.

Diante das pistas encontradas no conjunto arquitetônico daquela escola o que se coloca é a reflexão sobre os impactos desses espaços na vida dos sujeitos escolares, pois sabemos que *o espaço não é neutro. Sempre educa.*⁷

Em virtude dos momentos em que estive na escola pude perceber uma boa relação entre a equipe pedagógica e os salvacionistas.

Vimos percebendo que a Escola Arca de Noé, especificamente a equipe pedagógica, vem buscando o desenvolvimento de um trabalho que possa garantir à criança atendida, uma educação minimamente de qualidade. Estou de acordo com GANDINI (1999) *o espaço precisa garantir o bem-estar de cada um e do grupo como um todo.*

Quando trago para o estudo uma educação de qualidade, refiro-me a educação que é garantida por lei, um direito de todas as crianças e que por muitas vezes é oculta pela escola.

Entendemos que viver a escola como espaço de questionamentos e discussão pode de fato contribuir para a construção de uma escola mais atenta às desigualdades sociais e culturais na cidade, buscando envolver professores, crianças e pesquisadores no compromisso ético-político, de coletivamente, procurar no cotidiano escolar, modificar no “chão da escola”, a(s) realidade(s) de exclusão e de negação de sua cidadania ainda vigente na maioria das escolas Gonçalenses.

⁷ ESCOLANO, A. e FRAGO, A. V. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.* Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 75

Sendo a educação escolar, especialmente a educação infantil, um instrumento de combate às desigualdades culturais, compete ao Governo garantir os recursos necessários para que o Estado assegure escolas públicas com qualidade, que permitam o acesso e a frequência de todas as crianças, independentemente das suas condições econômicas e sociais.

Contudo, vimos investigando a escola de educação infantil a partir de uma escuta sensível, projetando dentro da instituição pesquisada questionamentos e reflexões sobre a cidade Gonçalense, assegurando o direito a infância, como também da alfabetização patrimonial.

II. CAPÍTULO

2- A formação da “professora da infância” na contemporaneidade: algumas reflexões.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p.67)

Vivemos em uma época de muitas transformações. Desta forma, refletir sobre educação vem exigindo o pensar a formação docente e a prática pedagógica com olhares mais atento. Para tanto se faz necessário perceber o que entendermos por formação.

Na perspectiva do dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o vocábulo formação deriva do latim formatione e tem o sentido de formar, construir. Freire (1996) nos convida a pensar a formação como um fazer permanente que se faz constantemente na ação. A formação não se constrói a partir do acúmulo de conhecimentos, mas pelas conquistas articuladas a diversas ajudas, dos livros, dos mestres, da internet, das conversas com outros sujeitos, das aulas, da prática cotidiana, dentre outras.

Segundo Garcia (1999), a formação pode estar atrelada a diferentes aspectos, de acordo com o sentido atribuído ao sujeito dessa formação. Na perspectiva desse autor a

formação pode ser entendida dentre três aspectos: como função social onde a transmissão de saberes é acoplada a formação bem como o saber-fazer. Esta concepção refere-se às perguntas: o que se deve saber? O que se deve fazer? E como se deve ser? Com o intuito de elevar as propostas educacionais da cultura dominante. Ao passo que a formação como processo de desenvolvimento e de estruturação do sujeito ocorre através de um processo de amadurecimento das possíveis experiências dos sujeitos. Por último a formação como instituição que está relacionada à instituição de ensino que planeja e desenvolve as atividades de formação.

A partir do que foi exposto, é possível entender que são múltiplos os conceitos de formação, principalmente no campo da formação de professores. Na década atual é pertinente afirmar que o conceito de formação está associado ao desenvolvimento profissional e pessoal. Nóvoa (1998) aponta novas abordagens para formação de professores, saindo de uma perspectiva técnico-instrumental aliada à dimensão acadêmica para uma perspectiva pessoal, profissional e de organização. Dialogando com este autor podemos afirmar a perspectiva multidimensional dos processos formativos.

Como podemos perceber existe um componente pessoal que é determinante na formação docente. No entanto ao focar o componente pessoal não quer dizer que a formação transcorra de modo autônomo. García (1999) nos ajuda a entender a concepção de formação ao citar três termos: autoformação, heteroformação e interformação. Na autoformação, o indivíduo de modo dependente tem total responsabilidade e participa de forma ativa e crítica da sua formação. Na heteroformação sofre interferências de teorias, especialistas, sem maior envolvimento do sujeito que participa. A interformação está associada a uma ação educativa entre os futuros professores.

Desse modo é importante compreender que quando abordamos a formação docente, podemos destacar diversas concepções. Logo, a formação de professores deve propiciar reflexões sobre as limitações culturais, sociais e ideológicas da profissão docente.

2.1- A formação de professores na contemporaneidade: reflexões e desafios.

Formar professores exige do estabelecimento de ensino um olhar voltado ao diálogo acerca da prática pedagógica, esta, precisa ir além de associar teoria e prática. Significa ter um olhar questionador sobre a realidade. Olhar esse que pense e repense suas ações e que as modifiquem ressignificando suas práticas anteriores. Portanto, os processos formativos de professores não podem restringir-se apenas à sua formação inicial.

Uma formação de professores consistente deve preconizar o contínuo (Nóvoa, 1995). Nessa perspectiva vem à tona a formação continuada, proporcionando a construção e desconstrução do profissional.

Quando se trata da formação de professoras da infância, entendemos que não falamos de qualquer formação, pensamos em um processo contínuo, pois as professoras são profissionais em constante formação. Estão a todo o momento reelaborando os saberes adquiridos inicialmente e confrontando-os com as práticas vividas no contexto educativo.

No Brasil a ênfase dada à formação continuada de professores intensificou-se a partir da década de 80, porém só na década de 90 a formação continuada passou a ser vista como uma estratégia de melhoria de um novo perfil profissional do professor.

Compreendemos que a formação continuada tem entre outros objetivos contribuir para a melhoria da ação pedagógica, aqui entendida como toda atividade profissional do professor, na escola e conseqüentemente na educação. Conhecer novas teorias é importante para o processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (Nóvoa, 1995)

Assim, a reflexão crítica do professor não se restringe apenas ao saber fazer, mas explicar de forma consciente o que foi feito e as suas tomadas de decisões em relação aos seus alunos. Tal reflexão deve constituir-se como orientação para a formação continuada dos professores que almejam a transformação através de sua prática educativa. E não é suficiente só a reflexão sobre a prática pedagógica docente, é preciso refletir criticamente e de modo permanente. O professor que é crítico e reflexivo vai além de um simples pensar, o que não é específico do ser professor, mas sim de todo ser humano. No entanto, o docente deve tornar esse pensar significativo, num movimento que o permita enxergar para além do óbvio. Neste sentido, vimos acreditando que a reflexão sobre a prática não deva ser somente individual, necessita de trocas e interações com outros sujeitos num movimento dialógico que contribua para repensar a prática.

Os cursos de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil devem dar conta das especificidades da infância e possibilitar uma sólida formação teórico-prática, permitindo aos professores desenvolverem uma ação docente situada, contextualizada e, acima de tudo, que respeite a criança como ser integral e em desenvolvimento.

As idéias de formação permanente de acordo com o pensamento de Paulo Freire é interligada ao conceito de “Condição de inacabamento do ser humano.”

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da infinitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. “A educação e a formação permanente se fundam aí.” (FREIRE, 1997 p. 20)

Reconhecendo o inacabamento dos sujeitos (Freire 1996) e os movimentos de criação e recriação que envolve a vida do ser humano, acreditamos que ninguém melhor do que as próprias professoras, que estão inseridos no contexto escolar e conhecem a realidade de seu cotidiano, para propor maneiras de reinventá-las. Apostamos na escola como um espaço privilegiado de formação continuada dos professores da infância. Uma formação que reconheça os saberes da prática e o desenvolvimento da autonomia.

Segundo García, nos dias atuais fica cada vez mais evidente que o professor é um construtivista, que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam a sua atividade profissional, “Considera-se o professor como ‘um sujeito epistemológico’, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (García, 1999 p.47)

Desta forma, as instituições que oferecem uma sólida formação de professores precisam ser entendidas como essenciais para o desenvolvimento dos professores, que podem e devem ser intelectuais críticos e autônomos, que vinculem a reflexão e a prática em prol da educação, para que possam ajudar os seus alunos a serem cidadãos reflexivos.

Há clara evidência de que a qualidade do professor é um determinante central na qualidade e eficiência dos programas de Educação Infantil. Se quisermos melhorar a qualidade da educação das crianças pequenas, devemos nos preocupar com a qualidade de seus professores. Sabemos que esta preocupação é por demais complexas devido a uma série de fatores (vontade política, organização escolar, disponibilidade das docentes), mas só assim as mudanças necessárias a uma educação de qualidade terão possibilidades mais fecundas de sair do plano teórico para realidade.

Quando o assunto é educação colocam-se os professores como protagonistas desse processo, porém a eles não é dado condições adequadas para o exercício da profissão. Sua função na sociedade é pouco valorizada e lembrada sempre que se fala em fracasso escolar. Assim sendo, podemos questionar, qual é o sentido dessa profissão? Entendemos que a formação de professores é mais do que um desafio, sendo um compromisso com a educação. Nessa lógica, os próprios profissionais precisam compreender o mal estar instaurado sobre a

educação e o seu papel perante essa questão, sua postura, seus direitos e deveres, dentre outras questões.

Pesquisar a formação docente implica situá-la como fenômeno complexo, cujas contribuições efetivam-se, no desenvolvimento pessoal e profissional docente. Pensar essa formação nos dias atuais é urgente e necessário, apesar das inúmeras pesquisas que envolvem essa temática nas últimas décadas, ao que me parece esse tema está longe de se esgotar. Nesse sentido venho entendendo que “os caminhos da educação são do tamanho da vida” (GUIMARÃES ROSA, 1986, p.6). Nesta perspectiva o professor deverá estar sempre em busca do esvaziamento interior para saber mais, diante do pouco que sabe sobre a dimensão da educação. Essa atitude de busca, esse interroga a realidade e as práticas cotidianas, é viver um permanente processo educativo. Como profissionais do ensino, permanentemente, estamos sempre em busca, nos construindo e resignificando, pois somos seres incompletos. Assim, pensar a formação docente significa ultrapassar a idéia de um conhecimento pronto e acabado, desvinculado da vida pessoal dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Pensar o presente é pensar em crise na qual a sociedade atual vivencia. O ser humano parece perder-se a si mesmo como homem, animal racional, sendo trocado pela máquina, a ação sem reflexão, ao capital, abrindo mão de seus pensamentos, sua liberdade de cidadão, dos seus sonhos. A sociedade parece viver a miséria das idéias, o esquecimento do passado, a irrelevância do hoje e a ausência do sentido da vida. Como nos diz Latour (1994, p.8) “O navio está sem rumo, à esquerda o conhecimento das coisas, à direita o interesse, o poder e a política dos homens.” Dia a dia podemos perceber que a nossa frente está um mal estar civilizatório.

A educação se tornou um instrumento de condicionamento dos indivíduos aos interesses ideológicos. A professora da infância precisa está ligada a uma prática efetivamente emancipadora, que será sempre uma busca processual formativa, capaz de abarcar as diversas “infâncias”, suas singularidades, seu modo de ser e estar no mundo. Então a relação de troca entre a professora e seus alunos se constitui como algo fundamental, onde os saberes não devem ser transmitidos com base na autoridade, mas, devem ser construídos e reconstruídos coletivamente, baseando-se no pensamento crítico. Mas especificamente a professora da infância precisa dialogar com as diversas culturas, reconhecendo a importância da propagação das vozes dos pequenos, confirmando as experiências pessoais atrelando-as aos saberes escolares, para legitimá-los como pessoas que podem participar ativamente na produção e apreensão de suas próprias aprendizagens.

Venho percebendo que estamos diante de uma nova realidade, que exige uma nova postura do profissional da educação, para a formação de um novo cidadão, capaz de sair da condição alienada e atingir uma postura crítica perante a sociedade.

Deste modo evidencia-se que a atualidade vem exigindo uma nova concepção do que seja pedagogia para que assim possamos mudar para uma nova perspectiva educativa capaz refletir criticamente sobre a realidade do seu entorno. Para isto almejamos possíveis mudanças educativas. De acordo com GIROUX:

Professores devem ampliar a definição de pedagogia, para expandi-la de uma ênfase limitada e majoritária de técnicas e metodologias. Isto deveria habilitar estudantes a entender a pedagogia como a configuração de prática textual, verbal e visual que procura engajar o processo mediante o qual pessoas compreendam a si próprias e os possíveis caminhos pelos quais possam engajar outros e a comunidade. Pedagogia representa uma forma implicada de produção cultural e criticamente atenta em como o poder e seus mecanismos são empregados na construção e organização de conhecimentos, desejos, valores e identidades. Neste sentido, a pedagogia não é reduzida a meramente promover habilidades e técnicas. Mais apropriadamente, ela é definida como uma prática cultural responsável ética e politicamente pelas histórias que produz as reivindicações que faz na memória social e as imagens de futuro que julga legítimas. Como objeto de crítica e como método de produção cultural, a pedagogia recusa-se a esconder-se atrás de reivindicações de objetividade, e trabalha diligentemente para delinear teoria e prática no interesse de expandir as possibilidades para vivências democráticas. (GIROUX, 1993, p.52)

Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas mecânicas não se enquadram nesta proposta. A leitura de mundo é inseparável da cidadania crítica. Ainda para esse autor, a escolaridade pode ofertar novas possibilidades de ler o passado e o presente como forma de reivindicar o poder. (GIROUX, 1993, p.245)

O que está sendo defendido aqui é que professores percebam a importância de confirmar as experiências dos estudantes para legitimá-los como sujeitos que devem e podem participar da produção e obtenção de suas próprias aprendizagens.

Nesta perspectiva emerge um novo tipo de professor e de aluno, ambos cientes da importância de sua autonomia, instrumento de força contra as diferentes formas de dominação.

Hoje, os educadores e as instituições de ensino são convocados a refletirem sobre as habilidades e competências inalienáveis a formação das crianças, o que significa pensar no papel dos profissionais da educação.

A exigência, atualmente, definiu-se pela constituição de um educador com um perfil próprio. O professor não pode ser considerado somente como aquele que dá aulas. Suas ações não se esgotam nos limites dos muros da escola e, nela, não se apresenta somente como aquele que transmite conhecimentos, mas como a pessoa que é composta por saberes, experiências, dúvidas, conflitos, entre outros. Não se separa o professor da pessoa.

Na atualidade, não basta ao professor ter o domínio do conhecimento específico do que ensina, é preciso que o educador seja um profissional ciente e implicado na dinâmica da vida escolar, o qual além da dedicação e conhecimento do aluno possua uma visão sistêmica do espaço onde atua.

A sociedade está cada vez mais conscientizada que assumir o compromisso da docência não é tarefa fácil, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que domine conteúdos curriculares. O professor é muito mais do alguém que domina certas habilidades predeterminadas pela profissão. Nessa perspectiva fica clara a tomada de consciência social de que a tarefa de ensinar é uma atividade complexa, que requer do profissional docente, como nos diz Tardif (2002), saberes específicos e saberes de experiência, aliados, a uma compreensão da construção e reconstrução permanente de conhecimentos fundamentais na complexidade do ensinar e do aprender. O processo de formação do professor é muito mais do que preparar um profissional competente, é antes de tudo formar a pessoa do profissional, vinculando-o a uma profissão complexa, por que está diretamente ligado a pessoa e se defronta com situações diversas.

Desse modo, o professor precisa despertar a consciência de que o processo de sua formação é construído principalmente por ele, pois formar-se não é exterior à pessoa, é um processo interior que desenvolve a identidade da pessoa, do profissional. A formação tem que passar por dentro de cada um e do coletivo que acontece no espaço escolar como nos afirma Nóvoa (1992). Nesse sentido Dominicé afirma que:

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no discurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida (1988, p.60).

O diálogo com os autores citados no presente trabalho ressalta que a formação se constrói a partir da socialização entre aquisições curriculares, as experiências de vida e a prática pedagógica. Por tanto, a formação profissional não acontece exclusivamente nos cursos de formação. Outros espaços vão se consolidando como possibilidade formativa. Deste modo, o professor precisa ter clareza desde o início da sua formação que detém o processo de sua autoformação. Tendo consciência de que a educação é do tamanho da vida, RODRIGUES (2001, p.6), entenderá que a educação é um processo, não termina com o fim do curso, ele se constrói ao longo da vida e na troca de experiências.

Quando afirmamos a importância das histórias de vida não estamos desconsiderando o universo sociocultural, no qual os professores exercem sua profissão de ensinar. A memória individual se fundamenta na memória coletiva, ou seja, a trajetória profissional está ligada no enlace da vida pessoal e social. O ato de ensinar é complexo, não é algo que se apreende somente num curso de formação, o professor aprende dia após dia com as práticas cotidianas. O professor é um sujeito que produz conhecimento sobre sua prática e na sua trajetória pessoal. O ato de ensinar exige do professor uma relação consigo mesmo, com o aprendiz e como o mundo, que possui uma infinidade de singularidades. Esse pensamento reforça a idéia de que o conhecimento técnico não dá conta das especificidades da sala de aula. A todo instante o professor se depara com situações diversas, onde o tempo presente, tempo da velocidade não abre espaço para o professor refletir sobre as decisões que deve ser tomada. Portanto na sala de aula conforme Gauthier, o professor não pode contar apenas com os saberes específicos, precisa ir além, tendo atitude de prudência, recorrendo à sabedoria prática. Como nos diz esse autor, “[...] a prática da pedagogia é demasiado complexa, demasiado inserida na contingência para ser totalmente apreendida pela ciência” (1988, p.352).

Assim venho compreendendo que por mais que a ciência se empenhe para dar conta da totalidade da dimensão educativa e, principalmente à formação docente não será possível, pois a educação é imprevisível não requer um manual com fórmulas, mas profissionais comprometidos e capazes de complexificá-la a fim de descobrirem novos caminhos para uma educação de qualidade.

Para compreender a complexidade da formação docente vimos buscando compreendê-la a partir da sua relação com as histórias de vida. Sobre essa temática, nas últimas décadas, fica, mas evidente a compreensão que os saberes da experiência são constituídos na prática cotidiana da profissão docente e na vivência individual e coletiva do professor. Nesse sentido autores como Nóvoa (1992), Freire (1996), Nóvoa e Finger (1988), Tardif (2002) e outros,

ênfatisam a importância da circularidade da voz docente nas pesquisas educacionais que direcionam o foco na formação de professores. Percebendo que a inclusão da fala dos docentes se constitui como uma das formas de fortalecimento destes profissionais.

Na década de 80 a educação Brasileira tem um grande avanço, quando há o reconhecimento da singularidade das experiências profissionais na formação docente. Onde a prática é vista como fonte de aprendizagem.

Contudo no momento atual os autores empenhados no trabalho com a formação docente, apontam seus estudos para resignificação da prática pedagógica do professor. Nessa lógica, o docente, produz diferentes conhecimentos sobre sua profissão, significam e os resignificam de acordo com as necessidades que surge no cotidiano da sala de aula.

Venho observado que por ser a educação um caminho inesgotável e perante a complexidade da formação docente, os estudos e as abordagens teórico-metodológicas ligadas à formação e a prática docente estão longe de acabar. No Brasil, especificamente, essas pesquisas vem ganhando forças a partir da década de 90, com os estudos de autores como Fiorentini (1998), Pimenta e Ghendin (2005). Destacando a importância de analisar a prática pedagógica e os saberes docentes apreendidos durante toda vida pessoal e escolar.

Por uma formação docente que pense a contemporaneidade entende-se também a construção de uma prática que seja reflexiva podendo assim pensar a complexidade do campo educativo. Sendo o professor sujeito histórico de sua própria prática docente torna-se imprescindível a reflexão atrelada à figura docente.

Assim, entendemos que a prática docente não pode passar pela pessoa do professor como natural, corriqueira. É preciso que os docentes voltem a “estranhá-la” como provavelmente ocorreu no início de sua formação, a vê-la com menos propriedade. Compreendemos que as práticas educativas não podem ser reduzidas de modo a parecerem inofensivas ou neutras. A professora da infância precisa se “espantar” diante das diversas situações que ocorrem diariamente no cotidiano da escola, mais especificamente na sala de aula, onde a prática docente será posta a prova. Isto implica em vivenciar as experiências cotidianas, refletindo sobre o conteúdo das mesmas nos percursos de sua formação.

Segundo LIBÂNEO (2002, p.64-65) os educadores brasileiros incorporam o uso do termo reflexão na formação de professores a partir da publicação do livro de Antônio Nóvoa, “*Os professores e a sua formação* (1992)”.

Nessa perspectiva o processo de reflexão toma um sentido do valor ao que é realizado, a forma com a qual o professor e a sua prática vem se constituindo e a necessidade de reconstrução do ser e do fazer docente.

Venho considerando de acordo com alguns autores que “os processos reflexivos devem acontecer a partir de um planejamento e posteriormente uma revisão crítica. Assim a reflexividade se dá em três níveis: ao distanciamento da prática para vê-la, entendê-la, avaliá-la; o segundo nível corresponde à incorporação da ciência ao senso comum, embora sem substituí-lo; o terceiro nível é a reflexão sobre as práticas da reflexão, a meta-reflexividade, tarefa para a qual a pedagogia e as ciências da educação têm um papel crucial, pois se trata de pensar as características dos dois níveis anteriores de reflexividade.

Para SACRISTÁN (apud LIBÂNEO, 2002, p.70) o processo de reflexão estaria separado da prática, uma vez que se torna difícil refletir no momento em que o professor atua no espaço escolar com seus alunos, pois a reflexão requer tempo, dedicação e coletividade. De acordo com esse autor “na ação é tão difícil fazê-lo quanto seria inútil, por exemplo, alguém pôr-se a pensar quando está perdendo o equilíbrio ao atravessar o rio por uma passarela suspensa.

Assim, PÉREZ GOMES (apud LIBÂNEO, 2002, p.56), afirma:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intervenções, interpretações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Nesse sentido, venho percebendo que é necessário à formação docente que se estabeleça um diálogo entre teoria e prática, possibilitando o aperfeiçoamento de um corpo teórico e a prática que se efetiva no ambiente escolar. Acredito ser possível um perfil docente que não perde de vista a relação entre a prática e a teoria, imprescindível ao desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Contudo, a partir dos estudos com os autores citados e com o desenvolvimento da minha própria graduação tenho percebido que o saber docente não é apenas formado pela combinação entre a prática e as teorias da educação. Assim nota-se que na formação docente, é indispensável o conhecimento de teorias que possibilitam aos professores diferentes pontos de vista sobre o ato pedagógico, de modo que os docentes tenham uma compreensão dos contextos históricos e de si próprios como profissionais.

Partindo do que acabo de expor, trago ao presente estudo as palavras de GHEDIN (2002, p.135), com as quais venho concordando.

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as suas próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico).

Conhecer é uma atividade de diálogo que o ser humano estabelece com o mundo e com outros seres humanos e que inclui subjetividade. É através do ato de conhecer que o homem, individual e coletivo, pode transformar o ambiente em que vive e ao mesmo tempo transformar-se a si próprio.

Diante do poder que o conhecimento pode oferecer ao ser humano, e que por muito tempo foi buscado e empregado para dominar, é preciso que tenhamos clareza que este conhecimento deve ser utilizado em prol da educação, para que não caiamos nos erros mais fatais a que a produção moderna nos levou, e que é o que justamente criticamos e procuramos superar.

Deste modo, venho concebendo o conhecimento e a consciência dos sujeitos perante mundo como uma possibilidade de superação da educação racionalizada que exalta a simplificação do homem. Acredito que o conhecimento ajuda os sujeitos a conceberem o mundo, compreendê-lo para nele atuar conscientemente.

Nesta perspectiva pode-se repensar a lógica da racionalidade, onde está, recoloca o sujeito na construção do conhecimento, não o sujeito cartesiano, mas o sujeito encarnado, com seus valores, suas trajetórias, sua visão de mundo, sua cultura. Um sujeito que interage com o mundo e o conhecimento, que não é escravo dos saberes e sim produtor (NAJMANOVICH, 2001). Um sujeito complexo que:

(...) se sabe partícipe e co-artífice do mundo em que vive um mundo em interação, de redes fluidas em evolução, um mundo em que são possíveis tanto o determinismo como o acaso, o vidro e a fumaça, acontecimento e linearidade, surpresa e conhecimento. (...) Um mundo onde a certeza é menos importante que a criatividade e a predição menos que a compreensão. Um mundo interconectado onde nenhuma guerra é alheia, onde a paz não pode ser concebida como o fruto do triunfo dos bons sobre os maus, senão

como o resultado do reconhecimento da legitimidade do outro, de sua racionalidade, de sua ação e da abertura a um diálogo emocionado em uma interação que não negue o conflito senão que reconheça a diferença como única via para evolução. (NAJMANOVICH, 2001, p. 95)

2.2- Políticas públicas: a formação do educador infantil Pós-LDB/96.

A história da formação docente para educação infantil é recente, pois, historicamente no mundo ocidental, somente a partir do século XVII começou a ser estruturada uma preocupação com o ensino e a qualificação dos professores das crianças pequenas.

Durante muito tempo, a figura da professora de Educação Infantil foi estigmatizada. A professora era reconhecida pela afetividade e dom maternal. O modelo idealizado de professora se traduzia em “tias” boas e carinhosas.

Entretanto, essa concepção, baseada na “vocação” vem se modificando, sobretudo, a partir da regulamentação profissional e da inserção da educação infantil, como nível de ensino, na nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN). Com a LDBEN são implantadas reformas educacionais, de modo mais específico, na formação docente dos profissionais da educação básica.

A formação do educador infantil vem ganhando novos olhares, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96 que à luz da Constituição de 1988, reconheceu a educação infantil como dever do Poder Público, sob a responsabilidade dos municípios (Artigo 11, V), incluindo na história da educação brasileira, a educação para a infância como primeira etapa da educação básica.

A LDB/ 1996 prevê que a formação mínima para atuar nesse segmento educacional é a de nível médio na modalidade normal (Art.62).

A fim de realizar o dispositivo na legislação vigente são implementadas políticas públicas destinadas à formação, inclusive do educador infantil. Esses programas trazem em seu caráter um modelo uniforme

Na atualidade o debate sobre a formação do educador (a) infantil tem se intensificado e as políticas públicas voltadas para formação tem se mostrado cada vez mais incoerente.

A partir dos meus estudos, especialmente com a pesquisa de campo, venho entendendo que a formação o educador precisa estar associada à valorização deste profissional, o que envolve melhorias salariais, carreira e condições adequadas de trabalho. Esse discurso é reconhecido pelo MEC, quando em 1994 o Ministério, através da Coordenação Geral de Educação Infantil, elabora o documento intitulado “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994).

Este documento aponta para necessidade de que o educador infantil seja reconhecido como um profissional. No documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (MEC/SEF/COED, 1994), Kramer fala sobre o trabalho educativo e sua vinculação com as condições de trabalho do profissional que desenvolve:

só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e a emancipação... se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica em salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas (KRAMER, 1994, p.19)

A valorização do (a) educador (a) infantil também é garantida, nessa perspectiva, pela LDB/96 nos termos dos artigos 3º, inciso VI e 67º que trata da formação docente e valorização do magistério, mostra a necessidade de políticas relacionadas à formação profissional bem como a formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e a formação continuada (BRASIL, 2001, P.9).

No entanto, todas as formulações legislativas citadas anteriormente não têm sido suficiente para subverter a história de descaso para com os (as) educadores (as). Nessa perspectiva o estado tem uma crescente dívida com esses profissionais.

Segundo a Conferência Nacional dos trabalhadores em Educação (CNTE) apud Freitas (2002, p.145) “Existe uma desvalorização da profissão do magistério, caracterizada pela degradação das condições de funcionamento das escolas, pelas péssimas condições atuais de trabalho, salário e carreira.”

Venho observando que as políticas públicas relacionadas à formação docente em São Gonçalo são descontínuas e fragmentadas. Ao passo que os educadores precisam desdobrar-se para trabalharem em diversas instituições, pelas precárias condições salariais, nesse âmbito encontram dificuldades para participarem de atividades que visam à formação continuada.

Nesse contexto os educadores podem ser excluídos profissionalmente e responsáveis pela falta de responsabilidade do Poder Público.

Podemos perceber o descaso do Poder Público se observarmos que não são todos os professores que terão direito a Bolsa Federal de Formação Continuada. Conforme estabelece a Portaria nº 1.403/03 em seu artigo 6º (BRASIL, 2003).

Os professores só terão a bolsa mediante a aprovação no exame, que se transforma em um “prêmio”. Assim notamos que o investimento na formação do profissional docente não é entendida pelo Poder Público como parte da sua formação. Esse tipo de política não representa ganhos para os educadores, só aguça a competição entre os candidatos a bolsa. Seguindo essa lógica é notório o reflexo das práticas neoliberais.

A avaliação realizada torna-se essencial para que aqueles que não conseguirem “certifica-se” serem responsabilizados pelo fracasso da educação.

O que venho defendendo com o estudo a cerca das narrativas autobiográficas na formação de professoras da Educação Infantil em São Gonçalo é o pensar na formação do educador infantil, na perspectiva da construção de um profissional que segundo Moss (2002, p.246- 247)

[...] reflete sobre sua prática, um pesquisador, um co-construtor do conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente duas próprias imagens da criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança, mas, também, aprendendo com ela.

Em conjunto com essa afirmação Freire (1998, p.44) afirma que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Conforme argumenta Kramer (2002) é importante que sejam implementadas políticas públicas de formação sem querer tornar o professor num mero conteudista, escravo de documentos legais. A formação não precisa está atrelada ao aligeiramento e ter prazo para terminar, pois como dia Freire (1998, p.55) “*Ensinar exige consciência do inacabamento*”.

É preciso cobrar do poder público a destinação de recursos para os investimentos nas políticas de formação continuada, que devem estar atreladas a valorização profissional que representem ganhos reais para qualificação da formação do educador.

2.3- As professoras como parceiras da pesquisa: a pesquisa colaborativa e reflexiva na escola.

Como já fora colocado anteriormente, o presente estudo vem sendo desenvolvido na Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé⁸. Na busca pela investigação sobre a formação de professores da infância trago para compor o estudo duas docentes como campo de trabalho, a professora Valéria, que trabalha com o 3º ano, juntamente com a professora Viviane, que trabalha com o 2º ano de Educação Infantil. Trago ainda o trabalho com as narrativas autobiográfica na compreensão da prática docente fez com que a pesquisa colaborativa compusesse o estudo a ser apresentado.

Apesar de a pesquisa colaborativa ser uma abordagem recente, Porto (2001) acredita que a colaboração possa contribuir para a resignificação da prática pedagógica devido ao seu caráter participante, ainda segundo esse autor essa pesquisa é uma tentativa de produzir, a partir da reflexão da prática das professoras, conhecimentos que possam ser utilizados tanto no processo de formação de professores, como também do seu desenvolvimento profissional. Na verdade, a intenção é, através do discurso das professoras, buscar elementos das suas práticas cotidianas que possam fornecer pistas e esclarecimentos afim de uma melhor compreensão das suas práticas.

Nesta perspectiva, essa pesquisa adotará os sentidos da pesquisa colaborativa (Desgagné, 1997; Loiola, 1999, 1997). Esse trabalho é do tipo colaborativo visto que o objetivo principal é refletir o ponto de vista das professoras no que diz respeito a sua prática, levando-se em consideração a necessidade das trocas constantes entre os pesquisadores e as professoras. Meu interesse é refletir a influência das narrativas autobiográficas na prática cotidiana das docentes parceiras da pesquisa. Assim, partindo-se da própria natureza da problemática proposta, retira-se uma metodologia reflexiva que procura situar e compreender a evolução da prática docente, ao mesmo tempo em que se procura compreender o que está subjacente a prática da professora e o que de fato orienta as suas ações cotidianas.

Nesse estudo venho concebendo a pesquisa colaborativa como um processo de desenvolvimento fundado numa reflexão a ser realizada pelas professoras no que diz respeito às suas atividades práticas. Nesse contexto de trocas, assumo a co-responsabilidade pela mediação dialética entre as professoras e sua prática. O formato da pesquisa procurou assumir um caráter presencial com encontros durante os quais a pesquisadora colaborou através de um processo reflexivo na discussão de problemas ligados as experiências práticas vividas pelas professoras.

⁸ Escola parceira da Pesquisa citada anteriormente, na qual faço parte como bolsista de Iniciação Científica.

Considero importante salientar que essa colaboração reflexiva coloca em evidência a importância do ponto de vista particular das professoras e as experiências individuais por elas vivenciadas que é de extrema importância para o presente estudo. Segundo Schön (2002), essa análise reflexiva perpassa a noção de um saber refletido, ou seja, um saber gerado no interior de um processo reflexivo onde o professor é solicitado a tomar decisões diante de situações difíceis de resolver.

Concordando com Schön (2002), as experiências particulares vivida pelo professor tornam-se um elemento favorável a estruturação do seu saber de tal maneira que, as situações de dúvidas e de indeterminações não sejam vistas de forma fragmentada, mas, organizadas segundo um repertório de ações, de imagens, de compreensões permitindo assim a esse ator o poder de intervir com segurança face ao desconhecido. Porém também venho compreendendo que as experiências particulares são tecidas no social o que viabiliza a interação entre os sujeitos. Essa reflexão transporta ao enriquecimento desse repertório através do qual o professor poderá buscar elementos que possam ajudá-lo diante de situações similares posteriormente.

No processo de cooperação, o objeto de investigação deverá ser o produto da interação entre a estudante-pesquisadora e os sujeitos participantes, no caso as professoras que trabalham na Arca de Noé.

Portanto, o trabalho de campo que antecedeu a escuta sobre as narrativas autobiográficas contribuiu para construção da experiência reflexiva na medida em que me propus a recuperar junto com as docentes uma situação prática vivida pelo professor onde, através do processo reflexivo, esta mesma situação foi discutida entre pesquisadora e pesquisadas objetivando melhor compreender o pensamento e as ações das professoras, numa tentativa de desenvolvermos, em conjunto, uma nova forma de trabalhar suas concepções e refletir sobre suas intervenções, visando à construção de novos sentidos.

A vivência e reflexões experimentadas por mim no cotidiano da escola pesquisada vêm possibilitando viver o que Wells (1994) denomina de *Comunidade de investigação*. Para Gordon Wells, pensar a comunidade investigativa significa a problematização e reflexão sobre a prática escolar. Assim o docente que conseguir refletir sobre sua própria prática, a complexidade do cotidiano escolar, que se propõe a investigar os processos de construção do conhecimento dos seus alunos e de si próprio, vai diariamente descobrindo novas possibilidades e significados naquilo em que fazemos/pensamos, significados estes que na medida em que são problematizados permitem que o (a) professor (a) vá se tornando um

pesquisador/pesquisadora que é aqui considerado uma das características inerentes a prática docente.

Ao passo que se estuda a escola como uma *comunidade de investigação* as concepções de sujeitos escolares serão concebidas como produtores de conhecimento e podem e devem ser considerados co-autores do projeto político-pedagógico da escola, onde sejam levadas em consideração as necessidades da escola e dos sujeitos pertencentes ao contexto educativo. Deste modo vimos concebendo a escola como um espaço privilegiado para as reflexões sobre o cotidiano escolar.

Nessa perspectiva venho trabalhando na escola Municipal de Educação Infantil Arca de Noé a partir da concepção de *comunidade investigativa* proposta por Wells (1994) a fim de construir relações de confiança dentro do espaço pesquisado e em especial com as professoras parceiras da pesquisa, onde o respeito, o cuidado e a paciência nortearão as relações conquistadas na escola. Para nós, na presente pesquisa, é fundamental investir na construção de um contexto em que pesquisadora e pesquisadas se proponham a trabalhar em cumplicidade, buscando conceber as histórias de vida como ponto de partida para pensarmos as práticas docentes no cotidiano escolar e suas implicações na edificação de uma escola menos excludente e discriminatória.

Deste modo, acreditamos também, no fortalecimento da escola de Educação Infantil, amparada pela construção da *comunidade investigativa* (Wells, 1994) na qual as/os professoras/es podem refletir sua prática e coletivamente descobrir significados necessários para potencializá-la.

CAPÍTULO III

3- NARRATIVAS DOCENTES: *alguns fios de vida que tecem a trajetória das professoras.*

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco.
Jorge Larrosa (2002, p.20)

Trabalhar com as histórias de vida em formação significa lidar com as certezas e incertezas, com as subjetividades dos sujeitos aqui investigados. Propus-me a lançar para cada história investigada olhares particulares, diferenciados, acreditando assim na tessitura de intrigas, (BRAGANÇA, 2008) intrigas estas que podem ser observadas, estudadas e me arrisco a dizer experimentadas.

Pude observar que cada história docente ganhara novos significados e sentidos por si só a partir do movimento feito pelas professoras de ousar dizer aquilo que foi experimentado por elas no passado e que no momento está sendo reinventado pela sua própria narração.

Neste capítulo me dedico a apresentar e refletir sobre algumas questões que venho considerando fundamentais para o trabalho com as “autobiografias em formação.”

3.1- A professora da infância: a docência e o gênero feminino na educação infantil.

Em nosso país, a educação infantil, historicamente, sempre foi um território de atuação profissional das mulheres, mas nem sempre reconhecida como uma profissão que requer formação específica, condições de trabalho estruturadas e remuneração digna.

É importante discutir, mesmo que de forma breve, a categoria de gênero, que acompanha a profissão docente, principalmente, no trabalho com as crianças pequenas. Ressaltamos assim, que não é somente porque há um contingente maior de mulheres atuando na área para que a profissão seja considerada feminina.

Segundo Ávila (2002) essa marca histórica e cultural indica as associações que são feitas entre as características tituladas “femininas” e habilidades naturais para o cuidado e educação das crianças.

Neste sentido, vimos identificando através dos nossos estudos que não há um “saber natural” advindo das mulheres para o trabalho com a infância, todo conhecimento foi e é apreendido social e culturalmente.

Por exemplo, vimos aprendendo em nossa trajetória de mulher e estudante de Pedagogia, que as bonecas, por exemplo, historicamente, são brinquedos oferecidos as meninas, nas sociedades urbano-industriais, no intuito de que as mesmas pudessem desenvolver o instinto materno, o que implica na busca de controle e tentativa de dogmatização do papel da mulher nas sociedades industrializadas contemporâneas.

Acredito que a formação docente, embora seja influenciada culturalmente, não é necessariamente determinada pela questão de gênero, sendo pautada e atravessada por uma bagagem de vivência, experiência e saberes adquiridos ao longo da vida de toda e todo professor/a.

Portanto, no decorrer de meu trabalho monográfico, na leitura das questões relativas a gênero e docência, pude avançar na compreensão de que não são os conhecimentos “ditos femininos” que constituem e qualificam as práticas docentes.

Para compreender a profissão docente é necessário investigar como a docência na educação infantil tornou-se ao longo dos tempos um trabalho feminino. Com base em alguns estudos, venho compreendendo que a docência no Brasil foi caracterizada historicamente e socialmente como um trabalho pertencente ao sexo feminino.

De acordo com os estudos de Vianna (2002), a configuração do processo de feminização docente pode ser observada ao longo de todo século XIX. A docência nasce relacionada, principalmente, com a expansão do ensino público primário.⁹ Em 1860, as mulheres assumem a função de professoras fazendo parte do quadro de funcionárias públicas de diversas províncias brasileiras.

No século XX, a intensificação de mulheres no magistério primário foi tão expressiva que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina.

Assim, desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando o magistério primário, e com essa evasão as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica pode ser atribuída também pela inserção das mulheres no mercado de trabalho. Nesse período as mulheres não só abrangem o ensino primário como os outros níveis e modalidades de ensino. No final do século passado já estava mais do que configurado o caráter feminino na educação básica.

No Brasil, já há algum tempo, muitos trabalhos vêm destacando o domínio feminino na composição sexual da categoria docente. Porém, a inclusão do conceito de gênero na análise da feminização do magistério brasileiro é um fato bem mais recente.

A temática das relações de gênero no Brasil, até 1980, foi pouco investigado pelos estudos sobre educação no Brasil. Ainda hoje, os estudos sobre os significados de masculinidade e feminilidade com base nas relações de gênero são muito pequenos.

Embora os estudos sobre gênero no magistério sejam precários, eles apresentam reflexões importantes sobre diversos aspectos: trabalho e identidade docente, currículo, formação, construção do magistério, entre outros.

Na educação, o determinismo biológico, baseado somente nas diferenças de sexo e reforçado por argumentações da medicina e das ciências biológicas que tentam justificar a caracterização de mulheres e homens como seres qualitativamente distintos, ainda se faz presente nos trabalhos que trazem a presença feminina sem explorar as relações de gênero (VIANNA, 2002).

As concepções sobre as relações de gênero também pode ser atribuída ao caráter cultural que vem ao longo dos tempos se enraizando na sociedade, disseminando o que é feminino ou masculino, como, por exemplo, é cultural a fama de que a cor rosa é de menina e a cor azul é de menino, que mulher cuida da casa enquanto o homem, ser superior e forte, sai

Nomenclatura extinta em 1996 com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que institui apenas dois níveis de ensino: A educação básica e o ensino fundamental.

para trabalhar. Seguindo essa mentalidade podemos afirmar, ainda, que é cultural o estigma que a professora da infância carrega consigo, ou seja, não é professora por profissão e sim por vocação, ou seja, exerce a docência por um dom feminino. No presente estudo para compreender melhor a constituição da *professora da infância* vimos considerando a categoria gênero com a preocupação social, histórica e cultural de ultrapassar os moldes biológicos fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos estabelecendo relações de poder.

As concepções de masculinidade e feminilidade são historicamente construídas e estão atreladas às normas expressas em doutrinas e instituições, à subjetividade e as relações de poder estabelecidas nesse contexto.

Na contemporaneidade, os precários salários, as condições inadequadas de trabalho que caracterizam a docência e tantas outras ocupações femininas, retratam um quadro de desenvolvimento muitas vezes encarado como um quadro irreversível pelos professores.¹⁰

Assim, é notório observar que a identidade docente está atrelada a feminização da profissão, que é vista por muitos como um dos fatores da desvalorização da carreira docente.

Um dos primeiros autores a definir a categoria de gênero foi o Michael Apple (1998). Tratava essa categoria como algo indispensável para a compreensão do trabalho docente.

É notório que as mulheres são maioria na Educação Básica e exercem funções bem definidas na carreira. A Educação Infantil possui mais de 90% das educadoras, enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda representam a minoria, principalmente nos cursos tidos como masculinos.

Mesmo com a feminização na docência, os homens ainda ganham os melhores salários e prestígio social. Assim faz-se importante refletir conceitualmente sobre o que é socialmente determinado como masculino e feminino. Tais concepções se baseiam nas diferenças entre os sexos, mas indicam também uma construção social que ajuda a explicar as relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções consideradas femininas e socialmente mais desvalorizada. (SCOTT, 1994, p.11-28).

A caracterização entre o que é masculino e feminino estende-se para definições do que é ser homem ou mulher, professores e professoras em nossa sociedade. Essas definições dificultam as percepções de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. Por exemplo, o cuidado, é visto como uma característica essencialmente feminina. Por isso por muitos anos a professora da infância foi vista como aquela que cuida e não como uma profissional que também educa.

¹⁰ VIANNA, C. P. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, C. e HOLLANDA, H. B. Horizontes plurais... Op. cit., pp.315-342.

Em nossa pesquisa, com base principalmente no trabalho de campo, concordamos com Vianna (2002) quando esta reflete que o ato de cuidar, presente fundamentalmente na relação do adulto com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral. Assim, criam-se vários estereótipos entre mulheres e homens: submissas, relacionais, afetivas, para elas; racionais, agressivos, militares, para eles.

Nesta perspectiva torna-se necessário a compreensão da grande feminização docente e sua influência na profissionalidade e identidade desta profissão.

Existem inúmeras representações sociais sobre a figura do professor. Ao discutir a gênese histórica do magistério, CAMPOS (1990) enfatiza que a feminização teve início a partir do século XIX, seu desprestígio está relacionado, além da feminização, com a baixa remuneração salarial, a grande presença de moças das camadas populares neste curso e a associação do magistério ao trabalho doméstico, a fragilidade e dependência. Durante anos a imagem do professor foi associada à autoridade no conhecimento, em contra partida a professora, principalmente da infância, sempre foi e ainda hoje é vinculada aos cuidados dirigidos aos alunos.

A profissão docente tornou-se uma profissão feminina ao longo dos tempos de acordo com as atribuições sociais independente do sexo de quem a exerce. Vianna (2002) destaca que as questões de gênero, e que o sentido feminino esta presente em todas as práticas docentes até mesmo quando ocupado por homens.

Os estudos acerca do gênero na docência são reflexões preliminares, pois ainda faz-se preciso reflexões mais profundas sobre as complexidades que envolvem estas questões, especialmente, na constituição das professoras da infância.

3.2- Identidade das profissionais da educação Infantil.

Ao pesquisar a construção das identidades das professoras de Educação Infantil vimos compreendendo que a busca dessa identidade está atrelada ao exercício de suas funções. Refere-se ainda, ao conjunto de representações relativo aos modos de ser e agir dos professores no exercício de suas funções dentro das instituições educacionais.

Ao trabalharmos com o conceito de identidade docente precisamos estar atentos aos discursos que são veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica que ajudam a configurar os sentidos da docência podendo, assim, contribuir para construção da identidade dos professores e aqui, mas especificamente os professores da infância.

No entanto, as identidades docentes não se reduzem as representações e discursos que dizem que elas são. As identidades docentes são fabricadas e constituídas em meio a uma grande complexidade de fatores, tanto de ordem social, quanto cultural e subjetivas, sendo influenciadas pelas trajetórias individuais e coletivas de cada professor/a.

A identidade docente é aqui compreendida como uma construção social, resultante das representações que os próprios docentes fazem de si e da sua atuação dentro do espaço escolar.

Conceituar identidade consiste numa compreensão de sua complexidade e multiplicidade de definições. Ela forma-se em singularidades, formando as identidades pessoais e forma-se também em pluralidade, constituindo assim, identidades coletivas.

De acordo com CIAMPRA (1998), a identidade humana é um processo de transformação, imbuído de marcas e representações construídas socialmente, de forma que desempenhamos papéis e personagens no decorrer de nossas vidas.

Para o autor (1998, p.127):

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Uma vida que nem sempre é vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política. Dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem uma sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela. A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo uma questão social, uma questão política.

Assim, ajudada por este autor, vimos compreendendo que a constituição das identidades não ocorre de forma única, facilmente determinada (CIAMPRA, 1998). Esta é dinamicamente construída, ao longo de toda vida do indivíduo, relacionada às suas experiências de vida pessoal e coletiva. Ainda, podemos pensar as identidades como fruto de afirmações e negações que fazem parte da vida dos sujeitos e por isso tem interferência na construção identitária.

Ainda seguindo o pensamento de CIAMPRA (1998), na medida em que os sujeitos se relacionam uns com os outros e dessa relação os sujeitos se formam é válido afirmar que a construção identitária não se faz de forma única, não envolve apenas o Eu pessoal, mas no contato com os sujeitos sociais. Dessa maneira torna-se necessário a reflexão desse processo na prática pedagógica, na atuação docente.

Neste sentido, compreendo que, no profissional docente, a identidade constitui-se em uma dupla perspectiva: a pessoal e a profissional, onde as duas se relacionam mutuamente contribuindo na construção identitária do sujeito.

Dialogando ainda com Antonio Nóvoa (1995), concordamos que os conhecimentos teóricos, metodológicos empregados na sala de aula, saberes que fazem parte da docência, a maneira como o professor se relaciona afetivamente com os alunos e colegas podem contribuir na construção da identidade docente.

Nóvoa (1995, p.16) expõe que:

A identidade não é algo dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Nesta perspectiva, compreende-se que o processo identitário, ocorre também das experiências vivenciadas cotidianamente pelo professor, principalmente nos espaços de atuação profissional, ou seja, escolas, universidades, eventos educativos. O reconhecimento de sua profissão é também um dos fatores contribuintes ao processo identitário.

Neste ponto, dialogo novamente com Nóvoa (1995, p.17):

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...). Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar.

Contudo, vimos compreendendo que a construção da identidade profissional docente, engloba, também, as histórias de vida pessoal, representando assim uma relação complexa que nos acompanha por toda vida, influenciando o nosso ethos profissional. A docência está imersa numa rede relacional onde colocamos em evidência, saberes, valores, condutas, emoções, conflitos, frustrações, reconhecimento, desvalorização e, dessa forma construímos modo de sermos professores cada qual com suas particularidades.

Desse modo entende-se que identidade e docência são conceitos que se cruzam, ambos por sua complexidade. Assim, nota-se a necessidade de estudos cada vez mais avançados sobre os processos de construção da identidade docente. Em nosso estudo

monográfico, longe de buscar sermos conclusivas sobre esta temática, procuramos introduzi-la dialogando com alguns autores que ressaltam a historicidade e a produção social da relação entre gênero e profissão.

3.3- Narrativas e histórias de vida: caminhos de investigação.

O método biográfico se justifica pelo fato de valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida (FINGER, 1984: 84)

A presente investigação ao ser atravessada por questões teórico e metodológicas permitiu o contacto com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, simbolismo que carregam muitas significações singulares ao longo dos tempos. Permitiu ainda conhecer como as próprias docentes se vêem com professoras da infância a partir da formação concebida no ensino médio ou superior.

Deste modo, buscamos que a minha inserção no cotidiano escolar se desse de forma constante e cooperativa, intencionando que junto com as professores que fizeram parte desse trabalho, pudéssemos resgatar suas histórias de formação docente através dos registros e da escrita que se fez presente como atividade individual e coletiva. A escrita configura-se como um processo de formação e conhecimento, cujo sentido não é inocente, tem o poder de enunciar algo, conforme nos ensina Colombo (2005. p, 268) “... nenhum tipo de escrita é inocente, que o escrever implica sempre a uma “propriedade dos meios de enunciação”. Nesta perspectiva se faz indispensável à construção de um olhar investigativo ao ouvir e transcrever as histórias, olhar este que atribuirá sentidos distintos as narrativas autobiografias das professoras. Não tive o objetivo de analisar as histórias, entendo que as mesmas não são melhores ou piores que as outras, compreendo, porém que as mesmas se constituem socialmente com a forma na qual nos constituímos no mundo. Sentidos diversificados podem estar atrelados as histórias, os olhares são projetados particularmente.

Dessa forma, procurei por meio deste trabalho problematizar a formação docente, refletindo sobre os percursos formativos de duas docentes da escola de Educação Infantil Arca de Noé. Ajudada pelas narrativas das professoras, parceiras da pesquisa e pelas leituras e reflexões teóricas realizadas, compreendi que, a docência é um espaço de construção de saberes que muitas ocasiões, ficam subterrâneos, não sendo socializados. As histórias de vida

emergem não só como possibilidade metodológica, mas como caminho para repensar a formação de professores.

Para Ferrarotti (1988), a grande especificidade do método biográfico sucede da necessidade de uma renovação nas metodologias que trabalham com a formação docente, que talvez seja capaz de reinventar a profissão docente as formas do fazer pedagógico.

Sendo assim, percebemos uma evolução nas metodologias com os trabalhos pautados na formação docente. Compreendemos que para efeito da metodologia utilizada no presente estudo, faz-se necessário uma tomada de consciência por parte dos professores da infância da necessidade de reinvenção da formação. Percebendo a importância de novas discussões que pensem e repensem a formação na sociedade contemporânea, cujos valores são recriados e precisam ser acompanhados pelos profissionais da educação que não estão no mundo, mas com o mundo. Assim, as educadoras da infância devem rever o seu papel no campo educativo e a importância da sua formação dentro dos programas de educação infantil.

Por entender que as histórias de vida devem ser utilizadas por elas mesmas nas suas especificidades, optamos tendo como referência tanto no aspecto metodológico, quanto político do trabalho, a abordagem autobiográfica que nasceu da vontade em resgatar as experiências de formação das professoras da infância em suas trajetórias na Escola Municipal Arca de Noé. Dialogando mais uma vez com Nóvoa (1988), que nos ensina que as histórias de vida são fonte permanente de reflexão e aprendizagens:

As histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se ao momento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que 'ninguém forma ninguém' e que 'a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida' (p. 115-116).

Na sociedade atual, o trabalho com as histórias de vida apresenta-se como uma forma de observação concreta das trajetórias sociais, pois vimos compreendemos que as histórias são construídas no campo coletivo, a partir das relações com outros sujeitos em meio a diferentes contextos sociais de diálogo, conflitos, aonde as histórias vão sendo tecidas e construindo novas formas, não num sentido pronto, mas diversificado, de ser professor.

A educação das crianças pequenas é uma realidade recente, advinda da necessidade do desenvolvimento educativo na vida dos mesmos. A partir deste problema sócio-cultural surge

a perspectiva de gerar profissionais devidamente habilitados para o trabalho com os “pequenos”. No entanto, como afirma FORMOSINHO (1194: 10), a educação pré-escolar “não se transforma automaticamente num benefício acadêmico e social para a criança. Para que tal aconteça os programas têm de ser de qualidade.”

Com efeito, nota-se que a educação para as crianças pequenas vai ganhando novas formas de pensar e agir, com base nas concepções de cuidado e educação que as informam. A consciência de novas possibilidades em relação ao desenvolvimento de aprendizagem da criança ganha forças, e assim torna-se cada vez mais presente a importância das educadoras da infância.

O campo da formação de professores vem, ainda hoje, passando por grandes transformações que se intensificou na década de 1980. No passado a formação docente era vista em meio à racionalidade técnica fragmentada, porém o presente traz o professor como autor de suas práticas educativas, produtor de saberes pedagógicos e construtor da sua própria identidade docente. (BRAGANÇA, 2008).

De acordo com Nóvoa (1992 a: 15) três olhares distintos perpassam a formação docente. Na década de 1960 os docentes foram ignorados o potencial docente, sua autonomia pouco importava no campo educacional. Em 1970 sofreram grandes acusações de contribuírem com a reprodução, ou seja, eram vistos como reprodutores. No ano de 1980 foram controlados pelos processos de avaliação. (BRAGANÇA, 2008, p. 39) No entanto, é na década de oitenta que acontece uma preciosa transformação com a publicação do livro de Ada Abraham “O professor é uma pessoa”. Esta literatura se deteve em focalizar os percursos profissionais, biografias e autobiografias docentes, o que enfatiza os debates a cerca da formação dos professores.

Nesta perspectiva compreende-se a formação como um processo histórico e social, marcado por intervenções sócias, culturais e econômicas.

A partir da década de noventa observa-se a centralidade na formação docente, o professor é posto como agente do seu próprio ato pedagógico, um sujeito que produz conhecimentos individuais através do coletivo, ou seja, do contato com o outro. Nesse momento temos a formação docente pensada como um processo contínuo, uma caminhada que segue por toda vida do educador.

BUENO (1997) observa o destaque dado a figurado professor ignorada antes do período de 1980 e ressalta a importância do trabalho com a subjetividade docente, principalmente, o “*método autobiográfico e a formação de professores.*”

Percebe-se assim, a formação docente em evidência, não só a formação mais também a sua história de vida e os saberes acumulados durante toda vida pessoal e profissional.

O trabalho com metodologia de histórias de vida chega primeiro no campo educativo mundial para formação de adultos. No Brasil, a utilização da história de vida inscreve-se sob a influência portuguesa. Ao realizar uma pesquisa com o trabalho (auto) biográfico no campo da enfermagem, Antônio Nóvoa percebeu que as histórias de vida foram de grande importância para compreender a formação desses profissionais. Com essa constatação começou a escrever sobre a formação docente e as biografias educativas como uma nova epistemologia de formação. O trabalho com as histórias de vida ganha mais força a partir dos anos 60 com o programa de história Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil- Fundação Getúlio Vargas, com o propósito de colher depoimentos da elite política Nacional. Assim, no campo educacional, desde o início dos anos 90, diversos estudos¹¹ vêm-se constituindo com a utilização das narrativas biográficas.

Dessa forma, os diversos estudos envolvendo a formação docente, com base nos trabalhos biográficos e autobiográficos, exprimem o seu valor, pois possibilita aos professores estarem no centro das pesquisas educacionais sobre formação.

Pode-se identificar na postura docente em sala de aula a influência das histórias pessoais que acompanham o professor. Por exemplo, a forma como o professor transmite, ou melhor, troca afeto, no sentido de afeição, amizade, amor, com seu aluno, parece estar diretamente ligado a sua história pessoal, sua infância, ou seja, a maneira como ele foi afetado pelos outros, família, professores, na sua trajetória de vida. Essas marcas criam laços com a postura profissional que esse docente carrega consigo em sua prática cotidiana.

O pensar, o sentir, o agir, a voz da educadora da infância são fatores que se entrelaçam com o ato de narrar às histórias, e que ganham novos sentidos cada vez que é recontada contribuindo assim para construção de ações educativas que contribuam para a melhoria da qualidade da formação docente.

Reforçando o parágrafo acima Ecléia Bosi afirma que:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho (1994, p.37)

¹¹ Sonia Kramer e Solange Jobim Souza- *Histórias de professoras: leitura, escrita e pesquisa em educação* (1996), Maria Teresa de Assunção Freitas- *Narrativas de professoras: pesquisando leitura escrita numa perspectiva sócio-histórica* (1998), Roseli Santana- *Como nos tornamos professoras?* (2000), Carmen Lúcia Vidal Pérez- *Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares* (2003), entre outros.

Isto posto, podemos reafirmar o que já fora dito anteriormente, que o ato de rememorar e narrar uma história contribui para o processo formativo do ser professor, ou seja, seu processo indentitário, a maneira como cada um se constitui professor pela contribuição e apropriação dos significados da sua história pessoal e profissional. No entanto Vale ressaltar que só “da” voz aos professores não é suficiente, eles precisam refletir sobre o seu processo formativo. Quando o professor tem a possibilidade de refletir e reconstruir experiências, cria bases para a reconstrução de sua própria prática (NÓVOA, 1988)

Com a presente pesquisa vimos percebendo como cada sujeito reconstrói os “pedaços” das histórias que aconteceram, e, juntando cada pedaço como um quebra cabeça reconstrói-se em tempo presente, histórias passadas que norteiam, mesmo que os sujeitos não percebam, seus comportamentos e se tratando do professor, a sua prática escolar que se entrelaça com a prática de outros docentes dentro de um mesmo ambiente de trabalho ou não. Assim a teia relacional entre essas histórias vai crescendo formando uma só história, o ser professor, que ganha novas especificidades, torna-se singular, única para cada sujeito e novamente passa pelo ciclo relacional, pela teia que não para de crescer e que precisa ser reciclada para que contribua nas formações presentes e futuras.

Desse modo, compreendemos, portanto, que as narrativas de história de vida, não são um simples relato de um acontecimento permite uma reflexão sobre os fatos que foram realmente importantes para o seu processo formativo. Compreendemos que cada história rememorada por um docente não foi escolhida para ser narrada por um mero acaso, mas pela necessidade de encontrar um significado dentro da vida do sujeito que narra. Esse significado está para além da primeira impressão como nos alerta VASCONCELOS (1997: 42), que pode ser reconstruída diversas vezes e com variados significados e reflexões. A construção das histórias de vida não ocorre no singular, passa por outras histórias, se tecem no social. Fazem parte de um longo e complexo processo coletivo.

Seguindo os estudos do autor acima citado, pensamos na forma como as histórias são filtradas pelos sujeitos e recontadas. Acreditamos que exista uma relação de luta, conflitos, diálogos entre a história e o sujeito que narra. Uma história que grita por liberdade e que tende a ser narrada por ter deixado marcas no sujeito que vivenciou esse fato e que no momento presente vive em sua prática situações que o faz relembrar o que fora vivido, relacionando-o com o presente.

Nesta perspectiva o trabalho com as história de vida pode ser de grande importância, pois proporciona um momento de reflexão para o docente daquilo que aconteceu que se relaciona com o que acontece e o que pode ser aperfeiçoado em seu fazer, pois o ato de narrar

suas histórias possibilitam o sujeito se ver na história, como protagonista, capaz de criar novos valores e pensamentos sobre o ocorrido e sua relação com o presente. À medida que a docente narra sua história reconhecendo-se através de seu discurso consegue identificar na sua trajetória de vida, hábitos, valores, crenças, enfim, marcas dessa história embutidas em seu modo de ser e estar na profissão.

Diante destas análises, que foram expostas até então, é notório o enlace entre a vida pessoal e vida profissional do professor. São nestes percursos que cada educadora constrói a sua vida. A vida pessoal e profissional docente está entrelaçada por mais que as educadoras tentem separá-las. Os caminhos se entrecruzam e uma está diretamente relacionada à outra, como se o sustento da vida pessoal dependesse do percurso profissional e vice-versa.

No entanto, vale ressaltar a importância da memória individual, e que esta, se entrelaça sempre com a memória coletiva, pois os indivíduos vivem em constante troca com outros sujeitos, constituindo assim memórias coletivas que se tornam únicas para esses sujeitos, isto é, as suas memórias sociais.

Nesta perspectiva vale ressaltar que escutar as histórias de vida dos professores vem nos ajudando a compreendê-los e contribuir para que os próprios docentes se compreendam por meio do seu próprio discurso. Discurso este, a nosso ver, que se caracteriza como um instrumento de autoconhecimento, proporcionando a oportunidade da compreensão do ser professor.

3.4- Histórias de vida e formação de professores: as biografias educativas.

“A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação docente depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação” (NÓVOA, 1998:24).

3.4.1- Professora Viviane¹²

¹² Vimos concordando com Kramer (2002) que o trabalho com nomes requer uma decisão importante por parte do pesquisador sobre como utilizar os nomes dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. A priori pensamos em como mencionar os sujeitos sem expô-los para que não sofram repercussões sobre a referente pesquisa por parte da instituição pesquisada. A presente pesquisa vem trabalhando com o conceito de pesquisa colaborativa onde os pesquisados são compreendidos como parceiros da pesquisa, sujeitos que produzem cultura, ou seja, os docentes são sujeitos da história. Nessa

Após uma sucinta apresentação do percurso teórico-metodológico da pesquisa que é ancorada num processo de *investigação-formação*, apresento neste momento as trajetórias de vida pessoal e escolar das professoras participantes.

As entrevistas aconteceram na escola pesquisada, onde as professoras trabalham, numa das salas de aula. As entrevistas foram bem reservadas, num clima de descontração que foi se desenvolvendo da forma mais *natural* possível. As narrativas foram individuais, num momento particular entre pesquisadora e pesquisada.

A primeira professora investigada foi à professora Viviane que trabalha com a turma do 2º período. No início da monografia pude perceber uma fala articulada na presença da investigadora, fala esta que foi tornando-se cada vez mais leve e natural ao passar da entrevista.

O encontro trouxe uma doação muito expressiva da professora à investigação. Assim, pude perceber que o momento da narrativa trouxe para professora novas possibilidades de reconstrução daquilo por ela vivido, sua formação. Essa percepção tornou-se mais forte quando a professora falou das contribuições dos seus processos formativos.

“Pude aprender muito com o curso normal, foi onde eu consolidei aquilo que já desejava há muito tempo e aprendi muito, mas na graduação... Para profissão que eu atuo hoje não vejo nada nesse momento que contribua. A pós-graduação em psicopedagoga foi ótima, me ajudou muito a entender o meu trabalho.” (Professora Viviane)

Diante dessa narração reforço o momento de reflexão e autoformação do professor na medida em que surge a possibilidade de recontar, rememorar seu processo formativo. Percebi naquele momento que a professora fora extraíndo da sua própria fala tudo que havia

perspectiva torna-se complexo para o pesquisador não identificar as docentes pelos seus próprios nomes. Porém, sabemos que faz parte de uma compreensão ética da pesquisa evitar uma exposição que possa comprometer as docentes de forma negativa. Visto toda esta problemática e afirmando o compromisso da pesquisadora com o presente trabalho optamos por participar as docentes da pertinente questão. Deste modo, as docentes compreendendo a importância das suas respectivas participações na pesquisa, bem como o compromisso com a educação e o fato de suas histórias não apresentarem nada que as comprometam com a instituição na qual trabalham, ou com outras instituições ou sujeitos, nos permitiram apresentar os seus respectivos nomes. Neste sentido, preferimos trabalhar com o primeiro nome das docentes.

apreendido no curso normal e que foi realmente significativo para sua prática hoje como professora da infância, reinventando esse conhecimento e tornando-o cada vez mais forte, pois a cada momento em que o saber é revivido torna-se diferenciado na prática docente.

Sobre sua história de vida a professora acrescenta:

“A minha história de vida me afeta todos os dias e acrescenta em minha prática. Como eu fui e continuo sendo afetada, também vou afetando as pessoas que passam pela minha vida e, em especial os meus alunos.” (Professora Viviane)

Uma das características da narrativa autobiográfica é a experiência que permanece nos sujeitos, no caso da professora Viviane, o ser afetada, nos remete a troca com o outro, a tessitura da colcha que vai se tornando maior na medida em que conseguimos afetar e deixarmos ser afetados pelos outros.

“Eu comecei a evangelizar com quinze anos, sou Kardecista e trabalhava com crianças de cinco a seis anos, sempre gostei (...)” (Professora Viviane)

Em seu relato a professora expõe ter sido afetada por sua religião, o kardecismo, um dos principais responsáveis pela escolha da profissão e dos valores que estão impregnados em sua prática.

Através da interação coma professora, vim percebendo que a relação com o outro é questão fundamental em seu processo de formação e atuação. Estabelece uma ligação afetiva com seus alunos. *“Ter afeto, isso é imprescindível (...). O afeto que eu falo não é somente amor e carinho mais aquilo que nos toca.”* Essa relação é tocada a partir daquilo que está professora viveu e experimentou enquanto pessoa, mulher, professora nos diferentes contextos de sua vida.

Arrisco dizer também que esse momento não é só formativo para o sujeito pesquisado, mas para o pesquisador também, pois este mergulha nas narrativas ouvidas tentando compreender e se compreender por meio do discurso do outro.

O transcorrer da entrevista foi se tornando um momento cada vez mais informal o que permitiu a docente uma narração clara, sem rodeios e com bastantes questionamentos, sobre os currículos das Universidades, a falta de contribuição dos pais junto à escola, da liberdade que os professores precisam para desenvolverem um bom trabalho com seus alunos.

Com a narrativa da professora Viviane, venho descobrindo pistas para repensar a formação da professora da infância, tecendo pistas significativas a prática pedagógica. Pistas estas que têm me levado a refletir sobre a troca cotidiana de experiências entre professores e alunos, onde o respeito mútuo se torna algo inerente a este convívio, sendo os saberes respeitados em sua forma singular. Assim, acredito que os vestígios da formação de uma professora da infância comprometida com o seu fazer docente podem se constituir num material valioso de reflexão e estudos.

3.4.2- Professora Valéria

A entrevista ocorreu no mesmo espaço da professora anterior, num clima muito descontraído e amistoso. A professora aceitou fazer parte deste trabalho com muito respeito e atenção, sendo bem dedicada na concessão das narrativas. Já nos conhecíamos, por algum tempo acompanhei o seu trabalho junto às crianças do 3º período, turma na qual a professora trabalhou no ano de 2009.

Ao passo em que a narrativa tinha uma entonação estruturada mediante as reflexões antes das respostas, foi desenvolvida com muita maturidade. Pude notar a experiência profissional da docente nos relatos, visto que a docente tem vinte e quatro anos de profissão.

“O meu pensar hoje é diferente de ontem. Hoje sou menos ansiosa, mais tranqüila, leio mais. Procuo aliar mais a teoria à prática. Sinto que hoje faço melhor.” (Professora Valéria)

Assim, revelam-se as reflexões constantes sobre o seu fazer e nota-se a passagem do tempo passado que chega ao presente mais conciso, capaz de transformar o seu fazer pedagógico num tempo futuro de melhorias e qualidade.

As narrativas da professora Valéria traduzia uma compreensão sólida e não acabada da sua formação e do ser professor.

“Entendo a docência como elemento facilitador na aprendizagem” (Professora Valéria)

Questionada sobre a importância da sua história de vida pessoal e profissional em sua prática a professora foi bem enfática.

“A minha história de vida influencia sim na minha prática. Não só a minha história como as histórias dos outros que também fazem parte da minha história.” (Professora Valéria)

As histórias de vida marcam os sujeitos de forma que essas marcas são levadas e perpassam o cotidiano da sala de aula. Aquela infância difícil, dolorosa que pode ser transformada pelo docente em superações constantes no cotidiano escolar, ou talvez, aquela aprendizagem com os pais em respeitar o próximo, a luta diária, o trabalho, podem vir a fazer com o professor se empenhe para melhorar cada vez mais sua formação, respeitando os seus alunos como sujeitos de conhecimento.

Em um dos relatos da professora Valéria pode-se perceber a influência da construção dos valores apreendidos ao longo da vida refletida na prática docente.

“Não gosto de ficar falando dos problemas, principalmente dos meus alunos. Prefiro trabalhar e tentar resolvê-los. Não reduzo a minha prática aos problemas escolares, é claro que influencia, mas tenho que ter segurança e ir além.” (Professora Valéria)

Esse é um dos grandes diferenciais das narrativas autobiográficas, onde o professor pode perceber as influências e importância das suas histórias de vida, não deixando os momentos vividos passar despercebidos, mas trabalhar com aquilo que foi significativo em sua vida com o que se vive no presente.

3.4.3- Narrativas (auto) biográficas: alguns diálogos.

Ainda sobre a importância do método autobiográfico, vimos compreendendo que o mesmo está intimamente ligado as histórias de vida, que como afirma Pineau, são “um método de investigação-ação que estimula a autoformação. A explicitação pessoal de uma determinada trajetória de vida contribui efetivamente para uma tomada de consciência individual e coletiva” (IN Nóvoa, 1988, p.116).

Em uma das respostas das professoras em relação à pergunta sobre por que escolheu ser professora? Vem confirmar o processo de autoformação através da narrativa autobiográfica.

“Na verdade não escolhi, fui para o magistério por falta de opção no antigo 2º grau, porém logo que comecei a trabalhar (...) me identifiquei com a profissão.” (Valéria)

“Eu comecei a evangelizar com 15 anos (...) sempre gostei e quando terminei o curso normal resolvi unir aquilo que eu já gostava de fazer com a profissão (...) foi daí que fui fazer Letras.”

Nas narrativas das professoras nota-se a divergência pela escolha da profissão e além dessa divergência está à reflexão a cerca daquilo que vem sendo feito pelas mesmas no cotidiano escolar. A memória de cada uma sobre a sua escolha profissional torna-se um momento de autoformação ao longo da docência e ampliação do fortalecimento da sua prática pedagógica.

Assim, as narrativas reforçam a idéia de que o método autobiográfico não se efetiva somente com memórias, mas com a reflexão crítica e construção de uma prática pedagógica cada vez mais sólida.

A partir do trabalho com as histórias de vidas dessas duas professoras entendendo que no trabalho (auto) biográfico não existe sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado existe “pesquisadores”. Quando o narrador relata sua história permite um movimento de reflexão por parte do investigador que se reconhece na história narrada, visto que esta ocorre no coletivo. Falar de sua própria história é rever outras histórias que fazem parte do sujeito que conta num processo de auto e hetero-reflexão de nossas existências pessoais e profissionais.

Os professores são grandes contadores de histórias. Suas histórias são narrativas de experiência e estas compartilhadas, trazem possibilidades de desdobramentos sobre suas práticas docentes.

Compartilhando um diálogo com Nóvoa (1988), a narrativa de professores é um valioso material de reflexão sobre o seu fazer. Refletir sobre a prática é se ver na prática. Segundo ainda este autor (1988), o processo de formação de qualquer profissional deve significar a apropriação crítica de sua história de vida.

Entendemos que o trabalho focado nas histórias de vida requer flexibilidade por parte do ouvinte e do narrador, além das questões relativas à subjetividade e especificidade de cada professor. Destacamos também a importância de ouvir e compreender o sentido da fala de cada docente, centrada na experiência compreendida *como aquilo que nos acontece, que nos toca* (LARROSA, 2002).

O trabalho com as histórias de vida tem nos possibilitado compreender como cada sujeito se concebe no mundo e constrói a sua identidade, esta, *“não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”* (NÓVOA, 1995).

Com base em minhas reflexões ao longo dos meus estudos enquanto aluna que objetiva tornar-se professora pesquisadora ao longo dos meus percursos acadêmicos, que a narrativa e a escrita possuem um papel fundamental no trabalho com as histórias de vida. A partir delas podemos significar e dar significados as falas dos sujeitos escolares. As narrativas de formação demarcam um espaço do professor, espaço este que é construído através de lutas e diálogos. Possibilitando uma reconstrução reflexiva da prática e sobre a prática no processo de formação.

E assim vim constituindo o percurso do presente trabalho, escutando as histórias de vidas, buscando compreender as professoras e fazendo com que elas próprias se compreendam por meio do seu próprio discurso, discurso este que pode contribuir como instrumento de autoconhecimento, proporcionando a oportunidade da compreensão do *ser professor*.

Dessa forma, venho compreendendo que o trabalho com as histórias de vida podem possibilitar não só a reflexão do passado como da prática no presente. Assim podemos observar uma fala de uma das docentes que deixa bem explícito o que pensa hoje sobre as características que não podem faltar numa professora da infância.

“Considero essencial a formação, o olhar crítico, estar em constante aprendizagem, ter sempre dúvidas sobre sua prática o que faz com que você sempre procure mais”. (Valéria)

Ao passo que a docente toma consciência da importância do olhar crítico torna-se um grande avanço para educação. As mudanças precisam acontecer, mas embutidas de questionamentos e criticidade. E assim as narrativas autobiográficas fincam sua importância, pois através da narração o docente também reflete e posteriormente surge a ansiedade de tornar o seu fazer no cotidiano escolar e principalmente na sala de aula cada vez mais vigoroso.

Nesse longo e complexo processo, compreendemos que o processo de formação docente deve prover os professores de conhecimentos e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Nessa perspectiva os currículos oferecidos pelas universidades deveriam atentar para o desenvolvimento reflexivo do professor a cerca da sua prática, do público no qual trabalha e a realidade social.

Assim, podemos olhar as universidades como um *lócus* de formação de profissionais autônomos, conscientes da responsabilidade que têm com a comunidade na qual se encontra inseridos. Para Alves (2005):

Uma das formas de a universidade desenvolver bem o ensino e a pesquisa é através da formação de cidadãos aptos a exercerem funções especializadas em todas as áreas de conhecimento. E essa formação de cidadãos deve caracterizar-se como a preparação de homens pensantes, que buscam continuamente novos caminhos, e não máquinas que sempre repetem automaticamente os mesmos movimentos.

Estamos diante de uma realidade paradoxal. Sabemos qual é o tipo de formação que necessitamos, porém sabemos que ainda não é possível universalizá-la, visto as inúmeras contradições sociais, culturais e acadêmicas presentes nas relações Escola/sociedade. Entendemos que a Universidade é um *lócus* importantíssimo para afirmar os processos de formação docente, mas, ela também não está isenta das contradições citadas acima, além de que, os seus processos internos e a sua própria expansão sem planejamento dificultam no contexto atual, a superação de sua crise institucional. A Universidade, em especial a pública, tem sido um espaço fundamental na construção de outras lógicas e projetos formativos que, em associação com as redes pública educacionais e sindicatos docentes, tem procurado consolidar a concepção de professor pesquisador e a autonomia docente, colaborando com a centralidade da prática docente em seus processos formativos.

Alguns autores vêm pensando em possibilidades de mudanças, enquanto não acontecem de fato podemos compreender que a formação dos professores pode e deve ser vinculada por movimentos sociais que entendam a educação e em conseqüência a formação docente como possibilidade de desenvolvimento de uma sociedade mais justa e menos excludente.

Vimos considerando a reflexão como uma característica inerente a prática docente e está reflexão sempre existiu. O que os professores precisam pensar hoje é a importância que essa reflexão apresenta em sua prática. Assim, entendemos que a reflexividade é inerente a prática docente no sentido de ser essencial para a profissão. E, portanto, tem que se criar um

conjunto de lógicas de trabalho e, em particular, acredito na criação de lógicas de trabalho coletivas dentro das escolas (Nóvoa, 2001). A partir das quais, através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha, seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores. Ainda podemos observar através das narrativas docentes como as professoras caracterizam suas respectivas práticas.

“Faço em minha prática muitos questionamentos, sempre acho que poderia fazer mais.” (Valéria)

“Uma prática diversificada. Procuo o trabalho com o lúdico, acho que assim as crianças aprendem mais e com muito mais gosto (...) também caracterizo a minha prática como compromissada, me identifico com o que faço. É claro que existem muitas coisas para melhorar. (Viviane)

Compreendendo que a formação de professores precisa ser um processo de estranhamento, a prática cotidiana se torna o sustento e a matéria-prima do professor pesquisador. O professor é indissociavelmente um pesquisador.

Segundo Freire (1996, p.29) *não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino*. Por isso a professora de educação infantil, deve se fundamentar na pesquisa, buscando que indagações e problemas do cotidiano sejam fios condutores que possibilitem a construção de uma prática comprometida com a formação de cidadãos críticos, criativos e reflexivos.

Quando questionadas sobre a preparação teórica e prática para o trabalho com a Educação Infantil as professoras de formas distintas citaram a formação continuada como condição efetiva a prática docente.

“Sim. Por todo conhecimento que eu construir com meus estudos e na prática. Minha experiência contribui muito para o meu trabalho na Educação Infantil. A formação continuada também vem me ajudando significativamente.” (Viviane)

“Totalmente não. Estou sempre em estudos, mas como é uma área que gosto isto para mim acaba sendo um desafio.” (Valéria)

A partir dessas falas podemos perceber que não existe a formação ideal que dê conta da realidade principalmente no trabalho com os “pequenos”. Porém esta formação precisa ser contínua para que a ação pedagógica se torne cada vez mais consistente.

Vimos compreendendo também que a prática docente necessita ser reinventada por cada docente, onde serão atribuídos valores que foram construídos durante todo processo educativo desse educador.

O trabalho com as histórias de vida e a minha inserção no cotidiano escolar tem me possibilitado perceber a atuação docente como reveladora de signos e significados e é justamente a partir da mesma que surgem questões de reflexa aos docentes. Assim, quero afirmar que é na prática cotidiana que nós professores podemos questionar o cotidiano. Por isso a formação docente precisa experimentar situações diversificadas. Vimos corroborando com Freire, o professor não nasce pesquisador, torna-se pesquisador no movimento de reflexão sobre a sua própria prática.

Contudo, as experiências do cotidiano escolar nos apresentam pistas que nos possibilitam, aqui especificamente enquanto professores da infância, pensar quantas questões emergem do dia-a-dia escolar e que permitem aos professores novos desdobramentos onde possam repensar suas práticas gerando um movimento contínuo de possibilidade sobre o seu “fazer”.

Em meio aos diálogos sobre a prática docente e profissão reflexiva surgiu uma fala muito importante para a presente discussão. Quando questionada sobre o que entende por docência a professora Viviane relatou:

“Para mim docência e a transmissão de conhecimento, transmissão no sentido de troca. O professor precisa saber o tempo de cada aluno.”

Nesse ponto Nóvoa (2001) destaca que nos dias atuais não basta que o professor detenha o conhecimento para saber transpô-lo.

A construção da formação docente e sua identidade estão além das paredes da escola, segundo Nóvoa ser professor é ser pessoa, exige saberes muito mais amplos que estão além do saber ensinar (Nóvoa, 1995, p.14) Dialogando com Tardiff (2002, p.20) ensinar supõem aprender a ensinar. Contudo podemos compreender que o trabalho com a Educação Infantil exige saberes profissionais específicos apoiados nas experiências devida pessoal e profissional dos professores.

Com base em meus estudos e apoiada na pesquisa de campo, venho defendendo uma escola transformadora, onde a formação docente seja um dos fios condutores. E, ainda, venho trabalhando por uma formação docente capaz de proporcionar momentos nos quais os

conhecimentos possam ser construídos e apreendidos de forma significativa e embutida de sentido.

Contudo, acredito que as histórias de vida são como teias relacionais que se entrelaçam ajudando na construção da identidade pessoal e profissional dos professores.

Com o desenvolvimento do trabalho aqui exposto, ressalto muito mais do que apenas compreender, concebendo para minha própria formação enquanto aluna que objetiva ser professora da infância, a magnitude do trabalho com as narrativas autobiográficas, onde pesquisador (a) e pesquisador (a) vivem momentos de trocas proporcionando instantes formativos para ambos, acrescentando saberes, valores, características pessoais na formação do outro.

Nessa perspectiva, o docente tem a possibilidade de diversificar a prática cotidiana a partir do que foi adquirido nas diferentes instâncias formativas e com os diferentes sujeitos que deixaram sua contribuição na história de vida do professor o que implica numa contribuição significativa a prática docente, visto que as histórias de vida exercem grande influência na mesma.

Por meio do trabalho campo junto às professoras e a partir do contínuo movimento de ação-reflexão-ação, ajudada pela *teoria em ação* que o processo de pesquisa proporciona, creio ter compreendido, portanto, que as narrativas aqui relatadas, não são apenas relatos de alguns acontecimentos. Elas, as narrativas, nos permitem uma reflexão sobre os fatos que foram realmente significativos para o nosso processo formativo.

No desenvolvimento dessa pesquisa, confrontei-me com vários desafios, um dos quais consistiu em entender os caminhos específicos da formação da professora de educação infantil que a meu ver merece estudos mais específicos que trabalhem esta temática.

Como enfatiza Gauthier (1998), a prática pedagógica é demasiadamente complexa. Assim, entendo que todos os conhecimentos que venho adquirindo com a pesquisa estão se constituindo num excelente instrumento de reflexão, capaz de me proporcionar um olhar atento para complexidade da realidade escolar. Diante dessa reflexão, me autorizo a escrever que o trabalho teórico-metodológico com as narrativas autobiográficas das professoras da Arca de Noé me proporcionaram compreender com maior densidade o meu próprio percurso profissional, bem como a minha escolha docente no campo da infância. Assim, pensar os nossos próprios percursos profissionais a partir das histórias de vida das professoras pesquisadas implicou em atribuir diferentes sentidos ao meu próprio percurso (ainda inicial) na profissão. Este movimento, mesmo que introdutório inicial e ainda incipiente, vem

contribuindo pra que não somente eu me reconheça como professora, mas que fundamentalmente, eu possa ir constituindo a minha identidade profissional, sem abdicar da pesquisa em meu processo de formação.

(IN) CONCLUSÕES: Ou quando é necessário assumir a provisoriedade do nosso trabalho.

A educação para as crianças pequenas, que até muito recentemente, sobretudo, das crianças pobres era pensada e limitada aos espaços de assistência infantil, apenas nas última duas décadas conquistou avanços significativos em sua recente história, sendo a partir de 1988 reconhecida como Educação Infantil, com a chegada da Constituição Federal Brasileira, sendo, então, identificada como a primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (1996). Essa transição colocou em cena o/a professor/a de Educação Infantil e a necessidade de se pensar sobre sua formação, pois se antes, na perspectiva assistencialista eram necessários somente os cuidados para lidar com a primeira infância, atualmente exige-se desses profissionais uma sólida formação teórico-prática que lhes proporcionem a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas.

Em nossa pesquisa, a qual participo como bolsista de Iniciação Científica vimos defendendo que a Educação Infantil não pode ser pensada apenas como um espaço restrito aos cuidados higiênicos e nutricionais. Esta etapa da Educação Básica necessita consolidar-se como lócus de educação da infância, como uma etapa fundamental de sua trajetória escolar.

O trabalho que ora foi apresentado buscou em seu desenvolvimento trabalhar com a formação do professor de Educação Infantil dialogando com o referencial político-epistêmico das narrativas autobiográficas, acreditando que as mesmas se constituem numa “ferramenta” consistente para que os professores possam refletir sobre o seu saber/fazer no cotidiano escolar. Ao trabalharmos com a formação do educador infantil, bem como suas identidades, as políticas públicas voltadas para essa formação, entre outras questões geraram-se alguns desafios e novos olhares que devem ser dirigidos ao trabalho docente e refletidos com atenção e curiosidade.

Vimos considerando que o trabalho proposto permitiu com que as professoras pudessem “se apresentar” através das suas narrativas, buscando os sentidos existenciais importantes para sua formação, o que requer possibilitar que a voz desse docente possa ser “escutada”, mas ainda, ouvir suas narrativas e abrir-se para apreender os seus múltiplos

sentidos. Tais aspectos nos remetem a pensar na importância do trabalho aqui exposto para o campo da educação da infância.

Iniciamos o trabalho no contexto das narrativas autobiográficas na formação do professor de Educação Infantil com muitas inquietações que proporcionaram a pesquisadora um mergulho em histórias que se cruzaram com minha própria história.

Em relação à formação das docentes da escola pesquisada levantamos a questão da importância da formação reflexiva para a educadora infantil na contemporaneidade, bem como procuramos investigar como vem se constituindo essa formação ao longo dos anos, e no que as políticas públicas têm contribuído para essa formação. Quando pensamos as autobiografias a grande questão era compreender a contribuição das mesmas na formação docente. Compreendendo também o sentido da rememoração das histórias de vida no processo permanente do “tornar-se professor” e como essas histórias podem potencializar novas formas do fazer docente através do processo reflexivo da rememoração das histórias de vida pessoal e profissional docente.

Ressaltamos que os resultados deste estudo não devem ser generalizados e acabados, pois o presente estudo dialogou com uma concepção docente baseada na complexidade e incompletude do ser humano. As reflexões provisórias são registradas por nós, como professoras-pesquisadoras que buscamos ser no desenvolvimento da pesquisa. Nossas reflexões se apóiam nas falas das docentes, e ouvindo novamente suas falas, percebo os múltiplos sentidos atribuídos à centralidade das “narrativas docentes” no movimento dialético da pesquisa. Assim, considerando os objetivos e questões deste trabalho, é possível afirmar como considerações provisórias, que a respeito da concepção de infância e como as professoras compreendem as crianças com as quais trabalham, verifiquei que as mesmas apresentaram concepções humanistas a respeito da infância, apontando a mesma como uma fase maravilhosa da vida, onde a curiosidade é associada a inúmeros questionamentos sobre a vida cotidiana, entendendo as particularidades infantis. Atualmente existe um amplo debate acadêmico a respeito da concepção da criança como um ser em desenvolvimento, que apesar da pouca idade, atua no mundo, interferindo nele, em detrimento da concepção da criança como sujeito incompleto, e a infância como sendo apenas uma “passagem” para o mundo adulto. Contudo, penso que tais reflexões devam se constituir em partes integrantes do currículo da formação de professores de Educação Infantil.

No que se refere à forma com as docentes trabalham em sala de aula com o conhecimento, uma das professoras, a Viviane, foi enfática em sua fala narrando que sempre

trabalha com o lúdico, pois acredita que assim as crianças conseguem aprender com mais gosto, ou seja, considera o lúdico como aspecto fundamental para o desenvolvimento e construção do conhecimento da criança. A professora Valéria, também evidencia a importância do lúdico no trabalho com a infância;

Quanto à identidade docente verifique através das falas que as identidades das professoras protagonistas deste estudo estão em processo de construção, buscando o entendimento sobre si próprio e sobre o seu saber fazer. Sabemos que o desenvolvimento da consciência crítica é processual e envolve a dinâmica ação-reflexão-ação;

Ainda pude perceber que o ingresso na Educação Infantil para uma das professoras, não foi por meio de uma decisão profissional, mas devido à necessidade de uma profissão e até mesmo de um emprego. No entanto, é notório a maturidade com que as professoras compreendem o seu papel hoje dentro do campo educacional. Compreendo que as experiências vivenciadas por ambas no cotidiano escolar contribuíram para o fortalecimento de suas respectivas formações, consolidado o ser professor (a) de profissão das docentes pesquisadas;

Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, as professoras se identificaram com a metodologia proposta, na medida em que foram percebendo a importância do momento das duas narrativas e o quanto eram valiosas para pensarmos a formação da professora de Educação infantil. Destacaram que o clima informal era ideal para a narração ao trabalho proposto.

Acreditamos que as professoras puderam neste contacto refletir sobre a sua prática atual através da rememoração sobre o vivido. De modo geral, no cotidiano escolar há uma falta de tempo para se refletir “sobre o que se faz”, pois a escola está sempre em movimentos, assim como os acontecimentos que na maioria das vezes passam pelo professor com tal rapidez que o mesmo não encontra um momento para refletir. Deste modo, as experiências vivenciadas pelas docentes, de forma particular, possibilitou ao longo da investigação, inquirir não apenas a trajetória do tempo e do espaço das práticas, como também, reconstruir sentidos para nossas próprias formações.

No contexto da pesquisa que venho desenvolvendo e que aqui apresento com o trabalho de final de curso, no cotidiano plural e complexo da escola Arca de Noé, pude apreender inúmeras possibilidades das narrativas das professoras, e o quanto podemos extrair novos questionamentos das falas docentes, compreendendo algumas das especificidades da docência no trabalho com a Educação Infantil. Ao longo da pesquisa outras questões foram

surgindo, algumas sendo complexificadas, outras não, cada qual com uma importância singular e coletiva para o trabalho educativo com a infância.

Vivemos, ao longo da pesquisa, desdobramentos sobre o trabalho com as histórias de vida mediadas pela oportunidade de alcançar novos conhecimentos e aprendizagens, experimentando novas práticas, novos questionamentos. Ressaltamos que a escrita da monografia, além de ser uma exigência acadêmica para o término da graduação em Pedagogia, nos propiciou o desafio de compartilhar “nossas narrativas” na intenção de que assim, outros sujeitos possam também se apropriar dessa leitura. Sabemos que cada leitor/a experimentará a leitura dessa “pesquisa-formação” de forma diferenciada, atribuindo seus próprios sentidos, suas inquietações, fazendo novas reconstruções e aprofundando com certeza, as questões aqui colocadas de forma ainda muito inicial. A nossa intenção e convite de compartilhamento neste trabalho monográfico se dirigiu, sobretudo, às professoras e crianças da Escola Arca de Noé. Para elas e com elas buscamos com seriedade, respeito e alegria, a possibilidade de uma escola mais democrática e de qualidade para todos/as. As histórias de vida e as narrativas autobiográficas me permitiram compreender ainda que inicialmente, como podem ser procedimentos vigorosos para constituição de uma escola e de uma sociedade mais justa e menos excludente.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALENCAR, Francisco (2000) *Cinco questões sobre a cidade*. In: Bastos, J.B. (org).

ALVAREZ, José Maurício Saldanha. (1994) A cidade, livro dos espaços. Rio de Janeiro: Revista *Á margem*, n.4. Fronteiras.

ALVES, Giovani. **A universidade entre o conhecimento e o trabalho**: o dilema das ciências/ organizações de Marcos Del Roio. _ Marília: UNESP - Marília- Publicações, 2005.

ANDRADE, Priscila Pedro. Lendo o espaço para compreender a complexidade do cotidiano escolar. In: PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal, TAVARES, Maria Tereza Goudard e ARAÚJO, Mairce da Silva. *Memórias e Patrimônios: experiências em formação de professores*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

APPLE, Michael. W. *Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 60, fev. 1987.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, abril de 2002

BOSI, Ecléa. (1994). *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.

BOURDIN, A. (2001) *A questão local*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

BUENO, Belmira Oliveira. (1997). O método (auto) biográfico e os estudos com as histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Anais da 20ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação, Caxambu.

BRAGANÇA, Inês F. S. (2008). *Histórias de Vida e Formação de Professores/as: Diálogos entre Brasil e Portugal*. Tese de Doutorado apresentado na Universidade de Évora.

BRASIL. Parecer nº 27/2001, aprovado em 02 out. 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior; curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2001.

BRASIL Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília: 23, dez., 1996.

_____. *Plano Nacional de Educação: Lei 10.172, de 09.01.2001*. Edição Especial do Seminário PNE Verso e Reverso. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2001.

_____. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. *Portaria No 1.403, de 09 de junho de 2003*. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em: < www.mec.gov.br/sef/todacrianca.shtm > Acesso em: 02 de dezembro de 2003.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.72, p.5-16, fev. 1990.

CERTEAU, M. (1994) *A invenção do cotidiano – Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.

CIAMPA, A.C. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Braziliense, 6 reimp., 1998.

COLOMBO, Enzo. “Descrever o social – A arte de escrever e pesquisa empírica”. In: MELUCCI, Alberto (org.). *Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura*. Tradução Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: Nóvoa, António; Finger, Mathias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FINGER, Mathias. (1988). As implicações sócio-epistemológica do método biográfico. In NÓVOA, António e FINGER, Mathias, O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério as Saúde.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadoras de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M^a Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2003, p.169-188.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 32^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____(1993) *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1979) *Educação e mudança*. São Paulo.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí – RS: UNIJUÍ, 1998

GHEDIN, Evandro (orgs)- Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Henri. *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge, 1993.

GOY, J. (1980) História Oral. In: Enciclopédia Universal, Suppl. p.743, Paris apud PESCE, A. (1987).

GRAFF, H. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cad. Pesquisa*. [online]. 2002, n.116, pp. 41-59. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742002000200003.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p.16-31.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed 34, 1994.

MARTINS, José de Souza. (2000) *A chegada do estranho*. São Paulo: Hucitec.

MATTOS, Priscilla G. G. *Relatório Parcial, apresentado ao Programa de Iniciação Científica – PIBIC da UERJ*, Rio de Janeiro, 2009.

MORSE, R. M. Cidades periféricas como arenas culturais. In: *La ciudad bajo sospecha: comunicación y protesta urbana*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1996.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p.235-267.

NAJMANOVICH, Denise. (2001) *O sujeito encarnado- Questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

NÓVOA, António (Ed.). (1992a). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora.

NÓVOA, António e FINGER, Mathias - *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, António. A profissão docente em tempos de mudança. <https://www.cpp.inf.br/bd>, 1998b.

NÓVOA, António. *Os professores e as histórias de vida*. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto, 1999.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita*. (São Paulo, Papyrus, 1998)

PORTO, T. M. E. As mídias na escola: uma pedagogia da comunicação para a formação docente em serviço. In: _____. (Org.). *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2001.

RODRIGUEZ, V. *Financiamento da educação e políticas públicas: O Fundef e a política de descentralização*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº55, novembro/2001.

SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores In: PIMENTA, Selma, G e GHEDIN, Evandro (orgs) *professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, São Paulo: Cortêz, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2000) *A crítica da Razão Indolente. Contra o desperdício da Experiência*. Porto. Edições Afrontamento.

SANTOS, Milton. (1997) *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.

_____ (1994) Técnica espaço tempo. *Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec.

_____ (1990) *Espaço e sociedade*. Petrópolis: Vozes.

SCHÖN, Donald, A. “La Formacioan de profesionales reflexivos. Hacia um nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profisiones. Barcelona. Paidós, 2002 In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCOTT, Joan Wallach. Prefácio à *Gender and Politics of History*. *Cadernos Pagu* (3), Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/UNICAMP, 1994, p.11-28. TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 5 ed. Petrópolis : Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 5 ed. Petrópolis : Vozes, 2002.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Por que o local? Um estudo sobre alfabetização patrimonial e a formação de professores de educação infantil em São Gonçalo*. Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Iniciação Científica – PIBIC da UERJ, 2005, mimeo.

_____ *Os pequenos e a cidade: A centralidade da cidade de São Gonçalo na alfabetização das crianças das classes populares*. Relatório final de Prociência, São Gonçalo, Agosto de 2002, mimeo.

_____ *Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Março de 2003.

TRILLA, J. B. (1997) *Cidades educadoras: bases conceituais*. In: ZAINKO, Maria Amélia S. (org). Curitiba: Editora da UFPR.

VASCONCELOS, Tereza Maria Sena. (1997). *Da mesa grande a pedagogia dos gestos cotidianos: estudo etnográfico num jardim de infância*. *Inovação*, 10,55-72.

VIANNA, C. *Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil*. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (orgs.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p.39-67.

WELLS, Gordon. (1994) *La Formación Del Maestro Investigativo*. Madri, mimeo.