

SONIA CRISTINA DE LIMA FERNANDES

**GRUPOS DE FORMAÇÃO – ANÁLISE DE UM PROCESSO DE
FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOB A PERSPECTIVA DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação, sob a orientação da Prof^ª
D^{ra} Ana Beatriz Cerisara.

Florianópolis, outubro de 2000.

AGRADECIMENTOS

“O crescimento do eu ameaça a linguagem em sua dupla função: como diálogo e como monólogo. O primeiro se fundamenta na pluralidade; o segundo, na identidade. A contradição do diálogo consiste em que cada um fala consigo mesmo ao falar com os outros; a do monólogo em que nunca sou eu, mas outro, o que escuta o que digo a mim mesmo. (...) Ao sentir-se só no mundo, o homem antigo descobria o seu próprio eu e, assim, o dos outros. Hoje não estamos sós no mundo (...) Descobrir a imagem do mundo no que emerge como fragmento ou dispersão, perceber no uno o outro, será devolver à linguagem sua virtude metafórica: dar presença aos outros (...) ontem, hoje, amanhã; aqui e ali; tu, eu, ele, nós. Tudo está presente: será presença.”

Octavio Paz

Meus agradecimentos àqueles outros que estiveram presentes ontem, hoje, amanhã, aqui e ali, em especial: à professora Ana Beatriz Cerisara, que atenta e incansavelmente orientou este trabalho; aos professores e colegas do Mestrado, sobretudo à Maria Helena e à Andréa; aos profissionais do Núcleo de Educação Infantil Carianos; às ex-coordenadoras dos Grupos de Formação; aos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas de 0 a 6 anos; aos professores das Creches e NEIs da RME; aos meus filhos Gabriel e Thiago; ao meu amor Onor; e ao Funpesquisa, pelo apoio financeiro.

Somos capazes de transformar, criar e construir.

Professor participante do

Grupo de Formação 10/96.

RESUMO

A proposta deste trabalho foi compreender os sentidos e significados formulados pelos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis acerca de sua própria formação na experiência de formação em serviço por eles vivenciado nos Grupos de Formação, entre 1994 e 1996, no Governo da Frente Popular. Foram investigados os documentos gerados pela Secretaria Municipal de Educação referentes, direta ou indiretamente, a esse processo de formação – com ênfase nos 232 textos escritos pelos professores - e as entrevistas realizadas em setembro de 1999 com dois coordenadores dos Grupos de Formação e quatro professores participantes.

Partiu-se do pressuposto de que dar voz aos professores participantes dessa experiência de formação em serviço poderia contribuir tanto para a compreensão dessa experiência, especificamente, como para um aprofundamento sobre o caráter da formação em serviço para os professores da Educação Infantil.

A análise incidiu sobre os seguintes aspectos: a) a constituição dos Grupos de Formação; b) a sua metodologia de trabalho; c) os temas trabalhados e os que foram privilegiados; d) a articulação entre teoria e prática como possibilitadora da prática reflexiva, e) as situações possibilitadas por sua continuidade durante três anos e as consequências advindas da ruptura do projeto.

Ao tornar visível um processo de formação em serviço para professores da Educação Infantil, mesmo com todas as suas contradições, é possível afirmar que os Grupos de Formação romperam, em muitos aspectos, com a perspectiva “clássica” de formação em serviço, visto que foram planejados, executados e avaliados com a contribuição, ou melhor, com a protagonização ativa dos professores envolvidos.

RESUMÉ

L'objectif de ce travail a été de comprendre les sens et les significations formulés par les professeurs de Maternelle des écoles municipales de Florianópolis à propos de leur propre formation au cours d'une expérience de formation en service qu'ils ont fait au sein des Groupes de Formation entre 1994 et 1996, sous le gouvernement du Front Populaire. Nous avons analysé les documents qui émanaient du Secrétariat Municipal à l'Education qui étaient liés, directement ou indirectement, à ce processus de formation, et, plus particulièrement les 232 textes écrits par les professeurs. Nous avons également étudié les entrevues réalisées en septembre 1999 avec deux coordinateurs des Groupes de Formation et quatre professeurs qui en faisaient partie.

L'idée de départ est que, donner la parole aux professeurs qui ont participé à cette expérience de formation en service, pouvait servir, aussi bien à comprendre cette expérience en particulier, qu'à réfléchir en profondeur sur ce qu'est la formation en service pour les professeurs de Maternelle.

L'analyse porte sur les aspects suivants : la constitution des Groupes de Formation ; leur méthodologie de travail ; les thèmes travaillés et ceux qui ont été privilégiés ; l'articulation entre théorie et pratique comme origine de la pratique réflexive ; les situations qui ont été rendues possibles de par leur continuité pendant trois ans et les conséquences de l'arrêt du projet.

Après avoir étudié l'ensemble d'un processus de formation en service pour professeurs de Maternelle, malgré toutes ses contradictions, il est possible d'affirmer que les Groupes de Formation ont été en rupture, sous de nombreux aspects, avec la perspective « classique » de la formation en service, dans la mesure où leur organisation, exécution et évaluation ont été réalisés grâce à la contribution, ou plutôt, grâce à la participation directe et active des professeurs engagés.

SUMÁRIO

Introdução	1
1. Delimitação do problema	4
2. Campo empírico: documentos e entrevistas	5
3. Um caminho metodológico	9
Capítulo 1 – A formação dos professores da Educação Infantil: algumas questões	14
Capítulo 2 – Grupos de Formação	25
2.1 – Constituição	30
2.2 - Metodologia de trabalho	35
2.3 – A participação dos professores	42
2.4 – Temas trabalhados	51
1994 – fundamentos da educação	52
1995 – rotina e brincadeira	54
1996 - registro e observação	62
Capítulo 3 – Por entre teorias e práticas, um caminho para a prática reflexiva	68
Capítulo 4 – Continuidade e descontinuidade dos Grupos de Formação	82
Considerações finais	99
Fontes documentais	109
Referências bibliográficas	111
Anexos	115

LISTA DE SIGLAS

COEDI	- Coordenadoria de Educação Infantil
DEI	- Divisão de Educação Infantil
DEPE	- Divisão de Educação Pré-Escolar
LDB	- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MRC	- Movimento de Reorientação Curricular
NEI	- Núcleo de Educação Infantil
RME	- Rede Municipal de Ensino
SME	- Secretaria Municipal de Educação

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação pública e gratuita de qualidade está vinculada à luta histórica por uma sociedade mais justa e igualitária. Nesta luta, torna-se indispensável refletir sobre a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, assim como sobre as condições de trabalho, salário e carreira.

Esta premissa adquire maior força na área da Educação Infantil tendo em vista que somente com o advento da LDB – ao inserir a educação das crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas, na primeira etapa da Educação Básica – os professores da Educação Infantil passaram a ser legalmente reconhecidos como tal.¹ Desta maneira, são conferidos direitos aos professores da Educação Infantil, tais como plano de carreira, ingresso por concurso público e formação continuada, entre outros. Embora promissoras essas deliberações só se efetivarão com políticas concretas.

Para dar visibilidade à atual situação do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil, foi realizado pela COEDI/MEC, em 1996, um levantamento em todo o país, através de questionários. Com relação aos professores da Educação Infantil, constatou-se que a formação em serviço é prática corriqueira nas creches e pré-escolas. A qualidade dessa formação não aparece neste levantamento. As práticas, na maioria das vezes, ficam restritas a uma cidade, a uma secretaria ou a uma instituição qualquer, em função de não serem publicadas no circuito comercial, inviabilizando uma análise aprofundada das suas concepções e, conseqüentemente, não contribuindo para o debate e aprofundamento sobre a formação dos professores da Educação Infantil.

A consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil sugere que as experiências da área sejam mostradas, evidenciando os marcos diferenciadores entre o

¹ Em função das diferentes denominações que os profissionais da educação infantil recebem no debate nacional, neste trabalho denomino professores os profissionais que atuam diretamente com as crianças de 0 a 6 anos, em consonância com a LDB 9394/96. E, para distinguir, quando necessário, os que possuem e os que não possuem a formação mínima no magistério em nível médio, denomino os professores habilitados e professores leigos, respectivamente. Mesmo sabendo que a maioria dos professores da educação infantil são mulheres, optei por utilizar a forma tradicional da língua portuguesa, o masculino, com a clareza, no entanto, do quanto a nossa linguagem revela sobre as questões de gênero presentes em nossa cultura.

aluno e a criança, entre creche/pré-escola e escola e entre formação do professor e formação do professor da Educação Infantil.²

Para Machado, pesquisadora que analisou os dados do levantamento acima mencionado, o tema da formação dos professores da Educação Infantil vem sendo bastante explorado pelos estudiosos da área, buscando romper “definitivamente, a noção de que para trabalhar com crianças pequenas basta ter jeito, ser paciente, ser afetivo, ter muita energia ou simplesmente gostar de crianças”.³

Neste campo de ação, entre lutas, conquistas, desafios, retrocessos e esperança é que tenho atuado, como professora de crianças pequenas e como formadora de professores, por uma educação pública e gratuita de qualidade. Dentre as minhas atividades na Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RME), ressalto a participação na equipe dirigente da Secretaria Municipal de Educação (SME) na gestão 93/96, em que tive por responsabilidade a coordenação do processo de formação em serviço oferecida aos professores das creches e núcleos de educação infantil (NEIs).

Em função das diferentes denominações e organizações que as instituições de Educação Infantil recebem no cenário nacional e local, faz-se necessário esclarecer que, na RME, as creches caracterizam-se pelo atendimento educacional da criança de 0 a 6 anos em período integral, das 7h às 19h, e os NEIs, pelo atendimento educacional de crianças de 1 a 6 anos em período parcial, das 8h às 12h e das 13h às 17h. Em cada grupo de crianças atuam dois professores, com categorias profissionais distintos e regidos por estatutos também diferentes; no primeiro caso estão incluídos os professores habilitados, regidos pelo Estatuto do Magistério Público Municipal (Lei nº 2.517/86); no outro, os professores leigos, regidos pelo Estatuto do Quadro Civil, com formação mínima do ensino fundamental, são denominados auxiliares de sala⁴.

² Pedagogia da Educação Infantil: termo cunhado por Rocha (1999) para designar uma pedagogia com corpo, procedimentos e conceituações próprias para a educação infantil.

³ MACHADO, 1999, p.9.

⁴ Para um estudo mais aprofundado a respeito destas diferenças ver: CERISARA, ANA B. *A construção da identidade das profissionais de educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. Tese de Doutorado. USP/São Paulo, 1996; JORDÃO, Sônia M. *A hierarquia profissional na educação infantil: professor X auxiliar de sala*. Fpolis: UFSC, NEE0A6, 1995.

Esse processo de formação em serviço dos professores da RME teve início em 1994, com a instalação do Movimento de Reorientação Curricular (MRC). Foi constituído por diversas ações de formação realizadas em oficinas, grupo de estudos, consultorias, ciclo de debates e palestras e em grupos de formação.

Dentre as ações de formação em serviço ofertado aos professores da rede, em particular aos professores da Educação Infantil, destaco os Grupos de Formação, pelo número de professores envolvidos, pela sua metodologia de trabalho e pela sua continuidade ao longo de três anos. Ao término da gestão havia uma grande quantidade de documentos que registravam o desenvolvimento desse trabalho de formação. Inicialmente, tais documentos instigaram-me a pesquisar sobre a visão dos professores da Educação Infantil acerca das brincadeiras das crianças.

No entanto, ao iniciar o levantamento dos documentos produzidos, foi possível constatar uma expressiva quantidade de textos escritos por professores envolvidos nos Grupos de Formação (avaliações, descrições dos encontros, reflexões). Esta constatação levou-me a investigar esta experiência de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil, uma vez que as pesquisas sobre este tema estão quase sempre relacionadas aos propósitos de quem organiza ou coordena a formação, e quase nada há sobre a perspectiva do sujeito-professor⁵.

Contudo, realizar essa pesquisa implicaria assumir alguns riscos determinados pelo meu envolvimento como coordenadora daquele processo. Por outro lado, este envolvimento poderia facilitar o acesso a informações não registradas oficialmente. Resolvi assumir o risco.

⁵ ROCHA (1999), ao analisar as recentes produções acadêmicas sobre a educação infantil, encontra, “nas pesquisas analisadas, (que) tanto o sujeito-criança como o sujeito-professor, principais atores desses processos, têm sido preteridos nas pesquisas em favor de trabalhos que enfocam mais os aspectos prescritivos da prática pedagógica”. Ver também ANDALÓ, (1995).

1. Delimitação do problema

Tomando por base os discursos dos professores, focalizei a experiência dos Grupos de Formação valendo-me dos sentidos e significados que os professores da Educação Infantil formularam acerca da sua própria formação. Parti do pressuposto de que dar voz aos professores participantes dessa experiência de formação em serviço poderia contribuir tanto para a compreensão dessa experiência especificamente, como para um aprofundamento sobre o caráter dessa formação para professores da Educação Infantil.

Partindo deste pressuposto, busquei fazer emergir dos textos e das entrevistas dos professores da Educação Infantil as suas impressões frente à participação nos Grupos de Formação, provida das seguintes hipóteses de trabalho: a) a troca de experiências entre os participantes dos grupos, tão valorizadas pelos professores, referia-se à troca no sentido prático-utilitário, ou seja, à troca de atividades para serem desenvolvidas junto às crianças usuárias das creches e NEIs? B) Já que essas avaliações foram escritas a pedido das coordenadoras dos grupos e, mesmo o professor não assinando o seu texto, era possível, em função dos grupos serem pequenos, a identificação do autor, será que os professores avaliaram os Grupos de Formação de maneira tão positiva em função do lugar social em que se encontravam?. c) visto que os professores das creches e NEIs da RME permanecem 40 horas/aula por semana em regência de classe, será que a solicitação pela continuidade dos Grupos de Formação passava pela oportunidade de serem dispensados do seu trabalho duas vezes por mês? d) terão sido os Grupos de Formação uma experiência inovadora de formação em serviço, no sentido de romper com a perspectiva “clássica” de formação de professores?

Da análise da documentação algumas questões foram se delineando e constituíram um dispositivo de interpretação: a) como se organizaram os Grupos de Formação? b) qual era a sua metodologia de trabalho? c) que temáticas foram trabalhadas e quais foram privilegiadas? d) havia articulação entre teoria e prática? e) que situações foram possibilitadas por sua continuidade durante três anos e quais as consequências advindas da ruptura do projeto?

2. Campo empírico: documentos e entrevistas

Esta investigação teve como material empírico os documentos gerados pela SME, referentes, direta ou indiretamente, ao processo de formação em serviço dos professores da Educação Infantil na gestão 93/96 e às entrevistas realizadas em setembro de 1999 com dois coordenadores dos Grupos de Formação e quatro professores participantes desse processo.

Os documentos analisados foram: a) as publicações oficiais: plano de gestão, diretrizes e metas da educação, boletins e relatórios; b) as correspondências encaminhadas pela SME às creches e NEIs, e vice-versa; c) os registros produzidos por cada um dos Grupos de Formação nos seus três anos de existência (1994, 1995 e 1996).

Os registros dos Grupos de Formação encontram-se, em sua maioria, na DEPE, distribuídos desordenadamente em três caixas de arquivos, uma de 1994, outra de 1995 e a última de 1996. Nestes arquivos foram encontrados uma pasta de cada um dos grupos de formação, organizada por sua respectiva coordenadora, contendo:

a) o caderno das coordenadoras do grupo, no qual estão registrados os planejamentos de cada um dos encontros, o nome dos professores integrantes do grupo, as dinâmicas e temas trabalhados, a avaliação dos trabalhos desenvolvidos e, esporadicamente, a avaliação de alguns dos professores em particular;

b) o caderno do grupo, assim caracterizado porque a cada encontro um dos professores se responsabilizava pelo seu registro;

c) os textos, elaborados pelos professores, provenientes das dinâmicas de estudo;

d) as avaliações dos professores, escritas no final de cada encontro, de cada semestre e de cada ano;

e) o relatório anual com a síntese do trabalho realizado, elaborado pela coordenação do grupo;

f) as fotocópias de alguns dos textos e a bibliografia de alguns dos autores utilizados.

Cabe ressaltar que foram encontrados 232 textos escritos pelos professores da Educação Infantil, tanto avaliações e registros dos encontros como também algumas reflexões sobre determinados temas de estudo. Além dos documentos do arquivo da SME, outra fonte utilizada foi o arquivo pessoal das ex-coordenadoras dos Grupos de Formação, que forneceram alguns cadernos da coordenação e do grupo e alguns textos escritos pelos professores.

A primeira tarefa diante desta documentação foi a de ordenar as pastas. Como cada grupo possuía um número, foram numeradas cada uma das pastas de cada arquivo de acordo com o número de cada grupo (1994: G1 a G6; 1995 G1 a G11 e 1996: G1 a G12). As pastas continham quantidades diferentes de registros. A análise do material permitiu constatar também que o ano de 1994 apresenta o menor número de registros, tanto em relação aos Grupos de Formação, quanto em relação ao trabalho desenvolvido pela SME.

As primeiras incursões nos documentos se deram no sentido de ir situando os Grupos de Formação: em que projeto político-pedagógico estavam inseridos, qual era a sua fundamentação teórico-metodológica, e como este processo de formação se desenvolveu.

Uma vez que pretendia investigar esse processo de formação em serviço sob a ótica dos professores que dele fizeram parte, os textos escritos pelos professores foram os documentos mais explorados. Nestes textos havia uma unânime positividade em relação ao desenvolvimento dos Grupos, praticamente não havia palavras dissonantes nem contrapontos. Tal fato desembocou nas seguintes perguntas: até que ponto os textos indicavam o que os professores sentiam, avaliavam e pensavam em relação àquela experiência de formação em serviço, uma vez que foram elaborados num contexto oficial? Será que, como já foi dito, os professores deixaram de dizer algo em consequência do lugar social que ocupavam?

Os professores que passaram por esse processo de formação em serviço e, posteriormente, continuaram atuando nas creches e NEIs possivelmente poderiam, através de entrevistas, indicar outros aspectos, retomar as avaliações, indicar erros e/ou acertos. Em virtude de o tempo ser outro, a seleção, as imagens, os sentidos e significados dessa experiência vivida dependeriam da memória e dos valores de cada professor. Desta maneira, com o objetivo de redimensionar as informações advindas dos textos dos professores à luz das entrevistas, optei por entrevistar alguns dos professores da Educação Infantil participantes dos Grupos de Formação.

Foram entrevistados quatro professores da Educação Infantil e duas coordenadoras dos Grupos de Formação. Com relação aos professores, o primeiro critério estabelecido foi o de selecionar os que haviam assinado os seus textos, pois eles poderiam optar por assiná-los ou não. Dos mais de 230 textos dos professores, 61 estavam assinados, perfazendo um total de 51 professores, uma vez que alguns assinaram mais de uma vez.

Após esta primeira seleção, havia a possibilidade de iniciar uma leitura mais cuidadosa destes textos e selecionar os que apresentassem questões mais interessantes ou mais articuladas. Esta possibilidade, de caráter subjetivo – afinal o que caracteriza um texto como mais interessante ou mais articulado? –, de fazer uma seleção por conteúdo foi descartada, não exclusiva, mas especialmente pelo fato de eu ter coordenado esse processo de formação em serviço.

Por acreditar que a formação de professores em serviço pode e deve, em seu processo de continuidade, promover situações mais complexas e elaboradas, optei por estabelecer o critério da participação durante os três anos nos Grupos. Desta maneira, os critérios estabelecidos para a seleção dos professores da Educação Infantil foram:

1. Ter participado dos Grupos de Formação durante os três anos de sua existência e
2. Ter assinado os textos pelo menos duas vezes.

Foram encontrados seis professores que preencheram tais critérios, sendo cinco mulheres e um homem.

Com o objetivo de localizar os professores selecionados para a entrevista, foi realizada uma consulta à Divisão da Folha de Pagamento da Secretaria Municipal de Administração. Dos seis professores selecionados, dois não atuavam mais na rede naquele período. Desta maneira, as entrevistas foram realizadas com quatro

professores da Educação Infantil, três mulheres e um homem, sendo que dois atuavam em creche e dois em NEI.

Todos possuem formação em nível médio, habilitação magistério com adicional materno-infantil e manifestaram o desejo de cursar o ensino superior. Os quatro são efetivos na rede e atuam há bastante tempo como professores, três entre 12 e 14 anos e uma a 22 anos. Cabe ressaltar que as entrevistas corroboraram ainda mais fortemente a positividade acerca dos Grupos de Formação encontrada nos textos.

A opção por entrevistar as coordenadoras dos Grupos de Formação deveu-se à pouca informação encontrada nos documentos analisados em relação a estas profissionais. Das coordenadoras que permaneceram no mínimo dois anos na coordenação dos grupos, foram selecionadas quatro que mais grupos haviam coordenado. Dessas quatro foram sorteadas aleatoriamente duas coordenadoras, que foram entrevistadas.

As duas coordenadoras entrevistadas trabalhavam, no período da entrevista, como professora da RME, uma num NEI, outra numa creche. Quanto à formação, as duas ex-coordenadoras são pedagogas, uma com habilitação pré-escolar e a outra com a habilitação no ensino médio; as duas são pós-graduadas em nível de especialização, uma em Educação Infantil e a outra em alfabetização. Em relação ao tempo de serviço, as duas atuam há cinco anos na área, sendo que uma sempre atuou como efetiva e a outra como substituta.

Cabe ressaltar que todos os documentos analisados nesta pesquisa foram produzidos durante o governo municipal da gestão da Frente Popular 93/96. Já os depoimentos dos professores e das ex-coordenadoras foram coletados em setembro de 1999, quando os Grupos de Formação já não existiam mais e o governo da cidade de Florianópolis não estava mais a cargo da Frente Popular.

3. Um caminho metodológico

Em minhas primeiras incursões na documentação, fui marcando as palavras que mais vezes apareciam nos textos com o objetivo de ir construindo algumas categorias de análise que permitissem aproximar-me o mais possível do real. À medida que fui me familiarizando com os textos, fui percebendo o quanto este procedimento era estéril, pois estava marcando as palavras como se elas por si mesmas pudessem sinalizar algo. Ou seja, acreditava que, ao destacar palavras dos textos, os sentidos e significados atribuídos pelos professores da Educação Infantil à esta experiência de formação apareceriam genuinamente.

Foram fundamentais para o encaminhamento e a delimitação desta pesquisa as questões teórico-metodológicas indicadas pelo historiador Thompson⁶ e pelo filósofo da linguagem Bakthin⁷.

Para Bakthin, a linguagem não é um sistema abstrato de normas, que vive no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, ou seja, nas palavras. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.⁸

Compreender a língua como um fenômeno social fez com que aquele meu exercício inicial, de tentar extrair um conteúdo dos documentos, fosse cedendo lugar ao diálogo, à medida que ia enxergando os produtores dos textos em análise - os professores da educação infantil - como seres históricos e sociais.

Da mesma maneira que os aportes teóricos de Bakthin foram me forçando a entrar numa outra relação com os textos, o conceito experiência, apresentado por

⁶ THOMPSON, E. P. A miséria da teoria, 1981 e A formação da classe operária inglesa, 1997.

⁷ BAKTHIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem, 1997.

Thompson, foi fundamental para o entendimento de que as relações estabelecidas nessa experiência de formação de professores estavam encarnadas em pessoas e em contextos reais.

Na obra *A formação da classe operária inglesa*, Thompson problematiza o ‘fazer-se’ dessa classe, que ocorre efetivamente nas relações humanas, analisando experiências marcadas por diversas mudanças sociais no período entre 1790 e 1820. Ao longo da obra, a noção de experiência está subjacente, ou seja, ela não se manifesta explicitamente. O que o autor coloca em questão é a formação da classe operária inglesa, no entanto, para tal, ele apresenta as experiências vivenciadas pelos operários, pois “a consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais”.⁹

Para Thompson, experiência é também processo de aprendizagem; das experiências humanas e sociais é que homens e mulheres carregam significados para suas vidas, estabelecendo um diálogo entre o ser social e o individual, o que o autor denomina ‘fazer-se’.

O individual é evidenciado por Thompson nas descrições dos modos de vida, dos ofícios e dos ideais dos diferentes sujeitos, inclusive dos

criminosos, os soldados e marinheiros, e sobre a vida da taberna; e deveríamos olhar as evidências não com olhos moralizadores (nem sempre os ‘pobres de Cristo’ eram agradáveis), mas com os olhos para os valores brechtianos - o fatalismo, a ironia em face das homilias do *Establishment*, a tenacidade da auto preservação.¹⁰

É nas e pelas experiências humanas que

(...) os homens e mulheres também retornam como sujeitos (...) não como sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidade e interesses e como antagonismos, e em seguida *tratar* essa experiência em sua consciência e sua

⁸ Ibid, p.123.

⁹ THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*, 1997, v. I, p.10.

¹⁰ Ibid. , p.59.

cultura (...) das mais complexas maneiras (...) e em seguida agem, por sua vez, sobre sua situação determinada.¹¹

Desta maneira, determinadas experiências humanas possibilitam a satisfação de algumas necessidades, gerando novas necessidades, num processo permanente do “fazer-se”.

Com os aportes teórico-metodológicos de Thompson pude ir percebendo que a experiência de formação que pesquisei é uma experiência na vida dos professores. Com certeza eles estavam e estão imersos em outras experiências, com outros atores e em outros contextos. E são exatamente essas múltiplas inserções sociais que determinam os sujeitos. Aparentemente essas experiências vividas pelos professores da Educação Infantil também parecem desconectadas, no entanto o que os professores avaliaram e descreveram em seus textos sobre os Grupos de Formação foi também fruto dessas experiências outras.

Com base nas formulações de Bakthin e Thompson, redimensionei minhas incursões na documentação, mantendo-me atenta à dimensão contextual dessa experiência de formação e buscando estabelecer um diálogo o menos subjetivo possível, pois compreender a fala de outrem se constitui num processo ativo, ou seja, numa forma de diálogo.

Neste sentido o desafio foi de tentar compreender esta experiência de formação vivenciada pelos professores da Educação Infantil em suas inúmeras determinações e contradições, além de buscar perceber se esta experiência de formação se constituiu ou não num espaço de elaboração do novo a partir das condições e contradições presentes no período. Posto que “aquele que apreende a enunciação de outrem não é uns seres mudos, privados de palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores”,¹² as palavras dos professores, escritas e faladas, carregadas de conteúdos e de sentidos ideológicos ou vivenciais foram a ponte entre os sentidos por eles atribuídos a esta experiência de formação e a minha apreensão, que nada mais é do que uma aproximação, pois o objeto permanece para novas aproximações.

¹¹ THOMPSON, E.P. A miséria da teoria, 1981, p.182.

¹² BAKTHIN, M.P.147.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O capítulo I – *A formação do professor da Educação Infantil: algumas questões* – tratam dos desafios colocados para a área em decorrência da sua incorporação ao sistema educacional brasileiro, em especial os que se referem à formação dos professores da Educação Infantil. Tomando como ponto de partida as recentes discussões acerca da formação de professores em geral, procuro discutir, especificamente, a formação em serviço dos professores da Educação Infantil.

Grupos de Formação, nome dado ao capítulo II, focaliza o processo dos Grupos de Formação quanto à sua organização e metodologia, aos seus participantes e aos temas trabalhados. Com relação à organização, destaco a participação de professores de diferentes instituições em cada um dos grupos, independente do seu nível de formação. Na metodologia, ressalto a permanência de alguns dos professores num mesmo grupo ao longo dos três anos, a coordenação realizada por duas profissionais, os encontros quinzenais e o número de participantes por grupo – em torno de 15 professores. No que diz respeito à participação, apresento os problemas decorrentes da não participação de todos os professores da Educação Infantil nos Grupos de Formação, destacando, ainda, a oferta diferenciada de vagas para os professores habilitados e para os leigos. Em relação aos temas trabalhados nos grupos, indico como estes foram sendo escolhidos em cada ano, destacando a rotina, a brincadeira, o registro e a observação como os temas que mais provocaram discussões entre os professores. Destaco a avaliação dos professores em cada um destes tópicos.

O capítulo III, denominado *Por entre teorias e práticas, um caminho para a prática reflexiva*, apresenta os conceitos de teoria e prática presentes nos textos analisados, buscando, a partir do seu entendimento, pistas que contribuam para a construção de processos de formação em serviço que permitam aos professores o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

O capítulo IV – *Continuidade e descontinuidade* - focalizam os desdobramentos favorecidos por um processo de formação continuado, como, por exemplo, o desenvolvimento dos vínculos afetivos entre os seus participantes, como também o surgimento de grupos de estudos organizados pelos professores em seus locais de trabalho. Em relação à descontinuidade, trata da ruptura do processo dos Grupos de Formação como consequência da alternância governamental.

As considerações finais apresentam os resultados e as questões suscitadas pela pesquisa, indicando que os Grupos de Formação se caracterizaram, mesmo com suas contradições, como um processo inovador de formação em serviço, no sentido de tentar romper com a perspectiva “clássica” de formação, já que os professores, em parceria com as coordenadoras dos grupos e com os outros participantes, protagonizaram a sua própria formação.

Capítulo 1

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS QUESTÕES

Nos últimos anos, a problemática acerca da formação dos professores da Educação Infantil vem adquirindo especial relevância entre os estudiosos da área, especialmente após a inclusão, na LDB,¹³ da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

A inclusão da educação de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas no sistema educacional brasileiro, além de reiterar um direito constitucional,¹⁴ baseou-se, de acordo com Cerisara, na

constatação de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham venham a ter garantidas uma formação tanto inicial quanto em serviço e uma valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros.¹⁵

Há, no entanto, um longo percurso a ser percorrido na área da Educação Infantil para que estas deliberações legais se concretizem. Com relação à oferta de vagas em creches e pré-escolas públicas cumpre ampliá-las, uma vez que dos mais de 21 milhões de crianças de 0 a 6 anos, apenas 6,3 milhões frequentam algum tipo de instituição educativa.¹⁶

A construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que assegure a educação e

¹³ CONFEDERAÇÃO Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, p.43.

¹⁴ Na Constituição Federal de 1988 o atendimento público para crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas consta como dever do Estado e direito da criança - Capítulo da Educação, artigo 208, inciso IV.

¹⁵ CERISARA, A. B. Educar e Cuidar; por onde anda a educação infantil?, 1999, p.15.

¹⁶ Para maior aprofundamento quanto as estatísticas relativas à população de 0 a 6 anos ver: KAPPEL, M. D. B. *As crianças de 0 a 6 anos nas estatística nacionais*. Anais da Omep, 2000.

o cuidado das crianças usuárias das creches e pré-escolas brasileiras tem se colocado como um desafio para os professores, estudiosos e pesquisadores da área¹⁷. Tal desafio, conforme indicado por Machado,

defende a valorização da brincadeira, o estímulo às múltiplas expressões da criatividade, da curiosidade e da apropriação de significados, o respeito à diversidade de gênero, racial e cultural, a proteção e o apoio dos adultos – pais e profissionais lado a lado – às iniciativas infantis.¹⁸

Construir uma Pedagogia da Educação Infantil que respeite os direitos das crianças tem exigido esforços de todos os envolvidos com a área. Neste panorama, um outro desafio que se coloca diz respeito à formação dos professores da Educação Infantil, uma vez que os atuais mecanismos de formação são considerados insuficientes para a função de educar e cuidar da criança de 0 a 6 anos¹⁹.



FIGURA 1 – Foto de encontro de vários Grupos de Formação.

A partir da promulgação da LDB em 1996, exige-se, para atuar nas creches e pré-escolas, professores com formação em nível superior, admitindo-se a formação em nível médio²⁰. Para os professores leigos que já atuavam e continuam atuando na área, a LDB estabelece que sejam formados - em nível superior, médio ou por treinamento em serviço - até o final do ano de 2006.²¹

¹⁷ Sobre a construção de uma pedagogia adequada ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas ver: CERISARA, 1999; MACHADO, 1998 e 1999, ROCHA, 1999.

¹⁸ MACHADO, 1999, p.86.

¹⁹ BARRETO, 1994; CERISARA, 1996 e 1999; KRAMER, 1994a e b; CAMPOS, 1994; MACHADO, 1998 e 1999; PIMENTA, 1994; ROSEMBERG, 1994.

²⁰ CNTE, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art.62, p.58.

²¹ Ibid. art.87, par.4º, p.66.

Em relação à formação dos professores, as estatísticas revelam dados nada animadores. No Brasil, em 1996, dos 219.517 professores da Educação Infantil, 16.198 não haviam completado o Ensino Fundamental; os que completaram somam 19.069. Professores com formação em Nível Médio Magistério são 134.696, com outras habilitações ainda neste nível 9.493. Dos professores da Educação Infantil que possuem Nível Superior, 35.693 possuem licenciatura, os sem licenciatura somam 4.368.²²

Com os dados apresentados acima não é possível quantificar o número exato de professores leigos atuantes nas creches e pré-escolas, uma vez que não apresentam a especificidade dos cursos de Magistério e das Licenciaturas²³. Vale ressaltar, entretanto, que 44.760 professores responsáveis pela educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas não possuem nem mesmo a formação no Magistério.

Machado, após uma ampla investigação bibliográfica acerca do tema formação dos professores da Educação Infantil, esclarece que

até a promulgação da LDB, os cursos que preparavam os profissionais para atuarem nos sistemas educacionais não tinham como tarefa implícita incorporar temas relativos ao cuidado e à educação de bebês ou sobre o atendimento em período integral, mesmo que eventualmente o fizessem. Doravante a exigência de profissionais com formação específica impõe-se como uma das estratégias de incorporar o atendimento a essa faixa etária nos padrões estabelecidos pelos sistemas educacionais, o que implica em um retorno aos estudos do pessoal já atuando na área (...).²⁴

A formação inicial é considerada condição *sine qua non* para a qualificação básica do professor da Educação Infantil.²⁵ Por formação inicial compreendem-se os cursos que habilitam os professores em dois níveis de ensino – o nível médio e o superior. A formação continuada – que compreende toda a formação posterior à

²² BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1999. p.37.

²³ Geralmente as estatísticas acerca da Educação Infantil não consideram a rede informal de atendimento, ou seja, as creches e pré-escolas vinculadas as organizações não-governamentais ou registradas nas secretarias de Assistência Social. Com relação às creches, os dados são ainda mais precários.

²⁴ MACHADO, 1998, p.19.

²⁵ MACHADO, 1998; OLIVEIRA, 1994.

inicial²⁶ - tem a tarefa, especialmente na área da Educação Infantil, de formar em serviço os professores leigos e também de ir trabalhando as especificidades sobre a educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos. Mesmo que cumprindo papéis diferentes, há uma imbricação entre a formação inicial e a continuada.

Um dos modelos de formação continuada mais desenvolvido no Brasil, de acordo com Candau, é o oferecido pelas universidades em cursos de especialização e pós-graduação, como também em convênio com as secretarias municipais e estaduais de educação. A autora considera este um modelo “clássico” de formação continuada, uma vez que as universidades e outros espaços a ela articulados são tradicionalmente respeitados “como o locus de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento”.²⁷

Na perspectiva “clássica” predomina uma concepção de formação polarizadora: de um lado os teóricos, os formadores, de outro os professores, destituídos de seu saber, os práticos. À resolução dos problemas apresentados pelos professores apresentam-se soluções derivadas da investigação acadêmica, fragmentando, desta maneira, o processo educativo. Autores como Fiorentini (1998), Freire, (2000), Candau (1997), Nóvoa (1995), Garcia (1995) Barbieri (1995), Kramer (1989) e Saul (1995) têm contribuído para o entendimento e rompimento desta perspectiva de formação, buscando estabelecer um diálogo mais orgânico e sistematizado entre as diferentes estâncias educativas, pois

O paradigma que entende a formação de professores como sinônimo de ministrar altas doses de teoria que, por simples atos de transferência, serão aplicadas à prática, está totalmente esgotado. As concepções de treinamento, capacitação, reciclagem estão sendo profundamente questionadas, tanto do ponto de vista semântico como de suas implicações teórico-políticas e práticas.²⁸

²⁶ NASCIMENTO (1997), BARBIERI, (1995), MARIN (1995); CANDAU (1997); FUSARI e RIOS (1995).

²⁷ CANDAU, 1997, p. 53.

²⁸ SAUL, 1995, p.5.

Altas somas de recursos financeiros têm sido investidas pelos governos municipais e estaduais neste modelo de formação continuada que, segundo Candau²⁹, parece ser o mais aceito e o mais promovido nos diferentes sistemas de ensino brasileiro. Os seus resultados, no entanto, de acordo com os estudos de Monlevade³⁰, por estarem pautados numa perspectiva “clássica” de formação, dissolvem-se, volatilizam-se.

Para Saul³¹, é tempo de construir a formação de professores sobre novas bases. Ampliar a compreensão e, conseqüentemente, ir encontrando práticas mais adequadas de formação de professores somente é possível, de acordo com a autora, na multiplicidade de olhares dos pesquisadores e estudiosos. Entretanto, para encontrar outros paradigmas para a formação, faz-se necessário incluir também os olhares dos professores que estão sendo formados.

A inclusão dos olhares dos professores implica permitir que eles expressem o que esperam da sua formação, que práticas os fazem voltar-se para o seu trabalho, os fazem refletir sistematicamente sobre as suas experiências. Ou seja, os olhares dos professores poderão estar sinalizando quais práticas de formação efetivamente vão incorporar às suas práticas pedagógicas o conhecimento teórico já produzido, no sentido de questioná-las, reinterpretá-las e, se possível, revolucioná-las.

Kramer, entretanto, destaca em sua pesquisa dois tipos de formação em serviço que vêm sendo utilizados pelos sistemas de ensino – os treinamentos via efeito multiplicador ou via repasse e os encontros de vivência.³² Tais tipos de formação se encaixam na perspectiva “clássica” de formação indicada por Candau.

De acordo com Kramer, os *treinamentos* via efeito multiplicador ou via repasse têm por objetivo introduzir inovações educacionais. Nesta prática de formação, alguns profissionais elaboram um pacote – que inclui o planejamento, a elaboração dos materiais e o aprofundamento teórico – e o repassam às equipes das secretarias de educação. Estes, por sua vez, o repassam para alguns professores, e muitas vezes estes

²⁹ CANDAU, 1997.

³⁰ MONLEVADE, 1996.

³¹ SAUL, 1995.

³² KRAMER, S. Melhoria na qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço., 1989.

professores o repassam aos demais. A consequência deste tipo de formação é a sua fragmentação e reduzida efetividade.

A outra prática de formação destacada por Kramer, os *encontros de vivências*, utilizam como estratégias as demonstrações e as oficinas. Para a autora, os principais problemas apresentados nesta prática de formação se referem à visão dicotomizada entre teoria e prática e sua desarticulação com o trabalho dos professores, dado o seu caráter eventual.

Andaló, assim como os autores acima citados, verifica em sua pesquisa que

os cursos de aperfeiçoamento, pretendendo ser um dos meios de recuperar a competência dos educadores, da forma como vêm sendo oferecidos, têm se mostrado, além de dispendiosos, ineficazes. Elaborados à distância da realidade das escolas, partindo de teorias escolhidas pelos técnicos, incapazes de transformar de modo efetivo a ação cotidiana.³³

Da perspectiva “clássica” de formação, fortemente disseminada no Brasil, resulta uma formação de professores questionável. Desta maneira, essa formação, para Nascimento, deve ser considerada “mais como consequência do que como causa dos problemas educacionais brasileiros”.³⁴ Para alterar esse quadro, faz-se necessário um investimento político e econômico que subverta a atual estrutura do sistema educacional.

Concretizar um trabalho de qualidade com as crianças de 0 a 6 anos implica conceber práticas de formação coerente com a prática que se deseja implantar nas creches e pré-escolas, assim como oferecer condições de trabalho dignas, salários decentes e planos de carreira.³⁵ Pois, de acordo com Kramer,

Numa espécie de democratização perversa, temos assistido à difusão do conceito de carência que passou a ser dirigido também aos professores. Parece-me que é esse um dos critérios que orienta – embora não de forma intencional – as mais diferentes estratégias de formação (prévia ou em serviço) que se propõem a implantar propostas, desconsiderando a experiência dos professores, negando seu

³³ ANDALÓ, C. S de A. Fala professora: repensando o aperfeiçoamento docente, 1995, p.188.

³⁴ NASCIMENTO, M. das G. de A. A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência, p.23

³⁵ SOUZA, S. J. e KRAMER, S. Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche de 2º grau, 1992.

conhecimento, apagando sua história e pretendendo substituir sua prática por outra tomada como mais correta, avançada ou melhor fundamentada.³⁶

Outro aspecto a ser considerado na formação de professores da Educação Infantil diz respeito a construção da identidade de gênero. Para Cerisara “a maioria dos estudos sobre educação tem minimizado a presença maciça das mulheres na profissão do magistério, pouco explorando as possíveis implicações de gênero na construção da identidade das educadoras”.³⁷ Nas creches e pré-escolas brasileiras, apesar de ainda não haver dados precisos, a grande maioria dos profissionais atuantes são mulheres.

Em sua pesquisa, que envolveu professoras e auxiliares de sala das creches e NEIs da RME de Florianópolis, Cerisara encontrou mulheres, que são mães e professoras, vivendo conflitos relativos à simultaneidade destes diferentes papéis. Foi percebido também que as práticas desenvolvidas por essas professoras e auxiliares junto às crianças estavam contaminadas pelas práticas femininas domésticas.

A construção da identidade do professor da Educação Infantil passa pelo rompimento da

visão estereotipada de que esse trabalho com características do feminino é menos do que o trabalho assalariado que mantenha as características tidas como masculinas, supõe apanhar uma contradição maior, que é, de um lado, perceber estas características em sua positividade e, de outro, apontar a importância desta vivência social das crianças com homens e mulheres, sem negar o espaço desta vivência enquanto constitutiva de uma totalidade, indo contra a tendência de manter a segregação e dicotomização dos gêneros na divisão social do trabalho.³⁸

Diante da complexidade dos fatores que envolvem a formação de professores, buscando consolidar uma Pedagogia da Educação Infantil, com corpo, procedimentos e conceituações próprias, o estudo de Machado sugere como requisitos indispensáveis à formação dos professores da Educação Infantil, especificamente, *conhecimento* - a

³⁶ KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola; questões teóricas e polêmicas, 1994. p.19.

³⁷ CERISARA, A. B. A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional, 1996.

³⁸ CERISARA, 1996, p.166.

autora cita como exemplo o conhecimento na área da saúde e das atualidades culturais -, *habilidades* – como exemplo a habilidade de observação e a de representação em diferentes linguagens expressivas – e *valores*, tais como o de solidariedade.³⁹ Resulta de sua ampla revisão bibliográfica, nacional e internacional, a consensualidade de uma formação específica para conferir uma aptidão ao trabalho com crianças.

Além dos requisitos indispensáveis, acima citados, Machado propõe quatro eixos imprescindíveis para a formação específica dos professores da Educação Infantil. Cada um dos eixos se desdobram em vários temas:

1. Crescimento e desenvolvimento de crianças pequenas: neste eixo os temas orbitam em torno da educação e cuidado da criança de 0 a 6 anos.
2. Profissionais da Educação Infantil: os temas se desenvolvem na perspectiva do caráter não compulsório da Educação Infantil, do caráter complementar à família, do caráter não avaliativo das atividades realizadas pelas crianças e na integração cuidar/educar.
3. Identidade profissional: este eixo enfatiza a consolidação da competência profissional e o fortalecimento da identidade da categoria
4. Sistemas educacionais: os temas desse eixo prevêm o conhecimento das atuais leis educacionais concernentes à Educação Infantil.

A consolidação de práticas de formação mais adequadas é tarefa de muitos. Desta maneira, o modelo proposto por Machado deve somar-se a outros que já estão por aí ou estão por vir, pois os modelos existem para serem recriados. O seu mérito reside na apresentação organizada e sistematizada dos temas necessários à formação do professor da Educação Infantil.

Sobre o conjunto dos quatro eixos apresentados acima, faz-se necessário considerar a diversidade das práticas educacionais brasileiras, que exigem diferenças nos temas a serem trabalhados num projeto de formação, como também a garantia da

³⁹ MACHADO, M. L. de A. Formação profissional para Educação Infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos, 1998.

protagonização ativa dos professores, tanto no planejamento como na execução e avaliação nas práticas de formação em serviço.

Candau sugere a ampliação dos processos de formação, uma vez que estes não podem se reduzir aos aspectos relativos à cultura escolar:

Globalização, multiculturalismo, questões de gênero e raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais dos adolescentes e jovens, expressões de diferentes classes sociais, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais.⁴⁰

Cabe ressaltar que a autora se dirige às escolas do ensino fundamental e médio. No entanto os diferentes cenários sociais, políticos e culturais é que irão criando uma outra cultura da Educação Infantil e neste contexto, como afirma Nóvoa⁴¹, uma nova cultura de formação de professores.

Uma nova cultura de formação exige a formulação e implementação de medidas sérias relativas ao acervo científico, histórico, literário e artístico. Kramer entende “que andamos meio esquecidos de que falar em educação é necessariamente tratar da ciência e da cultura. Se se pretende, de fato, qualificar profissionais, *há que se ampliar seus conhecimentos. Há que se forjar sua paixão pelo conhecimento*”.⁴²

A valorização da ampliação do conhecimento é reforçada por Marin no sentido de que a educação deve ir criando as condições necessárias à superação dos seus problemas e dificuldades. Para autora, a formação, entendida como “uma verdadeira prática social da educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes profissionais”, de maneira contínua, sem rupturas e no próprio local de trabalho cotidiano, compõe uma visão mais completa de formação continuada.⁴³

Uma nova cultura de formação implica romper com o modelo “clássico” de formação, tradicionalmente disseminado no Brasil. Implica ir estabelecendo entre as

⁴⁰ CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores, 1997. p.249.

⁴¹ NÓVOA, A, 1995.

⁴² KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas, 1994, p.26, grifo da autora.

⁴³ MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções, 1995, p.18.

universidades e as creches, entre pré-escolas e escolas uma outra relação, como sugerem Nóvoa (1995) e Garcia (1995).

Na construção desta outra relação tanto às universidades – entendida como a instituição que tradicionalmente realiza a formação dos professores – quanto aos professores cabe repensar a sua forma de trabalho e seu papel ético-político e pedagógico. Esta outra relação

desafia o professorado a, de um lado, possuir uma atitude investigadora e crítica em relação à prática pedagógica e aos conhecimentos historicamente produzidos e, de outro, a constituírem-se, juntamente com seus colegas escolares ou universitários, como principais responsáveis pela produção de seus saberes e pelo desenvolvimento curricular de sua escola com base na investigação.⁴⁴

Consolidar uma nova cultura para a Educação Infantil é tarefa dos professores, dos pesquisadores, das famílias e das crianças usuárias das creches e pré-escolas. Muito ainda há por ser feito, desde a cobertura da oferta de vagas para todas as crianças cujas famílias desejam que freqüentem uma instituição, até condições de trabalho e salários dignos para os professores, entre outros. Para Freire,

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica.⁴⁵

Assim como as crianças de 0 a 6 anos têm direito a uma educação de qualidade, os professores da educação Infantil têm direito a uma formação específica que lhes assegure um trabalho educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças. A realização destes direitos constitui um dos passos para tornar realidade a Pedagogia da Educação Infantil.

⁴⁴ FIORENTINI, D. ET AL. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos, 1998, p.331.

⁴⁵ FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, 2000. p.88. grifo do autor.

Nos próximos capítulos apresento dados e análises a respeito dos Grupos de Formação organizados pela SME no período de 1994 a 1996 com o objetivo de dar voz aos professores da Educação Infantil participantes dessa experiência.

Capítulo 2

GRUPOS DE FORMAÇÃO

“O primeiro encontro para mim foi uma surpresa, pois a informalidade e o número de pessoas foi uma surpresa, já que esperava as infundáveis leituras de textos ou algo parecido. Até então não sabia o que esperar deste tipo de encontro. Me sentia insegura e perguntava-me: o que devo fazer? O que esperam que eu faça?”

Professor do G3/94.

Os Grupos de Formação dos professores da Creches e NEIs da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis compunham uma das ações da política de formação em serviço da Secretaria Municipal de Educação na gestão 1993/1996. Tais Grupos se distinguiram pela periodicidade dos encontros – que ocorriam quinzenalmente –, pelo número de participantes – cerca de 15 professores em cada Grupo –, pela permanência dos professores no mesmo Grupo, assim como por sua continuidade durante três anos consecutivos.



FIGURA 2 – Foto de um dos Grupos de Formação.

Neste período, 1993-1996, o governo da cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, estava a cargo da Frente Popular, composta por nove partidos (PPS, PT, PSDB, PcdB, PV, PSB, MSR e PDT). Este governo, em seu Programa de Ação, comprometeu-se a lutar pelos direitos básicos do cidadão à saúde, ao trabalho, à educação, à cultura e ao lazer.⁴⁶ As prioridades referentes à educação colocadas neste Programa de Ação, foram: 1) nenhuma criança fora da escola; 2)

⁴⁶ FLORIANÓPOLIS, SME, 1992.

construção de uma nova qualidade de ensino; 3) democratizar a educação e 4) financiamento da educação.

Em Fevereiro de 1993, a SME iniciou o seu processo de interlocução com a RME, enviando às escolas, creches e NEIs o boletim intitulado “Escola? É para todos?”, no qual apresentava as quatro diretrizes para a educação que norteariam a política dessa gestão: Democratização do Acesso, Democratização da Gestão, Educação de Jovens e Adultos e Uma Nova qualidade de Ensino.⁴⁷ Além de apresentar as diretrizes, o Boletim pretendia consultar os profissionais da RME quanto às suas expectativas em relação à gestão, suas dificuldades, seus projetos e problemas. Para orientar esta consulta, os temas apresentados, neste mesmo Boletim, aos profissionais da rede foram os seguintes: programa de formação permanente; encontros pedagógicos; repetência e evasão escolar; planejamento; acompanhamento pedagógico; currículo; alfabetização e supletivo; melhoria física das escolas; relação escola/comunidade; regimento escolar; dificuldade de aprendizagem; organização estudantil; material didático-pedagógico e bibliotecas; atividades extra-classe; projetos e funcionamento da SME.

Conforme o relatório final da gestão 93/96,⁴⁸ a sistematização dos resultados dessa consulta realizada à rede resultou no documento “A Fala da Rede”, considerado na posterior elaboração do plano de trabalho da Secretaria.⁴⁹ Porém, ao realizar o levantamento dos documentos produzidos no período, este, especificamente, não foi encontrado.

No que se refere à Educação, em todos os seus segmentos - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos –, a fundamentação teórico-metodológica indicada como referência na consecução do trabalho dessa gestão é a Pedagogia Histórico-crítica e a educação, em particular a educação escolar tem como objeto

⁴⁷O Plano em análise neste trabalho é o que se efetivou. No entanto, como houve mudança do Secretário da Educação logo no início da gestão, talvez coubesse uma investigação específica sobre as possíveis alterações entre o plano inicial e o efetivado.

⁴⁸ FLORIANÓPOLIS, SME, 1996a.

⁴⁹ Ibid. p.4.

a formação dos sujeitos no sentido da apropriação histórico-crítica do conhecimento sistematizado, conhecimento esse que foi e vem sendo produzido ao longo do processo de hominização e humanização. A especificidade do trabalho escolar, em qualquer um dos seus níveis de atuação, consiste em possibilitar que os sujeitos nele envolvidos, seja para aprender (alunos), seja para ensinar (professores), seja para viabilizar processos de ensino-aprendizagem (equipes pedagógicas, técnico-administrativas e de apoio), compreendam a totalidade da práxis social humana, do trabalho humano em sua unidade de ação e reflexão. Compreendam ainda o processo sócio-histórico da humanidade como processo produzido pelos homens, que não está dado, mas que é realizado na prática social, que se transforma, que se supera.⁵⁰

A especificidade da educação infantil, explicitada na proposta curricular, objetivava a garantia do

direito à infância das crianças usuárias das Creches e Neis da Rede Municipal de Florianópolis, proporcionando a todas elas o cuidado básico e o acesso aos conhecimentos, inserindo-as no mundo da natureza, da cultura, da sociedade e do trabalho de forma ativa, participativa e criativa.⁵¹

A formação em serviço dos profissionais da RME teve início em fevereiro de 1994 com o seminário *O lugar histórico-social da escola: currículo e gestão*. Este seminário, segundo os documentos analisados, visava a instalação do Movimento de Reorientação Curricular (MRC).

O MRC teve como objetivo a discussão e reformulação do currículo, e pretendia “clarear os pressupostos que fundamentam a prática do educador, revelando suas riquezas e limitações”.⁵² As matrizes teóricas indicadas como sendo as que fundamentaram o MRC foram a Filosofia Materialista-Dialética, a Antropologia Materialista-Dialética, a Psicologia Sócio-Histórica e a Pedagogia Histórico-Crítica.⁵³

A SME declarava-se

⁵⁰ FLORIANÓPOLIS, SME. Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular, 1996b, p. 11.

⁵¹ FLORIANÓPOLIS, SME. Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular da educação infantil, 1996c, p.18.

⁵² Florianópolis, SME. Boletim do MRC. [1994?], p.2.

⁵³ Ibid. p.2.

como animadora do Movimento de Reorientação Curricular e como coordenadora do processo. Não está neutra, mas leva consigo instrumentos científicos - teorias, concepções filosóficas e muita disponibilidade de trabalho para que o Movimento se concretize. Tem, portanto, um método, o Materialismo histórico-dialético, não se limitando, no entanto, a ele somente. Tem uma concepção de sociedade, de sujeito, de educação e de escola. Sujeito histórico, ativo, criativo - subjetiva e coletivamente - capaz de organizar-se para intervenção e transformação de si mesmo e do outro - a sociedade. Essa postura não é autoritária. A adoção de um método especial advém da necessidade de um referencial e a opção pelo Materialismo histórico-dialético se justifica pela visão de que ele dará conta da complexidade da tarefa. Além disso, deseja que o processo seja coletivo e participativo, aceitando discutir as divergências, as diferenças, as quais contribuem, em grande escala, para a construção da escola que se quer.⁵⁴

As ações constituidoras do MRC foram os grupos de estudos; as consultorias; os grupos de formação; os seminários; os ciclos de debates e palestras; as publicações; os projetos das escolas; as reuniões pedagógicas; as oficinas e o trabalho por micro-regiões.⁵⁵ Havia a pretensão de que a relação teoria e prática fosse o “princípio fundamental do movimento [do MRC] em todas as instâncias”.⁵⁶

Os Grupos de Formação eram considerados pela SME “um importante espaço para a troca de experiências profissionais entre professores e para análise das contradições entre a teoria e a prática”.⁵⁷ Na área específica da Educação Infantil, dentre as inúmeras ações do MRC, os Grupos de Formação se destacaram por sua proposição orientada na ação-reflexão-ação, que significava discutir as práticas pedagógicas dos professores participantes com vistas à sua superação.⁵⁸

Deste processo de formação dos professores da Educação Infantil resultou uma expressiva quantidade de documentos. No processo de interlocução com estes documentos, várias possibilidades de abordagens e significações foram se apresentando. Fazer as escolhas, dar os sentidos não foi tarefa fácil. No entanto, para

⁵⁴ Florianópolis, SME. *Considerações da SME sobre o MRC*. [1994?], p. 3.

⁵⁵ Para o detalhamento de cada uma destas ações ver: BRITO, N. S. Q. *Grupo de formação de ciências no movimento de reorientação curricular na RME de Florianópolis: espaço coletivo de reflexões acerca de uma prática inovadora*. Florianópolis, 2000. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC.

⁵⁶ FLORIANÓPOLIS, SME. Cronograma de planejamento. {1994?}.

⁵⁷ FLORIANÓPOLIS, SME. Boletim do MRC. [1994?], p.2.

⁵⁸ FLORIANÓPOLIS, SME, 1996c, p.12.

o historiador Thompson, a capacidade de ler a evidência é construída, e

somente nós que estamos vivendo agora, podemos dar um significado ao passado. Mas esse passado foi sempre, entre outras coisas, o resultado, de uma discussão acerca de valores. Ao reconstituir esse processo, ao mostrar como a causação na realidade se efetuou, devemos, à medida que nossa disciplina o permita, controlar nossos valores. Uma vez, porém, reconstituída essa história, temos liberdade de oferecer nosso julgamento a propósito dela.⁵⁹

Foi empreendido um sobreesforço no diálogo com as evidências - uma vez que este processo de formação foi produzido por homens e mulheres reais - no sentido de perceber suas contradições, suas coerências e incoerências. No entanto, por mais que se pretendesse fazer escolhas guiadas por imparcialidades e desinteresses pessoais, ao escolher dar significado a essa evidência e não àquela “estamos dizendo que esses valores, e não aqueles, são os que tornam a história significativa para nós, e que são esses os valores que pretendemos ampliar e manter em nosso próprio presente”.⁶⁰

Desta maneira, para caracterizar os Grupos de Formação dos professores da Educação Infantil da RME, quatro seções foram organizadas - Constituição dos grupos, Metodologia de trabalho dos grupos, Participação dos professores e Temas trabalhados.

⁵⁹ THOMPSON, 1981, p. 52.

⁶⁰ THOMPSON, 1981, p. 53.

2.1- Constituição dos Grupos

Foram organizados grupos de formação para todos os professores de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, para todos os professores da educação de jovens e adultos, para todos os diretores e especialistas dos diferentes segmentos educacionais. Dessemelhante, no entanto, foi a organização dos grupos de formação para os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, que se organizaram por representação, ou seja, cada instituição educativa elegia um professor-representante para participar do Grupo de Formação. Essa participação por representação será examinada posteriormente, no item 2.3.

A responsabilidade pela montagem dos grupos foi da SME, que, em 1994, dividiu a rede em seis regiões - norte, leste, centro, sul I, sul II e continente. A partir desta divisão, foram organizados seis grupos, cada qual constituído por professores de diferentes instituições da mesma região. Essa organização por região objetivava facilitar o intercâmbio entre os profissionais das creches e NEIs. Com relação aos Grupos de Formação de professores leigos (auxiliares de sala), não foi encontrado nenhum dado a respeito do critério de montagem dos grupos.



FIGURA 3 – Foto de um dos Grupos de Formação.

Desta maneira, em 1994, os Grupos de Formação foram constituídos por professores-representantes de diferentes instituições da mesma região, independente

do seu nível de formação, se magistério (ensino médio) ou pedagogia (nível superior).

Nos anos subseqüentes, 1995 e 1996, houve uma reorganização na constituição dos grupos em função da ampliação do número de grupos,. Procurou-se manter os mesmos integrantes do ano anterior e também atender à solicitação dos professores quanto à escolha do período, se matutino ou vespertino. Com relação à montagem, permaneceu o critério da participação de professores de diferentes instituições; já o critério de montagem por região não se manteve. Com essa reorganização, os grupos não permaneceram com os mesmos participantes nos três anos, manteve-se um núcleo fixo de participantes em cada um, em torno do qual outros professores participaram temporariamente.

Os textos evidenciam e as entrevistas corroboram que os professores consideravam este tipo de organização, que reunia professores de diferentes instituições, bastante interessante, por tornar manifesta a diversidade do trabalho realizado nas creches e NEIs da rede. Como se pode observar nos excertos destacados dos textos:⁶¹

Muito me enriqueceu o privilégio de conhecer pessoas diferentes, de lugares, culturas e pensamentos diferentes.
G3/95.

Conhecemos pessoas diferentes, com idéias e diferentes maneiras de pensar, de agir e é a partir disto que podemos repensar a nossa prática. G3/95.

... aprendemos muitas dinâmicas, conhecemos melhor o trabalho feito nas outras unidades através dos relatos de professores.
G3/96

Da mesma forma, os professores entrevistados, ao serem indagados sobre esta questão, foram unânimes ao apontar a positividade de estar em grupo com professores de diferentes creches e NEIs. O aspecto mais considerado foi a possibilidade de, através do relato de experiências do outro, enxergar a sua própria prática. Segundo a professora Helena

⁶¹ Para dar maior concretude aos aspectos analisados, serão apresentados, quando pertinentes, excertos dos textos dos professores, dos quais foi corrigida a grafia. Estes excertos estarão seguidos da letra G, de grupo, do número e do ano ao qual pertencem.

o professor tem que se olhar, isso aqui eu faço errado não me dou conta e só vou me dar conta depois que o outro fez a mesma coisa ... então essa troca parece que abre os olhos. É um olhar mais olhado ... aí tu passa a ser mais cuidadosa...⁶²

Já para o professor Marcos estar em grupo com professores de diferentes creches e NEIs criou

... a oportunidade de discutir a realidade, a prática da gente com os outros. ... a gente faz o mesmo tipo de trabalho, mas de repente de modos diferentes, a gente vê de ótica diferente. Quer dizer, você podia me apresentar uma coisa nova, eu podia te apresentar uma coisa nova, crescia o trabalho. ... Porque se você trabalha muito tempo num mesmo lugar a gente cria vínculos no trabalho, digo assim vínculos aqueles calos. Fica esses calos, eu acho ... aquela coisa assim que as pessoas que estão com a gente acostumaram também. Lá (no Grupo de Formação) o que mudou a minha prática foi o seguinte: na escovação de dente você faz assim, mas alguém fazia diferente ... você começou a questionar: pô, mas então eu posso fazer melhor do que eu já faço, posso tentar mudar.

A professora Ivete acredita que a participação de professores de diferentes instituições num mesmo Grupo de Formação proporciona

Maior conhecimento, porque a gente vai conhecer outras realidades, né? Se a gente restringe a uma só determinada escola, os professores da determinada escola cometem um erro, uma falha tal, a gente não vai conseguir, porque o grupo tá ali dentro daquela escola. Se a gente conhece outra realidade, vai contribuir com essas dificuldades que a gente tem.

Um outro aspecto destacado pelos professores, no que se refere à constituição dos grupos, diz respeito à permanência dos mesmos participantes de um ano para o outro. Em seus textos, os professores pediam para permanecer no mesmo grupo, pois se sentiam mais à vontade para explicitar a sua prática a partir dos vínculos afetivos estabelecidos entre eles.

Formou-se um grupo bem amigo e dinâmico, fazendo com que a participação fosse assídua. G11/95.

Espero que no próximo ano estejamos juntos outra vez para enriquecer cada vez mais esse trabalho de estudos. G3/94.

⁶² O nome dos professores e das ex-coordenadoras entrevistados é fictício.

Sugiro que os grupos permaneçam os mesmos. G4/95.

... participar dos grupos de formação significou um avanço na minha prática diária. Uma reflexão profunda, sem medo de errar, sem medo de falar, de expor as dificuldades, pois o grupo me proporcionou segurança e respeito pelas idéias um dos outros.

A6/96.

A ex-coordenadora Sílvia destaca que, além da permanência dos professores de um ano para o outro num mesmo grupo, um outro aspecto que também contribuiu para o estabelecimento de vínculos afetivos entre os professores participantes dos Grupos de Formação foi a frequência dos encontros, que era quinzenal, pois

A gente ia vendo que as coisas que iam sendo ditas eram mais verdadeiras, porque no começo tem muito aquela coisa: ah, será que eu posso realmente dizer o que acontece? Será que eu posso confiar nessas pessoas que estão aqui? Quem vai me avaliar? Quem vai me criticar? No começo fica uma coisa mais assim, e depois não fica só a queixa pela queixa.

Com base nos textos e depoimentos dos professores da Educação Infantil é possível destacar a participação de professores de diferentes instituições num mesmo grupo. Este tipo de organização, de tornar manifesto o trabalho desenvolvido por cada creche e NEI da rede, pode, de fato, dar unidade, sem perder as singularidades, ao trabalho da rede. Um outro aspecto importante nesse tipo de organização é a possibilidade de os professores estranharem o seu próprio trabalho a partir do estranhamento manifestado pelo seu colega. Como disse um professor, o olhar acerca do seu trabalho passa a ser “mais olhado”.

Vale destacar, ainda quanto à forma de organização dos grupos, a permanência de alguns dos participantes, contribuindo para o estabelecimento de vínculos afetivos e de segurança ao falar do seu trabalho para o grupo.

2.2 Metodologia de trabalho dos grupos

A metodologia de trabalho dos Grupos de Formação seguiu a orientação da professora Sônia Madi Resende, que prestou duas consultorias à equipe dirigente da SME no que se referia à organização dos grupos de formação, uma em 1994 e outra em 1995. Esta metodologia é fundamentada na perspectiva de grupo operativo de Pichon-Rivière, e a professora Sônia Madi Resende fazia parte de um grupo de educadores que vinha estudando e adaptando tal metodologia para o contexto educacional. Esta professora também já havia participado da experiência de formação em serviço, através de grupos de formação, dos professores da Rede Municipal de São Paulo na gestão 1989/1992. Esta consultoria indicou alguns aspectos importantes na constituição dos grupos: a permanência das mesmas pessoas num determinado grupo, um coordenador para cada grupo no papel de mediador - que deveria garantir que as diferenças do grupo fossem respeitadas - , a complementaridade e circulação dos papéis assumidos no e pelo grupo e, finalmente, o estabelecimento de uma rotina de atividades.

Durante os seus três anos de existência, as reuniões dos Grupos de Formação ocorreram quinzenalmente, com quatro horas de duração, no horário de trabalho dos professores.⁶³ Nos meses de abril e maio de 1994, os grupos reuniam-se em diferentes espaços públicos, tais como bibliotecas, creches, escolas, entre outros. Em maio desse mesmo ano, a SME alugou uma casa, que recebeu o nome de Escola de Formação Permanente, para acolher os grupos até o ano de 1996.

Cada grupo, diferentemente do indicado pela consultora, era coordenado por duas profissionais da equipe da DEPE; uma coordenadora, que mediava as discussões, e uma co-coordenadora, responsável pelo registro do trabalho realizado. Não foi encontrado nenhum registro documental a respeito do número de coordenadoras, se eram professoras da rede ou convidadas, nem sobre a forma como foram escolhidas para assumir essa função.

⁶³ Os professores, para participarem dos encontros, eram dispensados de suas atividades nas creches ou NEIs.

De acordo com o depoimento de duas ex-coordenadoras dos Grupos de Formação dos professores da Educação Infantil, Sílvia e Valda, houve muita dificuldade por parte da SME para formar a equipe da DEPE. O critério estabelecido pela SME para a escolha dos coordenadores era ser professor da rede e ter a habilitação em Pedagogia Pré-Escolar. No entanto, face à dificuldade na formação da equipe, a exigência da formação específica em nível superior foi substituída por qualquer habilitação em nível superior, ter o adicional em educação infantil e ter trabalhado, como professora, nas creches e NEIS da rede. Ao serem indagadas sobre o motivo pelo qual os professores da rede com nível superior em Pedagogia Pré-Escolar não aceitavam o convite da SME para trabalhar na DEPE, a ex-coordenadora Sílvia indica que, além da perda salarial⁶⁴, havia a questão do comprometimento político,

(...) porque tu deixa de ser a Sílvia para ser a Sílvia da secretaria (...) e daí tem todo o peso, tem toda aquela coisa (...) porque você tinha que ter a maturidade de saber que você não ia resolver todos os problemas do mundo (...) algumas coisas lá dentro você discorda e tem que levar, né, tem momentos que você discorda, não só ali na DEPE, uma decisão maior, mas eu tinha que levar aquilo adiante, eu tinha que ir lá e coordenar, porque era uma decisão do grupo da secretaria. Não é tão simples assim, estar lá e se dispor a fazer um bom trabalho.

As coordenadoras eram professoras que atuavam, ou já haviam atuado, nas creches e NEIs da rede, algumas efetivas e outras substitutas, algumas formadas em Pedagogia Pré-Escolar e outras em nível superior não específico. Segundo o depoimento das duas ex-coordenadoras, nenhuma delas haviam desenvolvido alguma atividade de coordenação, aprenderam a coordenar desenvolvendo o trabalho nos Grupos de Formação e com o apoio do grupo de estudos da SME. Não foi possível depreender das entrevistas o número exato de coordenadoras envolvidas nesse trabalho, pois algumas, ao longo do percurso, assumiram outras funções na SME e outras desistiram da função por discordarem dos encaminhamentos propostos.

Além de coordenar os Grupos de Formação, as coordenadoras também eram responsáveis pela assessoria às creches e NEIs da rede, pela sistematização da proposta curricular e pelo atendimento ao público na DEPE. Nas entrevistas, as ex-

⁶⁴ De acordo com o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público Municipal, o professor que atua diretamente com as crianças recebe hora atividade correspondente a 30% do seu salário. Portanto, ao assumir qualquer outra função, seja na creche ou NEI, seja na secretaria, o professor perde esta vantagem salarial.

coordenadoras falaram com pesar do acúmulo de tarefas pelas quais eram responsáveis, o que inviabilizava um trabalho mais exclusivo e voltado para as questões manifestadas nos grupos. De acordo com as ex-coordenadoras, a alternativa seria

...uma equipe da rede para fazer isso, só ficar fazendo isso (coordenar os Grupos de Formação). Imagina que legal, poder trabalhar os registros, imagina quantas outras coisas dá pra fazer com o trabalho dos grupos, de síntese, de milhões de coisas que não dava tempo pelas outras tarefas que a gente tinha, né? (ex-coordenadora Sílvia).

Se as ex-coordenadoras destacam o tempo – a dedicação exclusiva - como fundamental na coordenação dos grupos, para os professores entrevistados o fundamental é que a coordenadora seja

... uma pessoa disposta a ouvir bastante e ser bem democrática. Porque a gente não consegue fazer um bom trabalho sem ouvir, sem ser democrático, não pode ser autoritária. A pessoa tem que ter aquele jogo de cintura, de ouvir, de perceber o grupo, se tá produzindo bem ou se poderia produzir mais, saber o que ele está pensando. (professor Marcos).

A professora Carla destaca ainda a necessidade de a coordenadora

ter uma boa vivência em sala de aula, porque eu acredito que não é só a teoria.

Outro aspecto destacado pelos professores quanto ao perfil necessário para ser uma coordenadora diz respeito à humildade em

... aceitar as críticas, né? Ela (a coordenadora) tem que considerar que ela não sabe tudo, e o próprio grupo tem que levar isso em consideração também, porque ninguém sabe tudo. (...) mas eu acho que tem que ser assim ó, tem que aceitar e também se colocar como ela não sabe. (professora Helena).

Com relação ao encaminhamento da rotina dos grupos, no ano de 1994 não havia uma uniformidade, conforme verificado nos registros das coordenadoras, diferentemente do que ocorreu em 1995 e 1996. Como na segunda consultoria da professora Sônia Madi Resende, no início do ano de 95, foi trabalhado o papel do coordenador e o desenvolvimento da rotina dos grupos de formação, talvez tenha havido, por parte das coordenadoras, uma maior apropriação da dinâmica proposta

pela consultora, o que, somado à experiência de coordenação do ano anterior, resultou nas diferenças evidenciadas.

A análise dos documentos permite perceber que os encontros realizados nos anos de 1995 e 1996 apresentavam uma estrutura semelhante. Esta estrutura consistia da divisão do tempo em sete momentos. A organização da rotina de trabalho da maioria dos encontros dividia-se nos seguintes momentos:

1º) Informes: tinha como objetivo informar aos professores as atividades científicas e culturais que estavam por acontecer em Florianópolis e nas demais cidades brasileiras.

2º) Registro: este momento se subdividia em dois. No primeiro, realizava-se a leitura do registro do encontro anterior, com o objetivo de retomar as discussões realizadas. Caracterizava-se como uma atividade pedagógica, já que, após a leitura, era feito o levantamento dos aspectos com os quais o grupo não concordava, das sugestões de alterações a serem incorporadas no registro seguinte, alertando os professores para o cuidado no ato de registrar. Em seguida era escolhido o responsável pelo registro daquele encontro propriamente dito. A maioria dos grupos elegia um redator a cada encontro, porém alguns grupos optaram por realizar um cronograma de registro logo no início do ano, permitindo cada um registrar as atividades do grupo pelo menos uma vez.

3º) Reflexão: caracterizava-se pela leitura e debate de textos e pelas discussões provenientes das tarefas definidas no encontro anterior (ver momento 5).

4º) Lanche: a cada encontro um dos participantes se responsabilizava por trazê-lo.

5º) Tarefa: a cada encontro era solicitado aos professores que trouxessem para o encontro seguinte alguma atividade em andamento ou que haviam realizado junto às crianças com as quais trabalhavam, que descrevessem algum aspecto observado na rotina da creche e/ou NEI ou ainda que lessem algum texto. O conteúdo da tarefa variava de acordo com os temas, e ao mesmo tempo sua explicitação encaminhava ao próximo tema.

6º) Análise: listagem dos conteúdos trabalhados naquele dia, destacando os mais polêmicos e os que ainda necessitavam de aprofundamento.

7º) Avaliação: realizada ao final de cada encontro, através do que se denominou Ponto de Observação (PO). O PO direcionava a avaliação para alguns aspectos bem específicos referentes aos conteúdos e/ou às relações entre os participantes do grupo, como, por exemplo, avaliar se todos tiveram oportunidade de se manifestar naquele dia ou ainda se o texto escolhido era pertinente. O PO era colocado pela coordenadora logo no início do encontro, antes dos informes.

Os registros evidenciam o momento da reflexão como o eixo central de cada encontro, como o momento de estudo propriamente dito, consumindo a maior parte do tempo. É possível verificar, no entanto, que é este o aspecto que mais diferencia o desenvolvimento dos encontros de 1994 dos de 1995 e 1996. Nos grupos do ano de 1994, a leitura dos textos era o que determinava as discussões do encontro. Nestes, segundo o texto de um professor, ao comentar sobre sua participação no ano anterior,

o debate dependia da leitura antecipada do texto, muitos não liam, ficava a fala de duas pessoas. (...) apenas para cumprir a tarefa. Faltou um bom encaminhamento. G11/95.

Um outro aspecto bastante valorizado pelos professores participantes, referente à rotina de trabalho dos grupos, era o momento do lanche. Nas entrevistas, os professores manifestaram alegria ao comentar sobre esse momento.

Tinha o horário, 15 minutos, né? que a gente fazia o lanche. Um dia uma trazia uma coisa, outro dia outra trazia. (...) eu sempre fui muito muambeira, né? Aí eu tinha as minhas jóias, mostrava pro pessoal, aí outra trazia outra coisa, outra trazia uma lembrança diferente para fazer pras crianças, uma música. (...) Era mais descontraído Professora Ivete.

Da mesma forma que nas entrevistas, foi possível perceber nos textos dos professores a valorização da informalidade e da descontração presentes no momento do lanche:

A hora do lanche proporciona um momento importante para uma troca de papo mais informal e para que as pessoas se conheçam melhor. (G3/94).

O lanche feito por todos é um momento agradável de descontração, tornando mais atrativo os encontros, bem como aumentando o rendimento do grupo. (G9/95).

Aproveitamos até a hora reservada para o lanche, pois é um momento agradável de descontração para uma troca de informações e até mesmo para nos conhecermos melhor. (G5/96).



FIGURA 4 – Foto do momento do lanche de um dos Grupos.

Importante destacar que, do ponto de vista da coordenação dos Grupos de Formação, o momento do lanche tinha a finalidade, além da descontração e da informalidade, de proporcionar o desenvolvimento da afetividade entre os participantes e também a variação das parcerias entre os professores:

... a característica da hora do lanche, assim né, de rir, de contar, da hora do relaxamento mesmo, de relaxar e de contar da vida (...) era um papo mais informal, que era mais gostoso porque aí a gente conversava sobre milhares de coisas, e aí a gente construía um vínculo mais forte mesmo, né? Saía daquelas duplinhas, porque às vezes vinha alguém do Ribeirão e alguém da Armação e sentavam juntos. Sentava junto e aí nessa hora (no momento do lanche) meio que diversificavam, né? Elas mudavam as parcerias. (ex-coordenadora Sílvia).

De acordo com a metodologia utilizada nos Grupos de Formação, pode-se falar em grupo “quando um amontoado de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúnem em torno de uma tarefa específica”.⁶⁵ Destaca-se também nesta metodologia de trabalho o papel do coordenador do grupo. Ao coordenador cabia intervir no grupo, encaminhar e devolver as reflexões e instigar o processo de formação. As coordenadoras dos Grupos de Formação, que, de acordo com os seus

⁶⁵ DAVINI, 1994, p.17.

depoimentos, nunca haviam coordenado, aprenderam a fazê-lo simultaneamente à coordenação dos grupos.

A cognição e a afetividade são valores fundamentais nesta metodologia de trabalho. A rotina dos encontros evidencia a rigorosidade do trabalho e, ao mesmo tempo, configura a hora do lanche como um espaço onde a afetividade e mesmo a intimidade dos participantes se manifestam, por se tratar de um momento mais informal.

A seguir apresento o número de professores envolvidos nos Grupos de Formação, a maneira como foram escolhidos para participar e os problemas advindos da impossibilidade de participação de todos os professores da Educação Infantil.

2.3 A participação dos professores nos Grupos de Formação

Em 1994 a DEPE organizou dez grupos de formação, seis para os professores habilitados e quatro para os leigos (denominados auxiliares de sala), com no máximo 15 participantes, inviabilizando desta maneira o acesso de todos os professores das creches e NEIs à formação em serviço através dos Grupos de Formação, conforme comentado anteriormente.

Na impossibilidade de participação da totalidade dos professores, cada creche ou NEI deveria escolher aqueles que freqüentariam os Grupos de Formação. Para esta escolha, a SME estabeleceu, em 1994, dois critérios: ser efetivo e atuar em regime de 40 horas na mesma creche ou NEI.⁶⁶ Vale salientar que estes critérios foram estabelecidos para os professores habilitados da educação infantil e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental;⁶⁷ para os professores de 5ª a 8ª séries não houve necessidade de nenhum tipo de seleção, uma vez que havia vagas para todos. Com relação aos professores leigos, também não foi estabelecido qualquer critério para a seleção. Através da Comunicação Interna nº 115/94, foi solicitado às instituições que enviassem “o nome de um representante e o período em que este terá disponibilidade para participar”.⁶⁸ Assim sendo, o critério poderia ser estabelecido pela instituição, sem que tenha ficado muito claro a quem caberia esta tarefa.

Uma das condições para o professor participar dos Grupos de Formação era o de assumir a tarefa de *repassar* aos demais profissionais da instituição em que trabalhava os conteúdos e discussões realizadas nos encontros.

A problemática acerca do *repasso*, além do questionamento colocado pelos professores, que será tratado a seguir, sugere também um problema de ordem conceitual, uma vez que a opção teórico-metodológica adotada pela SME para coordenar o trabalho dos Grupos de Formação, explicitada em vários documentos oficiais, buscou a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. Na perspectiva

⁶⁶ Não foi encontrado nenhum dado a respeito do cumprimento destes critérios.

⁶⁷ FLORIANÓPOLI, SME. Orientações básicas para o início do ano letivo de 1994. [1994?].

⁶⁸ FLORIANÓPOLIS, SME. Comunicação Interna nº 115.1994.

histórico-cultural, o conhecimento é um processo de apropriação e, de acordo com a proposta curricular da SME, a “interpretação da realidade concreta (se dá) através de instrumentos teórico-metodológicos, incluindo nessa mediação a reflexão sobre os limites e possibilidades explicativas das categorias e conceitos, acompanhada esta pelo cotejamento crítico das condições sociais concretas, objetivas, históricas”⁶⁹; conseqüentemente, ninguém *repassa* nada a ninguém. Ao relatar a seus colegas o desenvolvimento do trabalho nos grupos de formação, os professores o fizeram como sujeitos ativos desse processo, selecionando e significando aspectos que as suas condições objetivas tornaram possíveis.

A utilização do recurso do *repassa* tem se consolidado, também, como uma entre as diversas estratégias de formação de professores em serviço. Kramer, ao pesquisar a inserção e prática de professores alfabetizadores na escola e os problemas decorrentes dessas estratégias de formação em serviço, indica que “a necessidade de rapidamente provocar ou introduzir certas inovações educacionais, somada à falta de uma sistemática razoavelmente constante de formação dos seus quadros, tem consolidado o recurso dos sistemas de ensino ao ‘efeito multiplicador’ ou ‘efeito de repasse’”.⁷⁰ A pesquisadora constatou o fracasso deste efeito, determinado pelas distorções, simplificações e fragmentações do discurso reproduzido, o que reforça ainda mais o discurso de culpabilização dos professores, conforme comentado no capítulo 1.

Nos textos dos professores, especialmente nos de 1994, fica evidenciada a insistente cobrança por parte das coordenadoras quanto à efetivação do *repassa* nas creche e NEIs. Em muitos textos os professores expressam a dificuldade que sentiam em *repassar* os conteúdos discutidos nos grupos. É possível percebê-los culpando-se por não conseguirem realizar essa tarefa ou ainda por não conseguirem entendê-la como sendo sua, tal como pode ser visto nos excertos que se seguem:

Tive dificuldade em repassar o que tinha sido discutido e pensei até em desistir por me achar incapaz de ser articuladora .

G3/94.

⁶⁹ FLORIANÓPOLIS. SME. Traduzindo em ações: da diretrizes a uma proposta curricular, 1996a, p. 19.

⁷⁰ KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço, 1989. p. 194.

Eu falhei em não ter passado tudo o que nós discutimos nos encontros às minhas colegas. Talvez até por achar que o objetivo dos encontros não era necessariamente este (...) acho que esta questão não ficou clara para mim. G3/94.

A única crítica que tenho a fazer é sobre a questão de que na escola não consegui transmitir o que aprendi, desta forma fiquei frustrada. G11/95.

Na creche (...) não foi repassado nada no ano passado, dois professores participaram do grupo de formação, mas a creche não teve retorno do que foi visto. G6/95.

O fato de não haver vaga nos Grupos de Formação para todos os professores da rede, e de a SME ter incumbido os professores participantes da formação dos demais, transferindo-lhes uma responsabilidade que não lhes cabia e para o qual não estavam preparados, engendrou toda essa problemática relativa ao *repassse*. São os próprios professores que dizem em seus textos ser esta uma atribuição do coordenador pedagógico.

Além de não ser da competência do professor formar seus colegas, a SME, segundo os textos dos professores, também não dava condições objetivas para viabilizar este trabalho nas creches e NEIs.

Havia reclamação porque não havia este espaço na escola. Precisa coordenador na escola para este espaço ter uma dimensão mais ampla. Não havia condição de repasse, de fazer a ponte. De que adiantava discutir sozinha. Até fiquei em dúvida de voltar ao grupo de formação. (...) É preciso garantir espaço, tempo, coordenador na escola. G11/95.

Esta avaliação desfavorável em relação ao *repassse*, presente na maioria dos textos analisados, não é ratificada nas entrevistas. Ao serem questionados sobre a consecução do *repassse* em suas unidades, os professores entrevistados, mesmo considerando ter sido essa uma tarefa difícil e de muita responsabilidade, acreditam ser um compromisso do professor-representante e, após certa ponderação, disseram ainda que sentiram prazer em realizá-la. O professor Marcos esclarece como realizava o *repassse*:

A gente trazia o assunto que foi discutido para as reuniões pedagógicas, que acontecem na rede mensalmente há bastante tempo. Então em toda reunião pedagógica nós tínhamos a nossa parte de passar o que acontecia lá [no grupo de formação]. E era legal

porque tipo assim, se você vai lá pra ouvir, pra discutir e pra repassar, você vai preocupado em anotar, você leva algum problema relacionado com a educação, com a criança para lá, para discutir em grupo, e daí você traz o que o grupo [de formação] acha, você traz a ótica daquelas pessoas, como elas vêem aquilo e traz para o grupo [da creche].

Para a professora Carla, o ideal seria que todo professor pudesse ter participado dos Grupos de Formação, entretanto acrescenta que o *repassse* já era uma dinâmica fluente da creche onde trabalha; sempre que algum profissional saía, ou sai, para representá-la

a gente sempre tinha essa preocupação de trazer para o grupo, geralmente era na parada pedagógica que a gente repassava. (...) Aqui a creche sempre foi aberta ... então tudo que vinha era bem-vindo.

Do ponto de vista da SME, parece que o critério de seleção estabelecido, ser efetivo e atuar 40 horas na mesma unidade, garantiria, em tese, que o professor-representante-repassador transmitisse aos demais profissionais da creche ou NEI o trabalho desenvolvido nos grupos, independentemente do horário de trabalho, e ainda não haveria o risco de o *repassador* mudar de instituição na metade do ano, o que ocorre com mais frequência entre os professores substitutos.

Todavia as entrevistas evidenciam que a efetivação do *repassse* dependia mais do tipo de instituição, se creche ou NEI, do que do contrato de trabalho do professor, se efetivo ou substituto. Na creche, em função do número de profissionais envolvidos, o *repassse* foi realizado nas paradas pedagógicas. Já nos NEIs, especialmente os vinculados às Escolas Básicas, que geralmente têm uma única turma de educação infantil, o *repassse* não se efetivou, de acordo com as professoras Ivete e Helena, porque fugia do interesse dos demais profissionais da instituição, que atuavam no ensino fundamental. A professora Ivete diz não ter conseguido realizar o *repassse*

porque o meu NEI, a minha sala é numa escola muito grande, de jardim a 8ª série, então fugia aos interesses da escola, né. As pessoas interessadas no assunto da educação infantil era a direção da escola, que não tinha muito tempo de estar dando conta disso, e a menina que trabalhava comigo, a auxiliar. Quando o NEI tem assim duas ou três turmas, três ou quatro professores é mais fácil, né, porque todos trabalham para a educação infantil.

Mesmo com esse problema em relação ao *repassse*, de acordo com a ex-coordenadora Valda, houve lista de espera para participar dos Grupos de Formação dos professores da Educação Infantil. Principalmente a partir de 1995, quando a SME decidiu conceder certificados aos professores que obtivessem frequência igual ou superior a 80% nos grupos, possibilitando aos mesmos avanço na carreira e aumento salarial.

Não foi encontrado, nos documentos oficiais, o motivo pelo qual a SME decidiu certificar os professores em formação e tampouco se tal fato intensificou a procura por vagas nos grupos. Ainda assim a emissão de certificados articula formação e avanço profissional, consolidando a formação como direito dos profissionais, não dicotomizando formação e carreira, o que, segundo Kramer, “se constitui em condição necessária se pretende favorecer o aprimoramento do trabalho e a construção da cidadania”.⁷¹ No entanto, se essa certificação, por um lado, unificava formação e profissionalização, valorizando os professores-representantes, por outro, devido justamente à situação de falta de vagas para todos os professores, prejudicava duplamente quem ficava de fora dos grupos. Esta exclusão de alguns professores foi questionada pelos professores-representantes na maioria dos seus textos analisados:

Por que nem todas as pessoas podem participar dos grupos de formação? G6/96.

O grupo de formação é um privilégio? G5/96.

Medo de não dar certo, o outro que não está no grupo, como é que fica a prática dele? G1/95.

Do total de professores da Educação Infantil da rede, 56,96% dos habilitados e 12,27% dos leigos tiveram acesso à formação em serviço nos grupos de formação. Os quadros seguintes permitem uma melhor visualização destes dados:

Quadro 1 - Participação dos professores habilitados da Educação Infantil nos Grupos de Formação

A	B	C	D ⁷²	E	F
---	---	---	-----------------	---	---

⁷¹ KRAMER, 1994a, p.23.

⁷² Dados coletados na folha de pagamento do mês de Dezembro dos respectivos anos, no arquivo da Divisão de Pagamento da Secretaria Municipal de Administração, em Outubro de 1998.

1994	6	15	160	90	56,25%
1995	11	12	246	132	53,65%
1996	12	12	250	154	61,6%

Quadro 2 - Participação dos professores leigos da Educação Infantil nos Grupos de Formação

A	B	C	D ²⁴	E	F
1994	4	15	329	60	18,24%
1995	-	-	391	-	-
1996	2	15	475	30	6,31%

LEGENDA:

A- Ano;
 B- Número total de grupos de formação,
 C- Média de participantes por grupo;
 D- Total de professoras da educação infantil da RME;
 E- Total de professoras participantes dos grupos de formação;
 F- Percentual das professoras participantes.

A diferença na oferta de vagas nos Grupos de Formação aos professores habilitados e aos leigos da Educação Infantil fica evidenciada nos quadros acima. Estes dados indicam uma certa prioridade, por parte da SME, em oferecer formação, através dos grupos, aos professores habilitados e certa desatenção com relação à formação dos professores leigos.

A presença de dois profissionais com formação distinta atuando diretamente com crianças em sala tem sido tema de amplos debates e pesquisas na área da Educação Infantil. No caso dos professores da RME, Cerisara, ao pesquisar sobre a identidade destas duas categorias profissionais, constatou que a hierarquização oficial entre os professores leigos e habilitados “tem sido evidenciada através de indicadores concretos, tais como a carga horária semanal de trabalho, salário, formação, divisão de tarefas.”⁷³ De acordo com Cerisara, os professores leigos (auxiliares de sala)

pertencem à classe III, que é a categoria dos serviços básicos da educação, e seu salário está na faixa de dois salários mínimos. Estas trabalhadoras têm um plano de carreira que segue o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis municipais, lei nº 1218-74 e são selecionadas através de concurso público feito pela Secretaria de

⁷³ CERISARA, 1996, p.121.

Administração. - em 1994 foi realizado o primeiro concurso para ingresso de auxiliares de sala sob a responsabilidade da SME, no que se refere a elaboração e correção das provas - Não é exigida formação na área, sendo o 1º grau (ensino fundamental) o requisito para inscrição no cargo; a carga horária oficial é de 40 horas semanais, reduzida, na prática, para 30 horas semanais.⁷⁴

Já os professores habilitados têm os seus direitos assegurados pelo Estatuto do Magistério Público Municipal, Lei nº 2.517. O horário de trabalho dos professores é das 8 às 12 horas e/ou das 13 às 17 horas.

A forma de contratação das professoras efetivas é por concurso público, havendo dois concursos diferentes: um para professoras com formação de 2º grau (prof. II), habilitação magistério com adicional em pré-escolar e outro para professoras com 3º grau (prof. III). O salário varia de 2 a 8 salários mínimos, dependendo da carga horária em que trabalham (20 ou 40 horas semanais), do contrato de trabalho (efetiva ou substituta) e de acordo com o estatuto do magistério que regulamenta esta carreira.⁷⁵

Em sua pesquisa, Cerisara chama a atenção para a dificuldade e indefinição das tarefas que competem a cada um destes profissionais. A autora destaca duas explicações possíveis para tal fato,

uma delas pode estar relacionada ao que já foi indicado anteriormente a respeito das formas femininas de relacionamento, em que predomina a indefinição das tarefas, a simultaneidade de ações; a outra pode ser atribuída a um estado real de indefinição das funções, das que devem ser das auxiliares de sala e das que devem ser assumidas pelas professoras, devido a uma re-significação do papel educativo da creche.⁷⁶

No entanto, os problemas advindos da hierarquização ou da falsa hierarquização, conforme indicado por Cerisara, entre professores leigos (auxiliares de sala) e professores habilitados “devem ser encarados não como produto das idiossincrasias das profissionais, mas compreendidos em sua dimensão estrutural”.⁷⁷

⁷⁴ Ibid., p. 34.

⁷⁵ Ibid., p. 35 e 36.

⁷⁶ Ibid., p. 163

⁷⁷ CERISARA, A. B., 1996, p.165.

Retomando a questão da formação dos professores leigos através dos grupos, verifica-se que no ano de 1995, conforme quadro acima, não houve grupo para estes profissionais, todavia foi encaminhada às creches e NEIs uma comunicação interna orientando as unidades para o início do ano letivo com a seguinte determinação quanto à formação destes grupos: “a formação dos auxiliares de sala será realizada por grupo, objetivando capacitar todos até dezembro de 1996, portanto os critérios para formação dos grupos serão encaminhados posteriormente”.⁷⁸ Esta proposta de formação para *todos*, no entanto, não aconteceu, e não foi possível encontrar nenhuma justificativa para tal fato, já que isso não se concretizou. Entretanto, no início de 1996, um outro documento foi encaminhado às instituições, informando a retomada dos “grupos de formação dos auxiliares de sala” e solicitando a cada unidade escolar a indicação de “apenas um profissional do quadro civil que tenha interesse em participar”.⁷⁹ Neste ano foram organizados dois grupos de formação para esta categoria profissional, o que representava, em termos percentuais, 6,31% do total de professores leigos da RME.

Cabe destacar que neste período, no auge da discussão pré-LDB, não havia clareza, por parte dos pesquisadores e estudiosos da área da educação infantil, em torno da função e denominação dos dois tipos de profissionais que atuam direta e simultaneamente com as crianças. Somente a partir da promulgação da Lei nº 9394, a LDB, em dezembro de 1996, quando da incorporação da Educação Infantil à primeira etapa da Educação Básica, todos os profissionais que atuam diretamente com as crianças foram reconhecidos como professores, independente de sua formação.⁸⁰ Este reconhecimento tardio talvez possa ajudar a compreender o tratamento diferenciado no que se refere à oferta de vagas nos Grupos de Formação, sem, no entanto, pretender justificá-la.

Como pôde ser visto nos dados anteriormente apresentados, os professores leigos tiveram acesso ainda mais restrito aos Grupos de Formação do que os habilitados. Todavia, é importante ressaltar que durante esse período - 1994 a 1996 -

⁷⁸ FLORIANÓPOLIS, SME, Orientações básicas para o início do ano letivo de 1995, s/p.

⁷⁹ FLORIANÓPOLIS, SME. Comunicação Interna nº 19, 1996.

⁸⁰ CNTE, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1997, p. 43 e 49.

todos os professores da RME participaram das outras ações de formação ofertadas pela SME: seminários, ciclo de debates, palestras e oficinas.

Infelizmente as pastas que continham os registros do trabalho realizado nos Grupos de Formação dos professores leigos estavam desordenadas (em 1998) na DEI, inviabilizando uma comparação mais detalhada das diferenças entre os Grupos de Formação destes e dos habilitados.

O próximo tópico trata dos temas que foram trabalhados nos Grupos de Formação nos três anos de sua existência – 1994, 1995 e 1996 -.

2.4 Temas trabalhados

É possível perceber nos documentos analisados que, ao longo dos três anos, os temas trabalhados com os professores nos Grupos de Formação muitas vezes se repetiam, não só de um ano para o outro, mas, algumas vezes, no mesmo ano.⁸¹ Tais temas são apresentados a seguir numa seqüência aleatória e agrupados por ano. Procurou-se dar destaque aos principais e às questões polêmicas deles advindos, buscando captar a origem teórico/prática dos problemas abordados. Considerou-se como principais os temas que mais vezes retornaram ao debate nos Grupos de Formação e sobre os quais os professores mais escreveram em suas avaliações e reflexões.

A escolha dos temas trabalhados nos Grupos de Formação era, de acordo com o professor Marcos, uma tarefa dividida entre os professores e as coordenadoras.

Era assim uma tarefa de duas partes. O pessoal (da SME) tinha a direção deles e tinha os professores que tinha aflição, a necessidade daquele monte de conteúdos, de assuntos corriqueiros do dia-a-dia. Era feito assim, vamos supor assim, trazia a aflição nossa, por exemplo: o sono. Vamos falar do sono, é importante para a criança ou não é? E junto elas (as coordenadoras) procuravam fazer um gancho e trazer alguma coisa, um texto ou alguma teoria, alguma coisa de um pensador que, tipo assim, que abordasse aquele assunto, ou que mostrasse, que ilustrasse na educação do desenvolvimento infantil aquela parte que a gente tava aflito. Então era feito um gancho, não era, tipo assim, a Secretaria traz a parte dela, a gente traz a nossa, o nosso interesse e ficava dois caminhos. Não, a gente unia aquilo. Eu acho que por isso era tão proveitoso. (professor Marcos).

A análise da documentação evidencia que, em 1994, todos os Grupos de Formação iniciaram seus trabalhos estudando as concepções de educação, de educação infantil, de criança e de currículo, por decisão do Colegiado do Movimento

⁸¹ Encontra-se em anexo a lista dos textos trabalhados nos Grupos de Formação dos professores da Educação Infantil. Tais textos encontram-se organizados por ano e em ordem alfabética dos sobrenomes dos autores.

de Reorientação Curricular.⁸² Nos encontros deste mesmo ano observou-se, conforme comentado anteriormente no capítulo 2, item 2.2, que a introdução de novas temáticas de estudo realizaram-se através dos textos. Nos anos subsequentes, 1995 e 1996, há evidências de que os professores sentiam-se mais à vontade para explicitar sua prática e as coordenadoras mais confiantes para lidar com as questões demandadas pelos professores, mediando o debate e introduzindo textos nos momentos oportunos, quando o tema já havia sido explorado pelo grupo.

Dentre os professores entrevistados, o professor Marcos foi o que mais enfatizou as diferenças no que se refere aos encaminhamentos do grupo durante os três anos, afirmando as evidências emanadas da documentação analisada.

No primeiro ano a gente tinha bastante teoria mesmo. Elas (as coordenadoras) traziam quase tudo pronto. Aí no decorrer do ano isso foi mudando, até foi trazendo textos, mas que interessavam diretamente a nós. Porque a gente queria coisa que tivesse mais ligado diretamente com o cotidiano. ... Foi aí que eu acho que começou a ir melhorando, foi democratizando mais e foi mais proveitoso.

A seguir serão apresentados os temas trabalhados nos Grupos de Formação. Cabe ressaltar que nem todos os temas foram trabalhados por todos os grupos. Na lista dos textos trabalhados que se encontra em anexo está indicado quais textos foram utilizados por cada um dos grupos.

2.4.1 Os temas do ano de 1994: fundamentos da educação

Em 1994 verifica-se que os temas trabalhados foram: História e função da educação infantil; tendências pedagógicas; concepções de currículo; teorias e concepções de aprendizagem; relações de poder que envolvem a sociedade e seus reflexos na educação; pensamento e linguagem; concepção de criança; organização do espaço da sala de aula; papel do professor pré-escolar; teoria sociocultural; influência

⁸² Instância deliberadora sobre as questões político-pedagógicas de formação dos profissionais da RME, da qual faziam parte as chefias do departamento de ensino, das divisões de educação infantil e ensino fundamental e suas respectivas coordenadorias da SME.

da cultura na construção do conhecimento; relatos da história profissional dos professores participantes dos grupos; planejamento; desenvolvimento e aprendizado; política da educação infantil (MEC) e as principais idéias de Vygotsky.

Com base no exposto, é possível afirmar que no ano de 1994 os temas abordados evidenciavam uma preocupação em trabalhar os fundamentos da educação no que se refere às concepções de educação, de currículo, de criança e de professor.

Ao analisar os textos dos professores, foi possível constatar que estes temas não geraram, nos grupos, a mesma motivação que os temas desenvolvidos nos anos de 95 e 96, que serão tratados a seguir. Os professores consideravam os encontros “muito teóricos”; isto talvez se deva ao fato de que no ano de 1994 os textos não contribuíam para elucidar as questões formuladas pelo grupo, mas eram os textos que direcionavam as discussões, conforme já comentado anteriormente.

(...) os assuntos abordados, embora de conteúdo educacional relevante, deixaram muito a desejar pela abordagem simplesmente teórica. G3/94.

O depoimento da professora Carla ilustra esta questão,

No início era mais teoria. Eu acho que era a idéia de estar aprofundando a teoria, de tá colocando pro professor a parte que tava rolando na educação, os pensadores. Eu acredito até que o objetivo não era ruim. Só que o grupo foi percebendo que tinha coisas do dia-a-dia que a gente não tava conseguindo dar conta. (...) Aí o grupo ajudou no momento que a gente começou a falar o que acontecia na sala.

O fato de os professores terem puxado os temas de estudo para as questões da rotina quando as coordenadoras tentavam trabalhar os fundamentos da educação indica uma intrincada relação entre teoria e prática. Esta questão sobre teoria e prática será tratada no capítulo 3.

Há que considerar, entretanto, a positividade desta *virada de mesa* dos professores da Educação Infantil participantes dos Grupos de Formação. Trazer o seu trabalho para o debate, mesmo que a princípio os professores não tenham tido clareza do que isto representava, indica tomar na mão a sua formação. Para Fiorentini

Os eixos da formação teórica (...) devem continuar tendo lugar de destaque na formação de professor, porém deveriam estar a serviço ou orbitar em torno do eixo principal da formação profissional e, sempre que possível, tendo a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica.⁸³

Articular a prática dos professores com os conteúdos de sua formação, de acordo com Nascimento (1998), Scarpa (1998), Candau (1998), Nóvoa (1995) e Forentini (1998), vem caracterizando uma nova perspectiva de formação continuada de professores.

2.4.2 Os temas do ano de 1995: rotina e brincadeira

No ano de 1995 foram trabalhados os seguintes temas: o currículo para a pré-escola, papel da agressividade na aprendizagem, considerações da SME sobre o MRC, rotina: organização do tempo/espaço/materiais, diferenças entre as rotinas das creche e dos NEIs, concepção de infância, desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, o papel do jogo na educação das crianças, a brincadeira na educação infantil, concepção e função da educação infantil, concepções de desenvolvimento humano, papel do professor da educação infantil, papel do diretor, caráter da instituição pública da educação infantil, interação entre creches e NEIs, histórico da educação infantil da RME, educação nutricional, relações pessoais e profissionais intra e inter escola, política educacional, cuidados e prevenção com o uso da voz, linguagem, o sócio-interacionismo, MRC e suas ações e critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC).

Se em 1994 a condução dos trabalhos dos grupos estava, quase que exclusivamente, nas mãos das coordenadoras, em 1995 evidencia-se uma maior participação de todos os participantes. Os professores expõem, propõem, discordam, reivindicam e as coordenadoras apresentam-se mais seguras para mediar as

⁸³ FIORENTINI, D., SOUZA JR, A. J. e MELO, G. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. 1995, p.307-335.

discussões, identificando e selecionando os temas mais relevantes para os próximos encontros. A observação que uma co-coordenadora registrou no caderno do grupo expressa essa preocupação deliberada, por parte da coordenação, em não determinar os próximos temas:

Acho que a coordenadora induziu o tema professor mediador. Penso que poderíamos ter esperado a discussão do tema desenvolvimento e aprendizagem para então pedir sugestões de encaminhamento. Frequentemente o encaminhamento do próximo assunto é decorrente do rumo que toma as discussões sobre o tema que se está estudando e das próprias necessidades do grupo. G1/95.

Nos textos, os professores manifestaram como se sentiam participando dos Grupos de Formação no que diz respeito à seleção dos temas de estudo. Os professores pareciam acreditar que os seus desejos e necessidades seriam levados em conta na condução do grupo. Ousaria dizer que para os professores a sua voz fazia parte da vida do grupo tanto quanto a das coordenadoras, pois, segundo os professores:

Pudemos decidir o que queríamos e também a maneira de como esses assuntos seriam colocados, a dinâmica de grupo. G4/95.

Os conteúdos foram bem interessantes e o mais importante é que sempre os relacionamos com a prática, onde cada pessoa do grupo contou o que se passa dentro de sua sala de aula. G3/95.

Crescemos aos poucos nos grupos de formação, os assuntos são sugeridos por nós e não há uma imposição por parte dos dirigentes. G4/95.

Quanto a minha participação, poderia ter sido maior, ainda estou trabalhando o falar na presença de várias pessoas. Mas foi muito válido essa oportunidade que nos foi dada de expormos nossa maneira de pensar, o modo como encaramos nossa profissão. G11/95

Nas entrevistas, tanto professores quanto coordenadoras afirmaram essa parceria no desenvolvimento do trabalho dos Grupos de Formação. De acordo com a professora Carla

O que acontecia, que eu acho que deve acontecer sempre, os temas vinham ao encontro da necessidade do professor. Porque não adianta a gente tá estudando uma coisa

muito além, eu acho que primeiro as coisas que a gente tem dificuldade e depois, então, tá aprofundando dentro daqueles temas. (...) A gente escolhia pela dificuldade.

Já o professor Marcos destaca,

O que eu sempre gostei lá (no Grupo de Formação) era a democracia no coordenar o trabalho. Tudo era muito democrático, desde se pensar o recreio, de se pensar o estudo, de se pensar como avaliar.

A ex-coordenadora Sílvia ressalta a importância da construção da afetividade entre os participantes ao comentar sobre o trabalho coletivo do Grupo de Formação

Na maioria das vezes a gente vinha trabalhando um texto, trazia um texto para trabalhar e daí a prática vinha, eles (os professores) vinham trazendo a prática e discutindo as coisas que eles faziam na escola, o jeito que a escola funcionava, o que precisava melhorar, pedia ajuda para as outras pessoas do grupo. (...) Com a frequência dos encontros ia se construindo um vínculo legal e a gente ia vendo que as coisas que iam sendo ditas eram mais verdadeiras.

Conforme comentado anteriormente na metodologia que orientou o trabalho dos grupos, tanto os conteúdos da formação quanto o desenvolvimento dos vínculos afetivos entre os participantes deveriam ter a mesma medida.

Deste ano, 1995, foram destacados dois temas que parecem ter mobilizado os professores, seja pela polêmica que os envolveram, seja pela frequência com que retornavam à discussão. São eles a rotina e a brincadeira.

A *rotina*, na educação infantil, caracteriza-se pela sequência das atividades diárias realizadas nas creches e NEIs. Durante muito tempo os cuidados com a alimentação, com o sono e a higiene da criança eram, e são ainda hoje, a estrutura orientadora da rotina nas instituições. A discussão dos grupos de formação encaminhava-se no sentido de romper com esta visão assistencialista da rotina. A Proposta Curricular da Educação Infantil da rede sugeria uma rotina ondeoubessem

(...) seqüências de atividades diferenciadas, propiciadoras da brincadeira e que se desenvolvem num ritmo peculiar, flexível, com espaço para as novidades surgirem do grupo. A estrutura orientadora da rotina estabelece o tempo de

duração de cada atividade, porém sem rigidez; o educador não deve parar uma atividade, seja ela qual for, se perceber que está sendo proveitosa para o grupo.⁸⁴

Segundo Batista, “o interesse em redimensionar a rotina está atrelado às concepções de criança, de educação e de instituição que vêm emergindo ao longo dos anos, em decorrência dos pressupostos teóricos da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia, da Filosofia, entre outras”.⁸⁵ Assim, a reorganização do tempo, do espaço e dos materiais na instituição de Educação Infantil vem assumindo, nos últimos anos, um importante papel na consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil que respeite os direitos das crianças de 0 a 6 anos.

Como esse era, no período em questão, e ainda é, um tema em efervescência na área da educação infantil, os professores, em seus textos, manifestaram as suas inquietações no que diz respeito ao tema rotina:

Um debate polêmico no grupo que muito me marcou foi a respeito do tempo de espera⁸⁶ da criança. Serviu para reflexão minha juntamente com minha auxiliar, interferindo no meu trabalho. G11/95.

Na discussão sobre a rotina observei que cada professor tem uma maneira de organizar de acordo com sua unidade, tipo de criança, e este tema (rotina) fez com que eu repensasse alguns itens. G11/95.

Foi super válido ter visto, trabalhado este tema (rotina) no grupo de formação, pois o mesmo clareou bastante minhas idéias e minhas dúvidas. G5/95.

Um dos temas que mais me interessou foi sobre a rotina. Tema este que a meu ver deve ser trabalhado na escola durante o ano, com todo o grupo docente da escola, onde todos tenham um mesmo objetivo em comum, mudar, melhorar, aperfeiçoar seu trabalho no dia-a-dia. G6/95.

A partir dos nossos encontros, trabalhando a rotina, o quanto é importante para o desenvolvimento de um bom trabalho, mudei um pouco minha maneira de pensar e agir em sala de aula. Por exemplo eu achava que a rotina jamais pudesse ser mudada pois ia confundir a cabeça das crianças. Com as exposições feitas nos nossos encontros abri minha cabeça e vi o quanto a rotina diária pode se tornar rica e interessante para os alunos. aproveitando o que vem deles, incluindo nas minhas aulas, as mesmas se

⁸⁴ FLORIANOLPOLIS, SME. 1996c, p.32.

⁸⁵ BATISTA, 1998, p.07.

⁸⁶ Tempo de espera, na área da educação infantil, caracteriza-se como o período em que a criança espera o início ou término das atividades da rotina, geralmente sinalizadas pelos professores.

tornaram mais agradáveis e assim pude dar chances para uma maior participação dos alunos. Aproveito tudo que é novidade e adapto às nossas aulas e também percebi o quanto as crianças podem colaborar para o bom desenvolvimento da rotina. G6/95.

Batista, ao estudar/pesquisar o cotidiano de uma creche da RME, encontrou uma rotina em que o

o tempo da creche parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada de normas, em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, adultos e crianças. O tempo da creche parece estar alheio aos adultos e crianças que nele atuam. Estes sujeitos com funções distintas neste contexto parecem sofrer a opressão do tempo rígido e regulado por forças que não eles próprios. No entanto, adultos e crianças sofrem diferentemente essa opressão. Enquanto os adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-lo.⁸⁷

O dilema vivido pelos professores da Educação Infantil da rede, verificado na pesquisa de Batista, localiza-se em seguir ou romper com essa rotina preestabelecida. O rompimento com o preestabelecido implica encontrar, coletivamente, novas formas de atuação junto às crianças pequenas, o que legitima as inquietações encontradas nos textos dos professores sobre este tema de estudo, a rotina.

A *brincadeira*, também eleita como um dos principais temas discutidos nos Grupos no ano de 1995, é considerada uma atividade social da infância e importante na educação das crianças de 0 a 6 anos. De acordo com os documentos oficiais analisados, a brincadeira deveria ser o eixo norteador do trabalho das creches e NEIs, visto ser compreendida como uma atividade propulsora do desenvolvimento infantil que favorece a auto-estima e a aprendizagem das crianças de forma criativa, através da cooperação, da solidariedade e da autonomia, cabendo ao professor planejar e organizar o espaço, o tempo e os materiais no sentido de favorecer a brincadeira das crianças.⁸⁸

As discussões nos grupos e a Proposta Curricular da Educação Infantil da rede indicam serem os professores os responsáveis por garantir e enriquecer as brincadeiras

⁸⁷ BATISTA, 1998, p.166.

⁸⁸ FLORIANÓPOLIS, SME, 1996.

das crianças nas creches e NEIs.⁸⁹ Em contrapartida, Fantin⁹⁰ e Batista⁹¹, ao realizarem suas pesquisas na RME – Fantin pesquisou sobre o espaço que a brincadeira ocupa no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, e Batista buscou “analisar as ações e reações das crianças frente ao que lhes é proposto no tempo e espaço da creche”⁹² -, verificaram a existência, por parte dos professores da Educação Infantil, de um discurso e de uma prática bastante contraditórios. Nestas pesquisas, os professores defendem a necessária inclusão da brincadeira no universo da creche ou NEI, no entanto não conseguem realizar um trabalho que a contemple, o que também foi percebido nos textos dos professores participantes dos Grupos de Formação:

O que mais me chamou a atenção foi a questão do brinquedo, talvez por ter uma prática bem tradicionalista e que me deixava angustiada por sentir que faltava algo para as crianças, as discussões ajudaram bastante para que eu pudesse repensar e reestruturar as minhas aulas para o próximo ano. G1/95.

Agora, depois de participar do grupo de formação é que percebi a importância real da brincadeira, é incentivando cada vez mais os jogos e as brincadeiras imaginárias e outras, dentro da sala de aula e no parque. G5/95.

Dentre os assuntos estudados, o que mais me ajudou a refletir e até mesmo mudar meu posicionamento foi o brinquedo/brincar/jogo, pois tive a oportunidade de conhecer e até mesmo esclarecer certas atitudes das crianças que antes desconhecia. G5/95.

O assunto que mais me interessou dos assuntos trabalhados foi o brinquedo, pois os outros conteúdos já haviam sido estudados por mim em outros momentos, serviu de aprofundamento. O brinquedo veio de encontro às dúvidas que tinha com relação ao mesmo, apesar de não termos discutido e aprofundado o assunto, o material trazido, a bibliografia dada trouxeram subsídios para a discussão na escola. G4/95.

Para Cerisara⁹³, a ausência da brincadeira no interior das creches e pré-escolas se deve ao modo como estas organizam o seu trabalho. Espelhadas na escola de ensino fundamental, prioriza-se, nas creches e pré-escolas, a organização do lugar das atividades dirigidas pelo adulto em detrimento do espaço para a brincadeira.

⁸⁹ WIGGERS (1999), em sua dissertação de mestrado, ao analisar as propostas curriculares elaboradas pela SME no período em questão, ressalta o volume de responsabilidades e de atribuições imputadas aos professores nesta gestão.

⁹⁰ FANTIN, M., 1996.

⁹¹ BATISTA, R., 1998.

⁹² Ibid., p.18.

⁹³ CERISARA, A B., 1998.

Um outro aspecto a ser considerado nesta questão – na dificuldade manifestada pelos professores em favorecer a brincadeira das crianças e conseqüente ausência do lúdico e do criativo no interior das creches e pré-escolas - diz respeito à formação dos professores. De acordo com Cerisara, os cursos que formam os professores da Educação Infantil via de regra não contemplam

o exercício da imaginação e da criação. Em sua maioria, as grades curriculares apresentam uma concepção fragmentada sobre as relações existentes entre pensar, sentir, imaginar, brincar e criar. Ou seja, há uma concepção de saber equivocada, que o vê apenas em sua dimensão “científica”.⁹⁴

O destaque dado pelos professores da Educação Infantil participantes dos Grupos de Formação à rotina e à brincadeira talvez possa estar sinalizando a busca de uma outra direção para o desenvolvimento do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. Pois a maneira como a rotina das creches e NEIs se organizam revela as concepções dos professores, assim como influencia no modo como as crianças se comportam neste contexto.

Estes dois temas, rotina e brincadeira, aparecem no Documento Preliminar da Educação Infantil⁹⁵ como um dos objetivos para a adoção de um currículo para as creches e NEIs. Essa proposta curricular foi elaborada, em 1995, pela equipe da DEPE e, de acordo com o conteúdo expresso, este “(...) documento preliminar, sintetiza as discussões travadas nos Grupos de Formação, Seminários, Grupos de estudos, entre outras ações (...)”.⁹⁶ Para a elaboração deste documento, a equipe da DEPE contou, a partir de outubro de 1995, com a contribuição da consultoria externa da professora Gisela Wajskop, que tem suas pesquisas voltadas para o significado da brincadeira no desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos. Tal documento foi apresentado e discutido num encontro, em dezembro de 1995, com todos os profissionais da rede que dele desejaram participar.

⁹⁴ CERISARA, A. B., 1998. p. 136.

⁹⁵ FLORIANÓPOLIS, SME, 1995.

⁹⁶ Ibid., p.3.



FIGURA 5 – Foto de encontro para discussão do Documento Preliminar da Educação Infantil.

2.4.3 Os temas do ano de 1996: observação e registro

Em 1996 foram retomados muitos dos temas já trabalhados nos grupos durante os anos anteriores. Todos os grupos deste ano iniciaram seus encontros discutindo o Documento Preliminar da Educação Infantil, e tal fato parece ter direcionado a seleção dos seguintes temas: rotina: organização do tempo, espaço e materiais; História e Ciências na educação infantil; importância da brincadeira; características das crianças do berçário e a mediação do professor; função do professor da educação infantil; instrumentos metodológicos do professor: observação, registro e reflexão; desenvolvimento infantil; projetos e temas: possibilidades de planejamento; adaptação; linguagem escrita; a hora do sono na creche e NEI; metodologia de grupo de estudo e alfabetização na pré-escola.

Os temas *rotina* e *brincadeira* continuaram a ser trabalhados nos encontros. Além disso o estudo dos temas *registro* e *observação* constituíram-se também em momentos de grande questionamento por parte dos professores, demonstrando a influência do Documento Preliminar citado anteriormente, que indica ser tarefa do professor ler a sua realidade, registrando-a e refletindo sobre a mesma, para então planejar novas ações. Sobre o *registro* e a *observação* foram destacados os seguintes excertos dos textos dos professores:

Já costumo fazer registro, mas acho importante ter um roteiro para melhor organização dos relatos, facilitando a prática cada vez maior desta atividade. G10/96

O registro é de fundamental importância, por isso penso em colocar em prática. G7/96.

Primeiro tem que ter bem definido que aspecto eu quero observar na minha criança, a partir daí relatar os aspectos de forma objetiva. É isto? G2/96.

Pretendo anotar tudo num caderno. A princípio vou seguir esse roteiro (de observação) e pretendo buscar literatura a respeito de como registrar. G11/96.

Bem eu vou tentar organizar melhor o espaço da sala, fazer o meu registro, procurar participar junto com as crianças nos cantos e só depois destes pontos de partida é que poderei observar os pontos mais importantes do meu trabalho. G5/96.

Aos poucos, sem pensar em dar conta de tudo e todos num único momento. Individualmente creio que seja meu primeiro passo (para registrar). G10/96.

Considero importante o registro diário, não faço diariamente, mas semanalmente, procurarei fazê-lo diariamente, considerando-o importante para o planejamento e avaliação do trabalho. G3/96.

Em seus textos, os professores expressaram também o quão difícil era traduzir as orientações expressas no Documento Preliminar, no que se refere à *observação* e ao *registro*, em ações da prática pedagógica.

O grupo tem dificuldade para fazer o registro, mas tem consciência de que ele deve ser feito e que estamos em um processo de aprendizagem, esse é um processo lento mas deve levar ao hábito de se fazer, de se registrar. G5/96.

A dificuldade de escrever encontrada pelos professores já se manifestava no início dos encontros dos grupos. Para a ex-coordenadora Valda, no início dos Grupos de Formação os professores se esquivavam da tarefa de registrar. O registro era encarado como um problema,

Porque eu acho assim que é difícil até pra gente, a gente tem dificuldade pra tá escrevendo, é muito mais fácil tá falando, né, do que tá escrevendo. Porque pra escrever você tem que estar elaborando, pensando: será que tá correto eu tá escrevendo dessa forma? Então tu tá te avaliando mais, né? Porque quando tu escreve sempre tem alguém que vai ler, né, e ali no grupo a pessoa escrevia e no próximo encontro ela trazia, ela tava lendo pro grupo o que ela escreveu. Então ela tava se expondo pra todo o grupo, né? (ex-coordenadora Valda).

A Proposta Curricular da Educação Infantil da rede considera o *registro* do professor um importante instrumento de trabalho, por proporcionar condições especiais para o ato de refletir. Para Warschauer

a partir das vivências expostas no papel, é possível adquirir certa distância delas, necessária para o ato reflexivo. Vê-las “de fora” auxilia, por exemplo, na percepção do significado do que está “por trás” de algumas brincadeiras ou falas dos alunos, porque ajuda a recolocá-las em contextos maiores, dificilmente percebidas no momento em que ocorreram na sala de aula.⁹⁷

A *observação*, de acordo com os documentos analisados, tinha a finalidade de auxiliar a escrita do registro dos professores. A *observação*, seja do trabalho realizado com as crianças, seja dos encontros dos grupos, seguia um roteiro que tinha por objetivo educar o olhar para a observação. Na rotina dos Grupos de Formação a *observação* tinha como objetivo qualificar a avaliação do encontro.

A gente começou a implementar no começo dos encontros o PO (ponto de observação) para auxiliar o exercício da observação e daí na avaliação resgatava o que elas tinham observado. Mas a avaliação nunca ficava presa no : ah como foi hoje? Foi bom, não foi bom? Sempre tinha uma pergunta pra tá respondendo, pra tá sustentando e pra tá dando dicas para o próximo encontro. (ex-coordenadora Sílvia).

Com o exercício dos POs, os professores organizavam os roteiros de observação das suas práticas pedagógicas. Tais roteiros auxiliavam nos registros diários dos professores. A professora Ivete, em seu depoimento, disse ainda ter muita dificuldade para elaborar o registro, e mesmo sem o realizar diariamente, exemplificou a importância que o registro pode assumir no cotidiano de uma instituição educativa: o pai de uma criança não concordou com a avaliação de sua filha realizada pela professora,

que que eu fiz, peguei o registro, né, peguei o registro de uma semana de aula daquela criança pra que ele observasse o comportamento dela em sala de aula. E o pai se surpreendeu. Quer dizer, se eu não tenho o registro em mãos, se eu não ponho em prática aquilo que eu é ..., ajudei também a trabalhar no Grupo de Formação eu não tinha

⁹⁷ WARSCHAUER, C. A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento, 1993, p.62.

embasamento pra conversar com esse pai. Então vê o quanto isso foi importante pra que o pai, ele ficou assim sem ter o que falar, ele queria questionar as letras que eu usava, ele queria sabe, questionar tudo pra mim. Quando eu mostrei o registro, ele disse: é realmente a professora tem razão, né? Porque eu tava documentada né, ele viu o trabalho que é, não era uma coisa solta, tinha o planejamento, eu tinha as atividades e eu tinha o registro daquilo que eu estava trabalhando, que a filha dele tava vivenciando em sala de aula, e foi muito bom. Então são coisas que vieram a contribuir para o meu trabalho, né? (professora Ivete).

Ao acompanhar a trajetória dos temas que foram sendo trabalhados nos Grupos de Formação ao longo dos três anos, pode-se afirmar que no início dos encontros a seleção dos conteúdos estavam a cargo das coordenadoras, que por sua vez respeitavam as decisões do Colegiado do MRC. Esta seleção priorizava o estudo das concepções de educação, de criança, de currículo, de aprendizagem, ou seja, tratava dos fundamentos da educação.⁹⁸

Logo no primeiro ano dessa experiência de formação em serviço, em 1994, foi possível verificar o esforço dos professores da Educação Infantil, puxando os temas para as questões do cotidiano, numa tentativa de encontrar soluções para o dia-a-dia. É possível inferir que a metodologia de trabalho dos Grupos de Formação - número pequeno de professores participantes, encontros sistemáticos e continuados - contribuiu para que os professores fossem se tornando os protagonistas de sua formação, corroborando a pesquisa de Andaló. Após investigar a formação em serviço oferecida às professoras das séries iniciais, Andaló concluiu que:

Apenas em contextos menores, que favoreçam uma relação pessoal mais direta e comprometida, será possível estimular os integrantes a falarem, resgatar seu saber, para que seja criticado a partir “de dentro”, de modo a promover a superação do senso comum e a emergência da “particularidade”.⁹⁹

Ainda com relação aos conteúdos trabalhados num projeto de formação em serviço, Scarpa¹⁰⁰, ao investigar uma experiência de formação de professores leigos

⁹⁸ No anexo 1, na listagem dos textos trabalhados no ano de 1994, é possível verificar que dos 14 títulos encontrados, 12 tratam de conteúdos voltados para os fundamentos da educação.

⁹⁹ ANDALÓ, C. S. de A. Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente, 1994, p.193. Grifo da autora.

¹⁰⁰ SCARPA, R. Era assim, agora não ...: uma proposta de formação de professores leigos, 1998.

que trabalham com crianças de 3 a 11 anos, enfatiza a importância dos professores se apropriarem dos conteúdos; no entanto, considera que, para fazer um trabalho pedagógico mais competente, o professor deve saber fazê-lo. Saber fazer implica em se oferecer aos professores em formação conteúdos articulados com as experiências e a reflexão sobre a prática. Para conhecer melhor a forma como os professores aprendem e usam as informações recebidas, Scarpa indica a necessidade de criar práticas de pesquisas no interior dos projetos de formação.¹⁰¹

É possível afirmar que, da mesma maneira que os temas trabalhados nos Grupos de Formação, a dimensão sócio-afetiva deste processo precisa ser considerada. Sabe-se

que a formação é um campo de relações interpessoais que possibilita encontros e que, portanto, envolve muitas questões: trocam-se afetos, intimidades, medos (de si, do outro, do erro), preconceitos, inseguranças, ciúmes, expectativas ... Vivemos todo o tempo essas questões quando estabelecemos uma relação de cumplicidade na busca de objetivos comuns.¹⁰²

Nos grupos o diálogo entre os professores foi possível, criando uma rede coletiva de trabalho onde tanto os conteúdos – temas trabalhados - como a dimensão sócio-afetiva tiveram o seu espaço. Muitas lacunas podem ser encontradas na caracterização deste processo de formação. A caracterização cedeu lugar para a análise, e a análise deve ser considerada como um momento de “vir-a-ser, de possibilidades alternativas, de forças ascendentes e descendentes, de oposições e exercícios opostos, de sinais bilingües”.¹⁰³

Para que se valorize nas creches e pré-escolas a brincadeira das crianças, as suas múltiplas linguagens, as suas curiosidades, para que se respeite a diversidade de gênero, raça, cultura, faz-se necessário considerar na formação de professores da Educação Infantil as dimensões criativa, afetiva e cognitiva, pois só assim será possível, junto a uma adequada condição de trabalho, criar, inovar e transformar o trabalho cotidiano.

¹⁰¹ Ibid., 1998.

¹⁰² Ibid., p.115.

¹⁰³ THOMPSON, E. P. A miséria da teoria, p.117.

Capítulo 3

POR ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS, UM CAMINHO PARA A PRÁTICA REFLEXIVA

Ao discutir, analisar processos de formação em serviço ou mesmo deles participar, deveria-se considerar os saberes construídos pelos professores ao longo de sua experiência profissional. No entanto, esse saber, que na literatura recente é denominado saber da experiência, além de desvalorizado, muitas vezes não é reconhecido pela academia.¹⁰⁴

A relação conflituosa entre os saberes da experiência e os provenientes da academia decorre de nossa cultura profissional, que supervaloriza o conhecimento produzido pela academia e pelos especialistas.¹⁰⁵ Imersa nessa cultura profissional, desenvolve-se a perspectiva “clássica” de formação apresentada por Candau¹⁰⁶, onde os teóricos são os formadores, e os professores, os formados, os práticos.

Romper com essa perspectiva de formação é tarefa de muitos. Para Fiorentini, tanto formadores quanto professores estão desafiados a “repensar sua forma de trabalho e seu papel ético-político e pedagógico visando à construção de uma nova cultura escolar”.¹⁰⁷

Uma das características dos Grupos de Formação era o de tomar o trabalho desenvolvido pelos professores no cotidiano das creches e NEIs como campo de estudo e aprofundamento. Vários são os textos dos professores que abordam esta característica. Os textos pesquisados, as descrições e as avaliações da rotina dos encontros, estão permeados do que o conceito de teoria e prática significa para os professores da Educação Infantil. Buscar entender estes conceitos talvez nos ajude na

¹⁰⁴ CANDAU, 1997a.

¹⁰⁵ FIORENTINI et al, 1998.

¹⁰⁶ CANDAU, 1997a.

¹⁰⁷ FIORENTINI et al, 1998, p.332.

construção de processos de formação onde teoria e prática se articulem dialeticamente.

Um dos conceitos presente nos textos refere-se à oposição/ruptura entre teoria e prática. Era considerado teoria - ou melhor, tratava-se de uma discussão teórica - quando liam e discutiam textos de autores. O que eles próprios relatavam e discutiam acerca de suas experiências pedagógicas não era considerado teoria e sim prática.

Muitas vezes não se percebe um erro somente por teorias, é necessário que se ouça relato e experiência de outros colegas. G11/95.

O grupo de formação foi válido em termos de conhecimento teórico, pois a prática já temos. G7/96.

No entanto, dado o seu caráter indissociável, essa oposição entre teoria e prática evidenciada nos textos analisados só é possível, de acordo com Vázquez¹⁰⁸, no senso comum. O senso comum se constitui de uma visão estereotipada e desagregada do mundo; nesta a prática se basta a si mesma, limitada a uma dimensão prático-utilitária, que corresponde, no caso, à prática e aos interesses mais imediatos e individuais dos professores; por consequência, a intromissão da teoria no processo prático parece perturbadora. Os professores da Educação Infantil pesquisados registraram suas inquietações acerca deste desconforto que a intromissão da teoria provocou no processo prático:

Eu estou ainda tentando me encontrar dentro de uma prática que acho não está correta e espero com o apoio de nossos encontros e colocações poder encontrar isto o mais rápido possível. G4/95.

De todos os encontros foi possível tirar uma mensagem. Foi um aperfeiçoamento, um esclarecimento de muitos assuntos importantes que, às vezes, passavam despercebidos. Aconteceu realmente uma mudança e que estou adaptando às realidades em que convivo. Não é fácil essa mudança, mas estou começando por mim. G4/95.

Ninguém gosta de se frustrar, a criança também se frustra ao tentar escrever o próprio nome. A dor não é física e sim da frustração, dói nas coisas novas. G4/94.

Os textos sugerem que havia uma certa aflição, por parte dos professores, no que se referia a sua prática individual, demandando respostas imediatas aos seus questionamentos.

Vimos em busca de conteúdos e respostas para a nossa prática. G2/94.

Quanto às sugestões, gostaria de idéias novas para as atividades práticas. G4/96.

... notei que aqui poderia achar soluções para os meus problemas. G2/95.

Para Gramsci¹⁰⁹, este sentido prático-utilitário deve ser superado, uma vez que a unidade teoria e prática tem que ser apropriada consciente e historicamente, pois trata-se de um devenir histórico “que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de ‘distinção’, de ‘separação’, de independência apenas intuitiva, e progride até à posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária”.¹¹⁰

Falar numa oposição entre teoria e prática somente é possível, segundo Vázquez, no sentido de que a atividade “teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas”¹¹¹, e na atividade prática “o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para a sua transformação”.¹¹² Essa oposição, por conseguinte, possui um caráter relativo, pois trata-se muito mais de diferenças do que de uma oposição entre teoria e prática.

Considerando estas diferenças, Vázquez diz que no âmbito da unidade teoria e prática existe uma autonomia e dependência de uma em relação à outra. Entretanto, essa autonomia não é absoluta, a prática caracteriza-se como fundamento e finalidade da teoria, e a teoria, mesmo que determinada pela prática, a ela se antecipa. Porém,

o fato de que a prática determine a teoria não apenas como sua fonte - prática que amplia com suas exigências o horizonte de problemas e soluções da teoria - como também como finalidade - como antecipação ideal de uma prática que ainda não existe -, demonstra, por sua vez, que as relações entre teoria e prática não podem ser encaradas de maneira simplista ou mecânica, isto é, como se toda teoria se baseasse de modo direto e imediato na prática.¹¹³

¹⁰⁸ VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*, 1990.

¹⁰⁹ GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*, 1995.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 21.

¹¹¹ VÁZQUEZ, 1990, p.210.

¹¹² *Ibidem*, p.193.

¹¹³ VÁZQUEZ, 1990, p. 233.

Ainda que essa

dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como últimos fundamentos e finalidade da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem primazia sobre a teoria; (...) esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.¹¹⁴

A práxis, atividade que implica a unidade teoria e prática – unidade que pressupõe a distinção e uma relativa autonomia -, apresenta-se como atividade material humana que transforma o mundo e o próprio homem. Essa transformação é orientada pela subjetividade consciente dos sujeitos, subentendendo a unidade indissolúvel da atividade objetiva e subjetiva, pois

a atividade do sujeito prático se nos apresenta nessa dupla vertente: por um lado, é subjetiva enquanto atividade de sua consciência, mas, num sentido mais restrito, é um processo objetivo na medida em que os atos ou operações que executa sobre uma determinada matéria existente independente de sua consciência, de seus atos psíquicos, podem ser comprovados inclusive objetivamente por outros sujeitos.¹¹⁵

Com base nas asserções de Vázquez acima expostas, pode-se afirmar que o trabalho desenvolvido nos Grupos de Formação, uma vez que objetivava o conhecimento e a reflexão da ação pedagógica dos professores atuantes nas Creches e dos NEIs, caracteriza-se como uma atividade teórica. Conseqüentemente participar dos Grupos de Formação pode ter transformado a consciência dos professores participantes. No entanto, somente participar dos encontros não resultou, e não poderia resultar, em nenhuma transformação prática, visto que “para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo”.¹¹⁶

Permeia também os textos analisados, simultaneamente, a concepção dicotômica entre teoria e prática encontrada, alguns indícios que apontam em direção à unidade teoria e prática. Se uma oposição entre teoria e prática só é possível no

¹¹⁴ Ibid., p.234.

¹¹⁵ Ibid., p.241.

¹¹⁶ VÁZQUEZ, 1990, p. 209.

senso-comum, conforme já comentado, os indícios encontrados em relação à possível unidade entre teoria e prática emerge no que Gramsci denomina de núcleos de bom-senso. Para o autor, pode-se chamar de bom-senso o núcleo sadio do senso-comum que busca se superar fornecendo à própria ação uma direção consciente.¹¹⁷ Os excertos abaixo denotam um grau de consciência maior em relação à oposição encontrada entre teoria e prática:

A importância dos encontros é estar parando para estudar e nos aprofundar para que nossa prática seja consciente. Temos aqui material, tempo, temos que aproveitar este momento e não temos desculpa. G3/94.

A teoria precisa ter conhecimento da prática, ou seja, deve haver integração. G2/94.

Refletindo nossas práticas, ouvindo o outro em seus desejos e realizações, e principalmente fazer pontes entre teoria/prática. G5/96.

Eu acredito que minha participação tenha sido boa, a minha prática foi bastante influenciada pelos temas discutidos, porém essas mudanças só começaram a serem percebidas no 2º semestre, eu particularmente, acho que serviu para repensar e muito a prática e a concepção que eu tinha a respeito da pré-escola. G1/95.

Um dos fatores que deve ser considerado ao analisar o embrião deste direcionamento à unidade teoria e prática evidenciado nos textos dos professores da Educação Infantil se refere ao tempo - para refletir sobre o seu trabalho - e espaço - para discutir as experiências próprias e do outro - proporcionado aos professores nos Grupos de Formação. A documentação analisada sugere que na metodologia de trabalho dos Grupos as ações pedagógicas de cada professor eram apresentadas individualmente e discutidas coletivamente por todos os participantes presentes no encontro. Desta maneira, os professores tiveram a oportunidade de se voltarem para o seu trabalho por oposição, por semelhança, por alteridade. De acordo com Gramsci,

o problema da identidade de teoria e prática se coloca especialmente em determinados momentos históricos, os quais se chamam de “transição”, isto é, de mais rápidos movimentos de transformação, quando realmente as forças práticas desencadeadas demandam a sua justificação a fim de serem mais eficientes e expansivas, ou então se multiplicam os programas teóricos que demandam, também eles, a sua justificação realista, o que ocorre na medida em que demonstram a sua possibilidade de assimilação por movimentos práticos, que só assim se tornam mais práticos e reais.¹¹⁸

¹¹⁷ GRAMSCI, 1995, p.16.

¹¹⁸ GRAMSCI, 1995, p.51.52.

Retomando o conceito de práxis apresentado anteriormente, toda atividade humana é práxis. Vázquez apresenta, de acordo com o grau de consciência que o sujeito tem dessa atividade, dois níveis diferentes da práxis – práxis reflexiva e práxis espontânea. Elevado grau de consciência num caso, baixo ou quase nulo em outro.

Os professores da Educação Infantil participantes dos Grupos de Formação atribuíram certa importância a se voltarem, eles próprios, mais conscientemente para o seu trabalho.

Eu estou tentando me encontrar dentro de uma prática que acho não esta correta, espero com o apoio dos nossos encontros e colocações poder encontrar isto o mais rápido possível. G4/95.

Continuo com dúvidas! O que me deixa menos frustrada é que tenho consciência de mudança, não brusca, mas inteligente. G4/95.

Participar do Grupo de Formação significou um avanço na minha prática diária. Uma reflexão profunda, sem medo de errar, sem medo de falar, de expor as dificuldades, pois o grupo proporcionou segurança e respeito pelas idéias uns dos outros. GA6/96.

O que eu esperava do grupo eu encontrei, que era, exatamente, espaço para reflexão, podendo assim repensar a minha prática. G11/95.

Cabe ressaltar, no entanto, o caráter limitado da análise no que diz respeito ao grau de consciência da atividade pedagógica dos professores participantes dos Grupos de Formação, tendo em vista que a análise aqui realizada se restringiu àquilo que eles, os professores da Educação Infantil, significaram acerca de sua própria formação e do que consideraram ter repercutido no desenvolvimento do seu trabalho nas Creches e NEIs. Ainda assim, optou-se por dar visibilidade a esta questão em função da valorização manifestada nos textos em análise sobre o pensar a própria prática e também porque instigar a reflexão sobre a atividade prática dos professores tem se colocado, de acordo com a literatura recente que versa sobre formação de professores, como uma das perspectivas da formação em serviço.¹¹⁹

¹¹⁹ NASCIMENTO (1997); GERALDI et al. (1998); BARBIERI (1995), NÓVOA (1995).

Conforme comentado no capítulo anterior – no item 2.1, sobre a Constituição dos Grupos de Formação – os professores indicaram que uma das maneiras de se voltarem sobre o seu trabalho, ou seja, de torná-lo mais consciente, era ouvindo o relato das experiências pedagógicas dos outros. Muitos são os textos nos quais, ao avaliarem os Grupos de Formação, eles destacaram como importante a possibilidade de ouvir as experiências dos colegas, ou ainda de trocar as experiências. Nas entrevistas não foi diferente. Todos os professores entrevistados disseram que poder compartilhar das experiências pedagógicas dos participantes do grupo foi o melhor do Grupo de Formação.

Desta maneira, a palavra experiência destacou-se por sua frequência nos textos e nas entrevistas. Para explicar tal fato elaborou-se, inicialmente, a hipótese de que o sentido dado a essa palavra – experiência – referia-se somente à troca de atividades, num sentido prático-utilitário. No entanto, a significação não está apenas na palavra, porque

na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial.¹²⁰

Valendo-se deste pressuposto, buscou-se o sentido dessa enunciação no meio social em que os professores estavam envolvidos, procurando compreender cada texto em particular na sua relação com os determinantes sociais implicados nessa experiência de formação, pois, “as palavras, diz Bakhtin, são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos”.¹²¹

Com tal pressuposição foi possível perceber que não era somente esse o sentido colocado pelos professores da Educação Infantil no tocante à palavra experiência. Participar de um grupo discutindo o seu trabalho pedagógico, deparando-se com outros professores, com outras realidades, com outros trabalhos, com medos, acertos, erros diferentes ou iguais aos seus, colocou os professores em contato com a sua própria realidade, pois no esforço para melhor compreender os outros participantes,

¹²⁰ BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem, 1997. p. 95.

¹²¹ Ibid., p. 41.

cada um pôde enxergar a sua própria realidade, tal como pode ser constatado nos seguintes excertos destacados dos textos e das entrevistas:

Esses encontros, através de trocas de experiências com colegas da mesma área, ajudou-me a abrir portas para novas maneiras de trabalho e novos pensamentos e mudanças. G8/95.

Os relatos e as experiências dos colegas são contribuições para o desenvolvimento do nosso trabalho. Através da experiência do outro, podemos refletir e ver onde estamos e o que podemos mudar. G3/96.

A experiência de cada um, as trocas de idéias, que eu podia estar refletindo do meu ponto de vista ... Daí eu aprendo com o outro né? ... porque o professor também tem que se olhar ... essa troca assim parece que abre os olhos. Professora Helena.



FIGURA 6 – Foto de encontro de vários Grupos de Formação.

Tais indícios sugerem que o processo de tomada de consciência do trabalho de alguns dos professores participantes dos Grupos de Formação foi provocado pela necessidade representada pelo outro. O que os professores pesquisados parecem estar indicando é que, mediados pelas experiências uns dos outros, foi possível estabelecer uma ponte entre a realidade concreta, efetiva, e a realidade futura, ainda inexistente, que, de acordo com Vázquez,¹²² a consciência já conjetura, pois ao falar sobre a sua prática e ao escutar os colegas, o professor foi reconstruindo o sentido do seu trabalho.

Desta maneira, minha hipótese inicial – de que a troca de experiências tão valorizada pelos professores participantes dos Grupos de Formação referia-se apenas às trocas num sentido prático-utilitário - não se confirma, pois ouvir a experiência do outro alcança um outro significado, não se tratando única e exclusivamente de trocar atividades para serem desenvolvidas nas Creches e NEIs, como indicou, explicitamente, um dos professores participantes:

Não é questão de receita e sim de aprender com a experiência do outro. GA5/96.

Este talvez seja um dos motivos que levou os professores, logo no início dos Grupos de Formação, a forçarem uma mudança no encaminhamento do trabalho. Embora alguns temas de estudo já estivessem preestabelecidos pelas coordenadoras – concepção de educação infantil, concepção de criança, entre outros fundamentos –, os professores puxaram as discussões para o cotidiano – hora do sono, brincadeira, rotina, entre outros. Tais premissas, no entanto, não significam que se deva abandonar, de forma generalizada, os fundamentos da educação na formação de professores. Entretanto, se uma das metas da formação em serviço for elevar, nos professores, o grau de consciência da práxis, partir das questões do cotidiano, de acordo com os professores participantes dos Grupos de Formação

são contribuições para o desenvolvimento do nosso trabalho. Através da experiência do outro podemos refletir e ver onde estamos e o que podemos mudar. É um momento de encontro e de reflexão. G3/96.

O que os professores parecem estar indicando, nos textos e nas entrevistas, é que o sentido da formação em serviço está em trazer para discussão e reflexão o trabalho desenvolvido por eles junto às crianças e, simultaneamente, ir buscando os aportes teóricos que possam ajudar a ir desfazendo os nós, desafiando-os a se lançarem numa outra ação que responda a seus interesses e necessidades. Pois, diz Vázquez,

El pensamiento abstracto de por sí no nos lanza a la acción. Se requiere entrar en una relación volitiva con la realidad, una relación que responda a nuestros intereses y necesidades. No es el conocimiento puro, sino el interés, la necesidad, lo que empuja a la acción.¹²³

Tendo em vista os limites desta pesquisa, não foi possível averiguar se a participação nos Grupos de Formação contribuiu para elevar ou não o grau de consciência da práxis dos professores da Educação Infantil. Foram encontrados, nas entrevistas e nos textos, alguns indícios que sugerem que participar dos Grupos

¹²² VÁZQUEZ, 1990.

¹²³ VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia y circunstancias*, 1997, p.180.

contribuiu para uma tomada de consciência da sua atividade teórica, tal como nos seguintes excertos destacados:

Quando eu iniciei (no Grupo de Formação), eu tinha uma visão totalmente diferente, eu não dava muito espaço para as crianças, eu era a professora, com letra maiúscula, eu era a professora na sala e as crianças falavam na hora que eu achava melhor, né? Então o Grupo de Formação, pra mim, abriu muito, mudou muito a minha prática, mudou mesmo. Porque eu comecei a ver o lado oposto, eu comecei a dar mais espaço, é claro que isso foi aos poucos, né? E hoje, sabe, eu vejo assim o quanto eu mudei, o quanto eu mudei mesmo, e o quanto eu aprendi com isso. Acho que isso é uma parte bem importante, porque quando a gente abre mais espaço, a gente conhece mais as crianças, mais os pais, e isso reflete diretamente no trabalho, né? Professora Ivete.

Outra coisa que eu achei essencial, que a gente hoje, graças a Deus, conseguimos na Creche X é estar sempre avaliando o trabalho. Fazia um grupo de estudo e no final avaliava, como é que foi? Vamos mudar? O que que não tá bom, o que está? É uma prática que a gente conseguiu trazer para cá (para a Creche). A gente tá sempre agora avaliando o nosso trabalho, avaliando a reunião de pais, avaliando a reunião pedagógica, avaliando o trabalho do dia-a-dia. Quer dizer, eu acho assim, que foi fundamental para mudar mesmo a postura pedagógica minha. Professor Marcos.

Freire alerta, entretanto, que voltar-se sobre a prática não pode se manter como uma curiosidade ingênua, é preciso possibilitar que esta vá se tornando crítica, “uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.¹²⁴

Em seus depoimentos, as ex-coordenadoras disseram ter sido difícil trabalhar nos Grupos de Formação com os textos. Primeiro, porque o tempo reservado para a leitura se restringia aos encontros dos grupos; segundo, porque os professores, talvez por falta de hábito, consideravam a leitura muito cansativa. Às coordenadoras cabia a tarefa de estar *puxando* os professores, procurando estabelecer pontes entre os textos e os relatos sobre a prática apresentados pelos professores, que

¹²⁴ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*, 2000, p.24.

às vezes reclamavam, dizendo que era monótono. Mas tem que vivenciar isto, né? (...) faz parte do processo ler e trabalhar o texto, então eles tinham que aprender. (ex-coordenadora Sílvia).

Segundo a ex-coordenadora Sílvia, era possível perceber, nos encontros dos Grupos de Formação, o quanto o discurso do professor era diferente da sua prática:

... tinha que ter uma antena ligada pra conseguir perceber aonde ela (a professora) tava sendo contraditória, e daí abrir os olhos, né? (ex-coordenadora Sílvia).

A contradição, ainda segundo o depoimento da ex-coordenadora Sílvia, se manifestava também naquilo que as professoras já realizavam e não tinham consciência:

... e aí alguém ou alguma escola que já estava num processo mais avançado mostrava (...) não era só a coordenadora que fazia isto, em alguns momentos muita gente fazia isto (...) eu acho que essa parte era uma parte super rica, porque elas (as professoras) viam, e às vezes a gente se surpreendia demais.

Fiorentini et al. pesquisaram o modo como os saberes dos professores se envolvem num contexto de prática reflexiva.¹²⁵ Para os autores,

Defrontamo-nos, portanto, com um grande campo aberto de investigação, o qual possui uma epistemologia própria – a epistemologia da prática docente reflexiva crítica – e que requer uma metodologia e uma teoria que somente poderão ser produzidas/(re)criadas no próprio processo investigativo da prática pedagógica.¹²⁶

Ao realizar uma análise dos processos de formação em Portugal, Nóvoa¹²⁷ constatou que o desenvolvimento de uma práxis reflexiva foi sucumbida pela lógica da racionalidade técnica. A racionalidade técnica pressupõe aquilo que Candau denominou de perspectiva “clássica” de formação. Nesta, os professores recebem primeiro uma formação teórica e, posteriormente, aplicam-na na prática,

¹²⁵ FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A J. e MELO, G.F.A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos, 1998.

¹²⁶ Ibid., p.332.

¹²⁷ NÓVOA, 1995.

dicotomizando, desta maneira, o processo educativo, conforme já discorrido no capítulo 1.

A proposta de Nóvoa para o desenvolvimento de uma práxis reflexiva compreende três processos na formação de professores:

a) desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor

O autor parte do pressuposto de que os professores devem se apropriar dos seus processos de formação, uma vez que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.¹²⁸

Compreender a globalidade do sujeito professor é o grande desafio proposto por Nóvoa, que remete a uma formação contínua, capaz de produzir a vida e também a profissão dos professores.

b) Desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente

Para Nóvoa, cada situação enfrentada pelos professores na sua prática profissional apresenta características únicas e, desta maneira, os professores precisam encontrar respostas que também sejam únicas. Para o enfrentamento destas questões é proposto por Nóvoa o desenvolvimento de práticas de formação coletivas, nas quais sejam valorizados os paradigmas que

promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.¹²⁹

c) Desenvolvimento organizacional: produzir a escola

¹²⁸ *ibid.*, p.25.

¹²⁹ NÓVOA, 1995, p.27.

Uma formação contínua, segundo Nóvoa, deve estar integrada no dia-a-dia dos professores e das escolas. As condições para esta integração passam pela gestão da escola, que deve ser democrática, e pelas práticas curriculares participativas. A protagonização ativa dos professores na concepção, no acompanhamento, na regulação e na avaliação dos processos de formação dependem da efetividade das condições acima descritas.

A elevação da consciência da práxis é um devenir histórico, como afirmam Gramsci e Vázquez. Conseqüentemente, o desenvolvimento de uma práxis reflexiva exige processos contínuos de formação de professores, uma vez que professores são seres culturais, históricos e inacabados. Esta questão será abordada no capítulo seguinte.

Capítulo 4

CONTINUIDADE E DESCONTINUIDADE DOS GRUPOS DE FORMAÇÃO

Na literatura recente, a continuidade da formação de professores tem se colocado como um instrumento de desenvolvimento profissional, independentemente da qualidade da formação inicial e das vicissitudes inerentes às instituições educativas.

Garcia¹³⁰, ao tratar sobre a formação de professores, trabalha com o conceito de desenvolvimento profissional. O autor considera que a noção de desenvolvimento tem uma conotação de continuidade, e sua expectativa é a de que esta possa “superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”.¹³¹ Deste modo, o autor concebe a formação de professores como um *continuum*, que, mesmo composto de diferentes fases – a formação inicial se constitui na primeira fase desse processo –, deve buscar, em seu processo, a manutenção de princípios éticos, didáticos e pedagógicos.

Nesta mesma direção, também para Kramer a formação de professores “continuará sendo um espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica”, mesmo quando da universalização de uma formação inicial de qualidade.¹³²

Barbieri et al., assim como Kramer, destacam que a continuidade da formação de professores independe das condições da formação inicial e da situação da escola. Atribuem à própria natureza do fazer pedagógico, que é do domínio da práxis, a necessária continuidade da formação de professores. De acordo com as autoras,

¹³⁰ GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor, 1995.

¹³¹ Ibid., p.55.

¹³² KRAMER, 1989, p.192.

no fazer pedagógico, o professor e o aluno produzem-se intelectualmente. O essencial na ação pedagógica é a própria relação que irá se estabelecer entre ambos e que pressupõe a construção de uma autonomia própria. Tanto o professor como o aluno são seres autônomos e agentes do desenvolvimento da própria autonomia intelectual. Esse fazer, que alguns autores como Castoriadis denominam *práxis*, está fundado em um saber que é sempre fragmentário e provisório, sempre incompleto porque é do domínio do Homem e da história, e depende da investigação e do estudo contínuo.¹³³

O fazer pedagógico, o trabalho do professor, entendido como uma atividade que implica a unidade teoria e prática, ou seja, a *práxis*, traz para a discussão aquilo que Vázquez¹³⁴ denomina de níveis da *práxis*. Esses níveis variam de acordo com o grau de consciência que o sujeito tem desse fazer ou desse trabalho pedagógico, se elevado grau de consciência, *práxis reflexiva*, se baixo, *práxis espontânea*.¹³⁵

Processos de formação continuados, que permitam que os professores participantes confrontem o seu trabalho com outros trabalhos, que possam expor as suas incertezas, seus acertos, assim como ouvir as incertezas e acertos de seus colegas, que proporcionem tempo e espaço para pesquisa e estudo, são condições fundamentais para o desenvolvimento da consciência da *práxis*. Processos contínuos de formação de professores, conforme indicado por Barbieri, Kramer e Garcia, são necessários pela própria natureza do trabalho educativo.

As proposições de Nóvoa¹³⁶, apresentadas no capítulo anterior – de que o desenvolvimento de uma *práxis reflexiva* compreende processos de formação que desenvolvam a vida do professor, a profissão docente e a organização escola - buscam contribuir com a criação de uma nova cultura de formação, que deve ser contínua. A criação dessa nova cultura, por sua vez, exige que as experiências se mostrem, se confrontem, num esforço de capitalizar o trabalho já existente.

Os autores acima citados destacam várias razões para se defender a legitimidade da continuidade da formação de professores – a formação como um *continuum*, na expectativa de superar a justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento;

¹³³ BARBIERI, M. R. et all. 1995, p. 33.

¹³⁴ VÁZQUEZ, A, 1990.

¹³⁵ Ver o Capítulo 3 – Por entre teorias e práticas, um caminho para a prática reflexiva.

¹³⁶ NÓVOA, 1995.

fundamental, mesmo se a formação inicial for de qualidade; pela natureza do fazer pedagógico, que é do domínio da práxis; ou ainda para o desenvolvimento de uma práxis reflexiva. Tais premissas já se mostram suficientes para se defender a formação continuada dos professores; não se trata, no entanto, de lutar por uma formação continuada por esta ou por aquela razão, mas por esta e por aquela especialmente, quando se trata da formação de professores da Educação Infantil.

Na maioria dos textos escritos pelos professores da Educação Infantil havia o pedido de continuidade dos Grupos de Formação. Os professores solicitaram, nos textos, a continuidade dos grupos e também expuseram o motivo pelo qual acreditam na necessidade de uma formação continuada. Em virtude da expressiva quantidade da marca da continuidade encontrada nos textos, optou-se por apresentar um número maior de excertos:

A formação de professores tem que ser constante, pois só aprendemos com os outros nas interações. G6/96.

Existe muita barreira para ser enfrentada e uma dessas é a oportunidade que tivemos este ano e minha esperança é que ela não venha a acabar, que continue neste próximo ano. G4/95.

É importante que em 96 continuemos com o Grupo de Formação, principalmente porque queremos uma proposta de trabalho para a educação infantil, este será o espaço para discutirmos e socializarmos as conquistas e frustrações dos professores. G4/95.

Espero que em 97 nosso grupo continue o mesmo e com a mesma coordenação, pois assim podemos dar continuidade a este trabalho de formação profissional que é tão importante para as nossas crianças e para nós mesmos. G3/96.

Espero que esse espaço continue no ano que vem, para que possamos trocar experiências e aprimorar nossos conhecimentos. G3/95.

Gostaria que o grupo continuasse, pois foi muito enriquecedor e importante para mantermos e atualizarmos o nosso conhecimento, é a única chance de pormos em prática as nossas idéias e de socializá-las. G3/95.

O grupo de formação foi super válido, pois aprendi e cresci muito com ele, muitos integrantes deste grupo já participaram do G3 no ano passado (95) e espero que em 97 o grupo permaneça junto. G3/96.

Espero que o grupo continue o mesmo, com as mesmas pessoas no ano de 97, pois se mostra um grupo firme, decidido nos seus objetivos. G3/96.

No momento minha maior preocupação é com a continuidade deste trabalho, tão significativo para a educação. Que todas as pessoas envolvidas na educação possam ter oportunidade de aprender. G1/95.

No início desta pesquisa, ainda nas primeiras leituras da documentação, a expressiva quantidade da marca da continuidade presente nos textos dos professores



participantes dos Grupos de Formação provocou os seguintes questionamentos: Que motivos levaram os professores a solicitar tão insistentemente a continuidade dos Grupos de Formação? Eles sabiam que os Grupos de Formação era uma proposta política de uma gestão e que ao término desta estes grupos poderiam se extinguir? Uma vez que os professores da Educação Infantil da RME permanecem 40 horas/aula por semana em regência de classe, será que a continuidade solicitada passava pela oportunidade de ser dispensado quinzenalmente de seu trabalho na creche ou NEI? Tais questionamentos orientaram, em parte, as entrevistas e as análises realizadas posteriormente, uma vez que “a interrogação e as respostas são mutuamente determinantes, e a relação só pode ser compreendida como um diálogo”¹³⁷

FIGURA 7 – Foto de encontro de vários Grupos de Formação.

Ao buscar entender o motivo pelo qual os professores tanto insistiam em seus textos pela continuidade dos Grupos de Formação, deparou-se com a positividade das avaliações realizadas. Chegou a incomodar, não havia vozes dissonantes. No diálogo com mais esta evidência foi possível inferir que essa positividade atribuída pelos professores aos Grupos de Formação justificaria os pedidos de continuidade dos encontros, ou talvez, ao contrário, a continuidade dos encontros é que resultaria em avaliações tão positivas.

¹³⁷ THOMPSON, 1981, p. 50.

A positividade das avaliações realizadas pelos professores em relação à dinâmica, às coordenadoras, aos conteúdos trabalhados, às interações intra-grupo, entre outros aspectos, destacaram-se nos textos pesquisados:

Cresci mais com o Grupo de Formação do que em todo o curso do magistério. ...GA5/96.

Este foi o melhor grupo que já participei desde o início do projeto. G3/96.

O Grupo de Formação é um espaço de troca muito importante. G1/95.

O Grupo de Formação correspondeu às minhas expectativas, pois trocamos muitas experiências, o grupo se empenha em participar de todos os encontros para que o trabalho proposto fosse realizado; estudamos muitos textos, aprendemos muitas dinâmicas, conhecemos melhor o trabalho feito nas outras unidades através dos relatos de professores. G3/96.

O grupo foi dinâmico, bem diversificado, prendendo a atenção de todos (...) valeu a pena, aprendi muito. G3/95.

Todas as reuniões foram gratificantes, pois sempre tínhamos algo para refletir. G8/95.

Todos os encontros foram ótimos. G3/96.

O Grupo de Formação do corrente ano foi dinâmico, proveitoso e instigante à medida que possibilitou a fala de seus componentes nos vários momentos de reflexão sobre os temas abordados. Foi uma experiência enriquecedora. G3/96.

Gostei muito do grupo. Eu me senti à vontade, bem no grupo, para perguntar, para falar. G7/96.

A expressão de todo texto está inserida no meio social no qual os sujeitos estão envolvidos e, mesmo que potencialmente, todo texto possui um interlocutor – que no caso eram as coordenadoras dos Grupos de Formação. Em consequência, há que se considerar que estes textos foram elaborados pelos professores a pedido das coordenadoras dos grupos, ao final de cada encontro, semestre e/ou ano. Ou seja, os professores os escreveram para cumprir uma tarefa.

Em decorrência destes fatores sócio-ideológicos, construiu-se a hipótese de que a positividade encontrada nos textos analisados decorreria do fato dos grupos terem sido pequenos – em torno de 15 participantes – e, mesmo o professor não assinando o seu texto, era possível à coordenadora reconhecer o autor; e isto, conseqüentemente,

poderia expor, de alguma forma, o professor à instituição, posto que a coordenadora representava a SME, o poder instituído.

Os textos foram produzidos num contexto oficial e expressam, em certa medida, a retórica do Estado. E justamente por cada época e cada grupo social ter, na comunicação sócio-ideológica, a sua forma de discurso, como afirma Bakhtin¹³⁸, é que se buscou verificar, através das entrevistas, se os professores deixaram de dizer algo em relação à avaliação dos grupos em consequência do lugar social em que se encontravam.

Importante lembrar que as entrevistas foram realizadas no mês de setembro de 1999, quase três anos depois do término dos Grupos de Formação, numa outra gestão governamental, e os professores estavam envolvidos num *novo* processo de formação em serviço. Nas entrevistas, entretanto, a positividade e a solicitação pela continuidade dos Grupos de Formação foram corroboradas. De acordo com os professores entrevistados:

Participar do Grupo de Formação eu acho assim que foi fundamental para mudar mesmo a postura pedagógica minha. Até eu acho pena que não foi dada continuidade, porque quando o trabalho é bom assim a gente não pode perder. (...) o Grupo de Formação era uma oportunidade dessa, da gente tá sentando, tá discutindo, tá repensando o trabalho da gente. Porque eu acho assim, que quem ganhava com isso era a criança,. Que é o objetivo maior da gente. (...). Dos Grupos de Formação surgiram vários seminários na época, que é outra coisa super positiva, a gente tentar discutir, trazer pessoas de fora. Mesmo que seja para falar tudo aquilo que a gente tá acostumado a ver todo dia, ouvir todo dia. Mas você ouve alguém falar, você começa a ver numa perspectiva diferente. Olha mas a pessoa falou isso, isso e isso do trabalho que eu faço. Mas tem um jeitinho ali que eu posso fazer diferente, posso mudar, posso melhorar. Eu sinceramente adorava o grupo de Formação, só via bastante coisa positiva mesmo. Professor Marcos.

Os temas eram amarrados. A gente parou aqui e agora nós vamos continuar nesta seqüência. Professora Helena.

¹³⁸ BAKHTIN, 1997.

Com avaliações tão positivas, parece óbvio o desejo, por parte dos professores, de continuar o trabalho dos Grupos de Formação. Um outro aspecto, já comentado anteriormente no capítulo 2, item 2.1, que pode ter influenciado no pedido de continuidade dos Grupos de Formação se refere à cumplicidade entre os seus participantes e a questão dos vínculos afetivos estabelecidos entre os professores:

Na hora do lanche, eu sempre fui muito muambeira, né? Aí eu tinha as minhas jóias, mostrava pro pessoal, aí outra trazia outra coisa, uma lembrança diferente pra fazer pras crianças, um modelinho, a gente copiava, uma música, e as coisas do dia-a-dia mesmo, da sala de aula. A gente tinha um grupo tão íntimo que a gente conversava até a nossa própria intimidade, assim, a gente criou um vínculo muito grande. Professora Ivete.

Um outro aspecto apresentado nos textos com relação à continuidade dos grupos refere-se ao não entendimento, por parte dos professores da Educação Infantil, do caráter provisório desta política de formação. Tal projeto era a expressão da política de formação de uma determinada gestão e, nos sistemas públicos, a continuidade de processos de formação de professores é fortemente marcada pela ruptura sofrida a cada quatro anos em função da alternância governamental.

Cunha, após analisar diferentes propostas educacionais em diferentes governos, seja municipal, estadual ou federal, denomina as administrações de “zigzague”, isto porque, segundo o autor, “as mais diferentes razões fazem com que cada secretário de educação tenha o *seu* plano de carreira, a *sua* proposta curricular, o *seu* tipo de arquitetura escolar, as *suas* prioridades”.¹³⁹ E, como consequência deste padrão “zigzagueante” de administração, destaca-se, entre outros colocados pelo autor, a impossibilidade de as experiências se somarem.

Nos textos, a questão da alternância governamental e suas consequências não foram problematizadas pelos professores participantes dos Grupos de Formação, o que indica um desconhecimento do caráter provisório desta política de formação. Já nas entrevistas, que foram realizadas após o término dos Grupos de Formação, os professores lamentaram a ruptura, ou seja, a descontinuidade dos Grupos e também corroboraram a idéia de padrão “zigzagueante”. Para os professores, a mudança de gestão

Interfere no aperfeiçoamento, né? No aperfeiçoamento do professor, interfere bastante. Professora Ivete.

Interfere assim ó, parece assim que tem um governo que tá indo, tá caminhando, né? E, de repente troca de governo, parece que se esquece tudo, parece que é outra coisa. (...) com o governo acabou tudo, o professor tem que andar sozinho, com as próprias pernas. Professora Carla.

O depoimento da professora Helena, que em sua trajetória profissional já passou por inúmeros governos, é enfático ao mostrar as rupturas provocadas pelas alternâncias governamentais, seja na desconsideração com o trabalho do professor seja no desrespeito à própria pessoa do professor .

No início das minhas aulas, quando eu comecei as coisas eram muito feitas, tudo vinha para o professor pronto, eu já peguei essa parte, né? O currículo vinha e na matemática eu tinha que dar era isso, isso e isso; no português assim, tudo já vinha especificado. Depois muda o governo, aí aquilo que tu já estava em construção, tentando melhorar algumas coisas, claro, parecem que não valem mais, não é mais assim. (...)Tás segura, de repente estás fazendo alguma coisa que não sabe se é para ser feito mesmo, quando você parece que tá assim pronta pra abrir caminhos, pra ver se é isto que tu queres, de repente aquilo ali não é mais válido, já tem outras idéias. Eu acho que não tem a continuidade, parece que aquilo ali não dá mais oportunidade para a gente discutir, parece assim que aquilo morre, né? Aí já vem outras idéias, já vem ... até mesmo, como vou dizer, a própria organização dos cursos para os professores, né? É outra idéia total. ... não existe aquela continuidade daquele trabalho, né? Tá sempre começando , sempre. O que eu posso dizer é isso aí, tá sempre começando. Porque parece que aquele trabalho que tu fez foi desacreditado, parece que aquilo lá num ... eu fiz isso aqui tá, mas eu fiz pra que? Porque que eu fiz? Porque parece que não deu resultado, parece que parou, já vem outra coisa. Aí tu tens que começar tudo de novo, e tens que te adaptar aquilo. Haja fôlego para estar sempre começando de novo. Mas é sempre assim né? A gente tem aquela questão, tem o velho, né, e eu ainda fico naquela, será que eu tenho que desprezar totalmente o velho, toda uma bagagem, todo um ..., né? Claro, a gente tem que se adaptar às mudanças, né? Mas será que também essas mudanças amanhã também elas não vão por água a baixo, já vem outras. E assim um pouquinho do velho

¹³⁹ CUNHA, 1991, p.474, grifo do autor.

também tem que guardar. Eu guardo um pouquinho do velho, né? E levo para refletir agora pro novo, o que é válido, o que que tá continuando. É assim, né, o novo, o novo ele traz uma mudança, constantemente ele traz uma mudança, né, e aí tu tens que se adaptar ao novo. Claro que é bom,. As mudanças são boas, né, mas dentro de todo conhecimento tu tens que amarrar em alguma coisa, né? A mudança é válida mas, e aquele trabalho todo, aquela continuidade, parece que parou, morreu tudo e agora você tem que ter cabeça pra começar tudo de novo. A escola continua, o professor continua, né? O governo não. ... então a gente fica se adaptando assim, e isso parece que traz assim um, um desânimo.. Insegurança, eu não sei nada. Eu tô sempre dizendo pra mim, olha eu acho que eu não sei nada, porque tudo é novo, eu não sei nada. Mas será que o que eu fiz pra traz, será que não foi válido? Não é só abandonar o velho. Partir dele e fazer uma reflexão, o que que eu posso estar adaptando pra mim. Porque eu também, eu tenho que mudar. Eu não vou ficar sempre naquele tradicional, eu tenho que mudar. Mas essa mudança é tão rápida assim, que às vezes a gente tem que correr pra não ficar de fora. Professora Helena.

O processo de descontinuidade da formação em função do padrão “ziguezagante” pode ser verificado também no depoimento da professora Carla e do professor Marcos, quando do início da gestão seguinte. Nestes depoimentos fica explicitada a desconsideração pelos saberes dos professores, uma vez que as decisões são tomadas pelos técnicos da secretaria com base na *sua* concepção de formação:

Até pouco tempo teve um encontro e daí falavam em, aí eu até achei graça, ninguém quebrou o trabalho, é apenas uma continuidade do trabalho. Aí eu fiquei pensando, eu olhei pro lado, outra menina ficou rindo uma pra outra, né? Isso daí que é continuidade? Então o que foi feito, né? Que é tão distinto uma coisa da outra, porque quando se pensa em dar continuidade, eu penso em estar retomando aquele outro documento¹⁴⁰ que foi feito e partir daquilo ali para se estar melhorando, ou buscando outras propostas para se estar melhorando aquele documento, e não simplesmente esquecer, né? (...) porque o local era amplo demais, mais a gente que ficou lá atrás não conseguiu ver nada, nem ouvir nada. Então eu não entendo muito qual é o objetivo daquele encontro. E isso eu me pergunto muito, que continuidade? Queria entender. Professora Carla.

¹⁴⁰ A professora se refere à proposta curricular da educação infantil elaborada ao final da gestão da Frente Popular, que, de acordo com os professores entrevistados, sintetizava as discussões realizadas nos grupos dos quais eles participaram.

Tipo assim, vem uma prefeita e chama uma secretária de educação. Lógico que ela vai chamar quem, pessoas assim que são de interesse pra ela. Tipo pessoas que ela já confia, pessoas ao qual ela já conhece o trabalho. Então ela chama, forma o grupo dela de trabalho. E, é óbvio, que esse grupo mesmo, mesmo, eles não descartam o que foi feito anteriormente, mas eles dão uma lida, uma pensada e não dirige o trabalho da mesma forma. Eles podem querer mostrar outro método para você trabalhar, pode querer mostrar as idéias dele. E, às vezes, você veio de um trabalho bom e muita coisa é perdida. (...) Mas, tipo assim, perde muita coisa. É lógico, eles querem trazer o trabalho deles, a proposta deles, só que muda muito, porque são outras pessoas, outros saberes, né? Outro jeito de analisar o andamento do trabalho, mas perde muita coisa, perde. Professor Marcos.

Todos os professores entrevistados disseram que os Grupos de Formação não poderiam ter acabado. A maioria dos textos analisados pedem a sua continuidade. Todavia não foi encontrada nenhuma resistência, por parte dos professores, em relação à descontinuidade dos grupos na gestão seguinte. Tal fato a professora Helena procurou justificar pelas atribulações do cotidiano.

Eu acho que a gente se empolga assim, ó, no dia-a-dia, com as atividades da escola né? E o tempo passa e a gente nem percebe. Quando a gente vê, tá, e agora? A correria do dia-a-dia é tanta. Professora Helena.

No padrão “zigzagueante”, em razão de projetos políticos personalistas, as decisões, em geral, são tomadas pelos técnicos das secretarias de educação, desconsiderando os saberes dos professores. Para o professor Marcos, entretanto, houve um esforço no início da nova gestão, quando já não havia mais os Grupos de Formação, de continuar algumas das propostas da gestão anterior:

É lógico que esse pessoal que tá na secretaria agora, mudou o governo, mudou o secretário, eles pegaram o gancho daquela época, também eles não são bobos de perder. Que foi muita coisa boa, produtiva, né, feita naqueles anos. Eles não tinham como deixar de fora. Se eles queriam fazer um trabalho de qualidade, eles tinham que puxar. Alguma perde, perdeu assim, os Grupos de Formação, uma pena, né? Não tem mais. Professor Marcos.

Independentemente da descontinuidade dos Grupos e do “zigzague”, foi possível verificar, nas entrevistas, que alguns trabalhos desencadeados pelos Grupos de Formação continuaram no cotidiano das instituições.

Essa interrupção¹⁴¹ para falar sobre o cardápio, até isso a gente trouxe daquela época. Naquela época era tudo tão democrático, eles queriam democratizar tanto a educação, envolver tanto o pai, envolver família, com isso até o cardápio da nossa creche é elaborado em grupo. Todos os segmentos da creche, semanalmente se reúnem, um de cada segmento, pra elaborar. E é discutido o que as crianças comeram, o que é mais aceito, o que não é. Tudo é fruto daquela época, do Grupo de Formação. A gente trouxe tudo isso. Também vai da pessoa interessada, né? Querer dar continuidade à oportunidade que foi dado daquela época. Professor Marcos.

A continuidade da formação também se manifestou para além da continuidade do tempo político. Pois simultaneamente aos Grupos de Formação e estimulados por eles, foram organizados pelos professores participantes Grupos de Estudos nas creches e NEIs.

E parece assim que lá nos Grupo de Formação incentivava estudar um pouquinho mais. Porque sempre tinha os textos que a gente tinha que estar dando conta, tá lendo pro outro dia, então acabava forçando mesmo, a gente tinha que arrumar um tempinho pra ler. Porque no dia-a-dia se tu não se organizar tu não lê, porque tá em sala de aula todo momento, depois tu sai daqui e tu acaba tendo os teus afazeres de fora. Né? Então acabava até estimulando a gente a tá lendo um pouquinho mais. Professora Carla.

Desde aquela época a gente criou Grupo de Estudos nosso, aqui (na creche). Nós temos quinzenalmente. (...) duas vezes por mês acontece o grupo de estudo. Quinzenalmente e em pequeno grupo. E são envolvidos todos os segmentos, auxiliares de sala, de ensino, faxineira, merendeira, professores, quer dizer, quinzenalmente acontece grupo pequeno e no dia da parada¹⁴² fecha no grupo geral. E isso surgiu na nossa creche daquela época, dessa idéia de fazer reunião. Professor Marcos.

Porque no momento a gente ficou tão influenciada lá (no Grupo de Formação) que isso aconteceu, o Grupo de Estudos. Nós não tínhamos assim a oportunidade de colocar isso na escola, aconteceu uma necessidade entre nós, (...) de se reunir e discutir esses assuntos

¹⁴¹ Durante a entrevista, fomos interrompidos por uma profissional da Creche que chamava o professor Marcos para participar de uma reunião onde preparariam o cardápio da próxima semana.

¹⁴² Todas as creches e NEIs da RME reservam em seu calendário um dia por mês para organizar e avaliar o trabalho. Estes encontros recebem as seguintes denominações: Parada, Parada Pedagógica ou Parada Mensal.

que a gente achava que estava em dúvida ainda, e debater entre nós. (...) Nossa abriu assim em nós, assim uma vontade, a gente teve que ir buscar mesmo. Professora Helena.

Nós conseguimos montar nosso Grupo de Estudos aqui na creche, junto com o grupo de Formação. Foi o Grupo de Formação que começou né? Porque na creche nós não tínhamos nada de estudar. (...) O Grupo de Estudos é muito bom, é ótimo. Professora Carla.

No norte da ilha onde a gente mora, é longe, né? Então sempre no Grupo de Formação eu ouvia: ah o nosso grupo de estudos, o nosso grupo de estudos. Aí eu pensava: porque que a gente que mora, né, no norte, tem umas 4, 5 professoras morando na mesma comunidade, que trabalham com educação infantil, porque que a gente não faz um grupo de estudos? (...) Até pela necessidade de tá estudando um pouco mais aqueles textos que eram trabalhos lá (no Grupo de Formação), da gente tá estudando em conjunto aqueles textos, que eram interessantes, e que a gente queria contribuir de alguma forma lá, né? Então a gente podia tá estudando a noite também os textos, até pra tá questionando algumas coisas, assim. (...) Bom valeu o tempo que durou, mas pena não ter continuado. Professora Ivete.

Assim como nos depoimentos, os textos dos professores também indicavam a organização de Grupos de Estudos nas creches e NEIs estimulados pelos Grupos de Formação:

O grupo de formação incentivou a vontade de expandir a idéia do grupo para dentro da escola. G1/95.

Já levei para a creche o conteúdo e reflexões deste grupo. Agora temos grupo de estudos lá. Vejo que foi importante e também acrescentei bastante para o grupo. G10/95.

Estes encontros também estão me estimulando muito para leituras, que de forma indireta contribuem para as minhas aulas. G5/95.

Os Grupos de Estudos também foram marcados por sua continuidade e descontinuidade. Alguns não resistiram ao término dos Grupos de Formação, indicando que tais ações somente se mantêm se os professores se sentirem constantemente desafiados, conforme explicitado no seguinte depoimento:

Aí acabou assim parece que a motivação, né? Acabou aquela motivação, aquele entusiasmo, porque pra você ir além, você tem que ser motivada, né? Na medida que é

motivada você tem vontade de querer coisas, ir em busca, enquanto que não tendo essa motivação parece que as coisas, assim, parece que ah tudo bem, quem sabe ... Então fica naquilo. Porque ninguém te cobra, ninguém faz com que tu pare para refletir aquilo ali, né? Mas isso aí faz tempo que acabou. Professora Helena.

Um outro depoimento indica a retomada do Grupo de Estudos após dois anos de interrupção:

Teve um tempo que morreu esse grupo de estudos, mas todo o mundo da creche cobrou, a gente precisa refazer esse grupo, tava todo mundo sentindo falta. Aí a gente conseguiu montar, desde o começo do ano (de 1999), toda segunda e quarta, independente de alguém faltar.(...) O grupo tá aberto pra quem quiser participar. É no horário de trabalho. A gente garante, quem tá na sala fica com as crianças para a auxiliar ir e, depois, a gente troca, pra todo mundo ir, né? Pra garantir. Professora Carla.

Em decorrência das análises realizadas, pode-se afirmar que, com a participação de professores em processos de formação onde os seus saberes e as suas experiências são respeitados, nos quais tenham uma protagonização ativa no seu desenvolvimento, em que se sintam desafiados, a expansão e a continuidade da formação se faz presente, como um *continuum*. Em contrapartida, o padrão “zigzagueante” é impeditivo de uma formação voltada para o desenvolvimento profissional de professores. No depoimento seguinte verifica-se a indignação da professora face a esta questão:

Porque tem que continuar, né? Parece assim que a gente não busca mais assim as coisas, entende, não tem aquela preocupação de estar buscando isso. Porque se tu abre uma tarefa, pra uma discussão, ela gira outra conversa, ela gira outro assunto, outro assunto puxa outro. Então tu vais tá se dirigindo a esses assuntos que tu achas que pode tá te aperfeiçoando mais. (...) essa parceria com outros colegas, essa troca com outros colegas, isso faz falta. Então isso deixa saudade. Professora Helena.

Apesar do envolvimento dos professores da Educação Infantil nos Grupos de Formação, apesar das suas avaliações positivas, permanecia a pergunta se este interesse não estaria relacionado à possibilidade de os professores se desobrigarem de suas tarefas profissionais, ainda que por duas manhãs ou duas tardes por mês.

Apesar de já haver constatado um grande envolvimento por parte dos professores neste processo de formação, numa das hipóteses iniciais acreditava-se que a continuidade dos Grupos de Formação solicitada pelos professores passava pela oportunidade de ser dispensado quinzenalmente de seu trabalho na creche ou NEI, uma vez que eles permanecem 40 horas/aula por semana em regência de classe. No entanto, pelo que já se investigou, esta hipótese não se sustenta; os professores, tanto nas entrevistas como nos textos, foram indicando outros motivos para exigir uma formação em serviço continuada. Ao serem indagados nas entrevistas sobre esta questão, os professores demonstraram-se ofendidos:

Se fosse para pensar que era um dia que eu tinha que conversar com outro colega não era bom não. Eu tinha que sair daqui, ir para o centro, né? Pra mim se tornava mais cansativo, eu chegava em casa bem depois do horário que eu normalmente chego, né? Então eu ia porque realmente eu tava aprendendo (...) porque queria aprender, senão nem saía daqui da creche. E assim cada vez que a gente voltava, daí chegava na parada pedagógica a gente falava, olha a gente aprendeu isso, foi assim, aí as pessoas se alvoroçavam, também quero, né? Também quero, se é assim como todo mundo fala também quero. Então o meu interesse realmente era de melhorar, de aprender. (...) eu acho que os professores da educação infantil estão preocupados com a formação. Porque muitos dias eu saía daqui morta de cansada e ia pra lá (pro Grupo de Formação) ainda pensava, meu Deus ter que ir pra aquele grupo de formação, tão longe, porque sair daqui do sul, né? Mas quando chegava lá, a gente tinha até um outro ânimo, né? Eu encontrava as pessoas, começava a conversar, trocar idéias, a coisa se tornava uma tarde agradável. E eu acho que as pessoas queriam ir porque quando a gente chegava na escola e falava o que tava acontecendo lá as pessoas se animavam, porque viam que não era aquela coisa chata, né? Aquela coisa forçada, teve que ir porque era obrigada a ir, né? Então eu acho que era isso, as pessoas sentiam vontade porque as outras falavam bem, né? Professora Carla.

Após dialogar com os professores por meio dos seus textos e das entrevistas, e buscar dar um sentido - com a certeza de que este é provisório, incompleto e definido pelas perguntas realizadas¹⁴³ - que representasse os sentidos e os significados atribuídos pelos professores que participaram desse processo de formação em análise, consegue-se, neste momento, afirmar que os professores valorizam e querem

¹⁴³ THOMPSON, 1981.

participar de processos de formação em serviço. Nas entrevistas foi entregue simbolicamente aos professores uma varinha de condão para que eles planejassem a formação dos professores que estão em serviço. De acordo com os professores, o importante é que essa formação, no que se refere à participação:

fosse livre, o profissional que quer realmente estar participando, que não fosse obrigatório. Professora Ivete.

Porque a gente tem que ter vontade, primeiro lugar vontade. E segundo lugar mudança, eu tenho que ter vontade de estudar e mudar também. Tem que ter aquela vontade de mudar, não eu acho que eu vou mudar, eu vou além. Então a gente tinha que escolher professores que quisessem fazer isso mesmo. Professora Helena.

Nesta formação de faz-de-conta, onde tudo pode, os professores destacaram a participação voluntária como o aspecto que garantiria o sucesso de um processo de formação em serviço. O compromisso pessoal e o desejo de participar são condições, de acordo com os professores, para a efetivação de uma formação de qualidade.

Enfatizar na vontade individual o sentido da formação de professores é um pedido de respeito. Respeito aos seus saberes, às suas limitações, às suas possibilidades, à sua pessoa. Ao querer se apropriar de seu processo de formação, o professor rechaça a perspectiva “clássica” de formação que dicotomiza teoria e prática, que hierarquiza o saber proveniente da experiência e o saber acadêmico.

Ao propor o desenvolvimento pessoal, a produção da vida do professor como um dos aspectos para o desenvolvimento de uma práxis reflexiva, Nóvoa destaca:

O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.¹⁴⁴

Respeitar os professores em seu processo de formação implica desafiá-los no seu não saber, pois todo sujeito, professor ou não, possui um saber e um não saber. Somente um processo de formação continuado e coletivo oferecerá o tempo e o

¹⁴⁴ NÓVOA, 1995, p.25.

espaço necessários para que, no confronto com outras emoções, outros saberes, outras experiências e outras pessoas, cada professor possa, individual e coletivamente, ir se superando e desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas linhas finais desta dissertação apresento duas imagens que me acompanharam e que foram ganhando força ao longo desta pesquisa: as perspectivas renascentista e oriental. A arte, em certo sentido, expressa o pensamento, o desejo e as atitudes dos homens como verdadeiras metáforas de um período histórico. É com este sentido que lanço mão desse recurso, utilizando valores das artes visuais como símbolos expressivos das diferentes perspectivas de formação dos professores encontradas nesta pesquisa. Ao concluir este trabalho, utilizo-me de uma metáfora, figura de linguagem que amplia a compreensão e percepção do objeto focado.

O cotejo de alguns importantes períodos da produção artística humana podem revelar o grau de importância atribuído a certos valores em detrimento de outros. No período renascentista, ocorrido na Europa entre os séculos XV e XVI, o espírito científico dominou praticamente todas as áreas do conhecimento e da produção. Uma de suas facetas, entre tantas, foi o surgimento da “perspectiva renascentista”, método pelo qual os pintores, gravadores e desenhistas se expressavam sobre um plano bidimensional, porém permitindo ao observador apreender a obra em três dimensões, fato possibilitado pela descoberta do ponto de fuga – no qual todas as linhas convergem para um único ponto - e pelo estudo das distâncias e proporções.

A perspectiva renascentista, com seu caráter científico, buscava uma reprodução realista do mundo observado, porém sempre a partir de um ponto de vista pré-determinado pelo artista, que definia *a priori* qual caminho o olho do observador deveria percorrer. Desta maneira, a obra possuía uma composição rígida e pré-definida, impondo ao observador um limite estrutural.

Neste mesmo período, a arte oriental, fiel a suas tradições, seguia sendo produzida com o espírito livre das imposições científicas, manipulando as forças do caos através de um profundo desenvolvimento de capacidades sensoriais. Em oposição à perspectiva renascentista - onde o olho é conduzido ao ponto de fuga -, desenvolve-se a perspectiva oriental, na qual não há um ponto a ser encontrado no

horizonte, não há linhas convergentes e tampouco o artista busca conduzir o espectador.

A perspectiva oriental também proporciona uma sensação de profundidade e apresenta um mundo em três dimensões, porém o faz mediante outros recursos. Nesta o olhar do espectador deixa-se atrair por impressões subjetivas, pode fazer as suas próprias escolhas, pois vários caminhos apresentam-se como possibilidade de interlocução.

Colocar essa experiência de formação em serviço sob uma perspectiva dos sujeitos-professores implicou compreendê-la como um processo produzido por homens e mulheres reais, com suas condições e contradições, com suas coerências e incoerências. Com base nos textos e depoimentos dos professores das creches e NEIs da RME de Florianópolis, buscou-se nesta pesquisa compreender os sentidos e significados formulados pelos professores acerca da sua própria formação.

Uma imbricada relação entre o desenvolvimento do ser individual e do ser social manifestou-se dos textos e dos depoimentos dos professores. O individual é evidenciado no desenvolvimento da auto-estima do professor, no desejo de frequentar os grupos, na exposição do seu trabalho e dos seus saberes. O social, na relação entre os professores e destes com as coordenadoras e com os textos, e ainda com os desdobramentos possibilitados pelos Grupos de Formação, como os grupos de estudos organizados pelos professores nas creches e NEIs.

Após a organização e análise dos dados desta pesquisa, tornou-se visível um processo de formação em serviço para professores da Educação Infantil que rompeu, em muitos aspectos, com a perspectiva “clássica” de formação indicada por Candau¹⁴⁵. Na perspectiva “clássica”, a polarização entre teoria e prática se faz presente desde a sua concepção - pois planejada nas academias, portanto imersa nas mais recentes informações e nas novas tendências - à sua execução - pois vivenciada pelos professores, que recebem toda uma formação teórico-técnica para, posteriormente, substituir a sua “velha” prática por uma mais adequada às novas tendências. Ou seja, nesta perspectiva, o caminho da formação do professor é definido *a priori*, tal qual os artistas renascentistas propunham aos seus espectadores.

Romper com a perspectiva “clássica” significa romper com práticas de formação planejadas à distância das instituições educativas, que desconsideram os saberes da experiência dos professores, dicotomizando, desta maneira, teoria e prática.

Nos Grupos de Formação esse rompimento foi se efetivando quando os professores, ao disporem de tempo e espaço, falaram; quando se sentiram confiantes para expor o seu trabalho, as suas dificuldades e os seus acertos, expuseram e impuseram os seus saberes. Ou seja, os professores foram se tornando protagonistas da sua própria formação. Isto possibilitou que os grupos se diferenciasssem entre si, já que os professores puderam fazer as suas próprias escolhas entre vários caminhos que foram se apresentando, atitude similar à proposta da arte oriental.

Para Saul¹⁴⁶, as bases para a construção de novas práticas de formação podem ser estabelecidas com a incorporação dos diferentes olhares dos pesquisadores e estudiosos. Acredito, no entanto, ser necessário incluir junto a esses olhares os diferentes pontos de vista dos professores no que se refere ao planejamento, à execução e à avaliação dos processos de formação em serviço.

É importante destacar que nos Grupos de Formação os professores foram conquistando a sua protagonização. No início dos encontros, o trabalho dos grupos estava muito na mão da coordenadora, de maneira especial na escolha dos conteúdos. Apesar de iniciados de um jeito mais “clássico”, os Grupos de Formação estavam inseridos numa política de formação cuja fundamentação teórico-metodológica de referência não só aceitava como estimulava a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo. O governo da Frente Popular, na gestão 93/96, declarou-se animador de todo o processo do Movimento de Reorientação Curricular e pretendia que todas as suas ações, inclusive nos Grupos de Formação, fossem coletivas e participativas.

Considero importante ressaltar também que os pressupostos orientadores da política de formação do governo da Frente Popular deram espaço e condições para que os professores envolvidos nos Grupos de Formação pudessem tomá-los na mão e,

¹⁴⁵ CANDAU, V. M., 1995.

¹⁴⁶ SAUL, 1995.

em parceria com as coordenadoras, planejá-los, vivenciá-los e avaliá-los gradativamente.

Essa passagem dos professores, de formados a protagonistas da sua formação, foi também um processo de aprendizado tanto para as coordenadoras – que se apoiaram nos grupos de estudos da SME para atuar adequadamente em suas funções – como para os professores, que num primeiro momento estranharam os encaminhamentos dos encontros. Surpresos com o número de participantes em cada grupo e com a frequência dos encontros, os professores sentiram-se inicialmente inseguros, por não saberem exatamente como agir numa formação desse tipo.

Os textos e as entrevistas evidenciaram que, no seu processo, os professores da Educação Infantil participantes dos Grupos de Formação falaram, escreveram, ouviram, experimentaram, expuseram-se, impuseram-se, frustraram-se, descobriram-se, descobriram o outro ...

Destacar a visão do professor acerca do seu processo de formação nos grupos de significou trazer para a discussão sobre formação em serviço mais uma compreensão e não a compreensão definitiva sobre a formação. É preciso ter claro que os olhares dos professores também são contraditórios e muitas vezes estão marcados por padrões preestabelecidos e preconceituosos.

Os Grupos de Formação, no que se refere à sua constituição, compunham-se de professores de diferentes creches e NEIs e caracterizavam-se pela permanência de alguns professores num mesmo grupo durante os três anos. De acordo com os professores da Educação Infantil participantes dos Grupos de Formação, a maneira como se constituíram possibilitava o conhecimento do trabalho desenvolvido na RME.

Um outro aspecto ressaltado pelos professores como positivo, ainda com relação à constituição dos grupos, diz respeito à possibilidade de redimensionar a sua própria prática pedagógica através do relato das experiências dos colegas. Para os professores, a apresentação do trabalho desenvolvido em outras instituições, mesmo que apresentando aspectos similares, os fizeram olhar a sua realidade sob outras perspectivas. *O olhar fica mais olhado*, conforme indicou a professora Helena.

A permanência de alguns professores no mesmo grupo também foi valorizado por professores e coordenadoras, porque ajudou no desenvolvimento dos vínculos afetivos. E estes, por sua vez, proporcionaram aos professores a confiança necessária para exporem a sua prática.

Esta maneira de organização dos Grupos de Formação adveio da metodologia adotada pela SME, que se fundamentou na perspectiva de grupo operativo. Além dos aspectos já mencionados com relação à constituição dos grupos, fazem parte deste método a frequência dos encontros, que ocorreram quinzenalmente, a coordenação fixa - no caso foram duas coordenadoras para cada grupo – e por uma rotina de trabalho.

Do ponto de vista das ex-coordenadoras, é fundamental que disponham de dedicação exclusiva para coordenar os grupos. Somente desta maneira, segundo a ex-coordenadora Sílvia, é possível trabalhar com os registros e realizar as sínteses necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Por outro lado, segundo os professores, é fundamental que o coordenador seja democrático, esteja disposto a ouvir, tenha experiência como professor de criança pequena numa instituição pública e que tenha a humildade em reconhecer que não sabe tudo.

Dentre os diferentes momentos da rotina dos encontros – informes, registro, reflexão, lanche, tarefa, análise e avaliação – os professores valorizaram o momento do lanche. Este caracterizou-se por ser um momento mais descontraído e informal, proporcionador do desenvolvimento da afetividade.

Um dos aspectos mais contraditórios dessa experiência de formação diz respeito à oportunidade de participação dos professores. Além de não ter havido vagas nos Grupos de Formação para todos os professores das creches e NEIs da rede, a diferença na oferta de vagas entre os professores habilitados e os leigos teve um caráter contundente – em média, 57,16% dos professores habilitados participaram dos grupos; em contrapartida, apenas 8,18% dos professores leigos pôde participar, salientando-se que no ano de 1995 não houve grupo para estes profissionais.

Este aspecto é contraditório porque uma das diretrizes dessa gestão foi a democratização do acesso, que, se ocorreu em outras ações do governo – nos Grupos de Formação para os professores do Ensino Fundamental, por exemplo, havia vagas

para todos -, não ocorreu nos Grupos de Formação dos professores da Educação Infantil. Houve professores que queriam frequentá-los e não puderam por falta de vagas. O grande desafio dos sistemas públicos, em especial no segmento da Educação Infantil, reside em garantir a formação de todos os profissionais e o atendimento às crianças, uma vez que este segmento não possui uma fonte de financiamento específica e suficiente.

Como nem todos puderam participar dos grupos, os que dele fizeram parte tinham a tarefa de *repassar* aos que não participaram as discussões ocorridas nos encontros. Nos textos que foram escritos simultaneamente aos encontros, os professores criticaram o *repassse*, consideravam difícil a sua realização e muitas vezes disseram não ter conseguido viabilizá-lo. Entretanto, nas entrevistas realizadas num outro tempo, quando os encontros já não aconteciam mais, os professores disseram sentir prazer em *repassar* as experiências vivenciadas nos grupos.

Acredito que esta não foi a incoerência maior. Incoerente é que, numa mesma prática de formação, alguns tenham tido a oportunidade de protagonizá-la e outros não tiveram nem mesmo a chance de frequentá-la. Ou seja, se por um lado os Grupos de Formação se caracterizaram como uma prática de formação em serviço que rompeu com a perspectiva “clássica”, por outro este mesmo processo personificou essa perspectiva através do que Kramer¹⁴⁷ classificou como treinamento via efeito multiplicador. Se, por um lado, essa experiência de formação permitiu o desenvolvimento pessoal e profissional de alguns professores, por outro, no entanto, esta mesma experiência reduziu e fragmentou pelo processo de *repassse* a formação dos outros professores que dela fizeram parte sem participar dos encontros. Os professores da Educação Infantil consideraram, segundo os textos e depoimentos analisados, que o importante numa formação em serviço é que todos os que queiram participar tenham garantida a sua vaga. A participação voluntária, o compromisso e o desejo pessoal foram ressaltados pelos professores como condições para uma formação de qualidade.

Quanto aos conteúdos trabalhados nos grupos, cabe destacar que os textos, num primeiro momento definidores das discussões dos encontros, tornaram-se depois

¹⁴⁷ KRAMER, S. 1989.

apenas o suporte, um agente iluminador da prática explicitada. Os temas trabalhados ao longo dos encontros procuraram articular as experiências dos professores e a reflexão sobre as mesmas.

A rotina, a brincadeira, a observação e o registro, destacados como os temas mais provocadores, inserem-se nos desafios - indicados por Cerisara¹⁴⁸, Machado¹⁴⁹ e por Rocha¹⁵⁰ - colocados aos professores, pesquisadores e estudiosos da área na busca da especificidade, ou melhor, da Pedagogia da Educação Infantil que assegure a educação e o cuidado das crianças usuárias das creches e pré-escolas brasileiras.

Dentre os requisitos sugeridos por Machado¹⁵¹ como indispensáveis à formação dos professores da Educação Infantil – conhecimento, habilidades e valores – é possível afirmar que o menos desenvolvido nos grupos foram as habilidades, em especial nas diferentes linguagens expressivas. Dar visibilidade a este aspecto é fundamental para a área, uma vez que a ausência do lúdico, do criativo e da imaginação manifesta-se no interior das creches e pré-escolas, e as práticas de formação, segundo os estudos de Cerisara¹⁵², não têm contemplado em seu currículo o exercício dessas diferentes linguagens.

Mesmo sendo parceiros das coordenadoras dos grupos na escolha dos conteúdos, os professores pesquisados destacaram a troca de experiências como o melhor dos Grupos de Formação. De acordo com os professores, ouvir os outros, esforçar-se por compreender as preocupações dos colegas instigou a reflexão acerca do seu próprio trabalho pedagógico.

Desta maneira, é possível afirmar que o desenvolvimento de uma práxis reflexiva é favorecida em processos de formação deste tipo, pois permitem que os professores - em função do número de participantes e da sistematicidade dos encontros - exponham as suas experiências e, com base nas questões apresentadas, busquem os aportes teóricos que ajudem não só na compreensão dos problemas como

¹⁴⁸ CERISARA, A. B., 1999.

¹⁴⁹ MACHADO, M. L., 1998 E 1999.

¹⁵⁰ ROCHA, E A. C., 1999.

¹⁵¹ MACHADO, M. L., 1998.

¹⁵² CERISARA, A. B., 1998.

também nas possíveis transformações do trabalho cotidiano das creche e pré-escolas. A análise desta experiência de formação permite afirmar que desenvolver uma prática reflexiva onde teoria e prática se articulem dialeticamente não é tarefa fácil. Nos Grupos de Formação os professores participantes dispuseram de tempo, de espaço e de condições para fazê-lo, no entanto o desenvolvimento de uma prática reflexiva, ou ainda a compreensão do próprio conceito de teoria e prática varia muito de um professor para outro.

Cabe ressaltar, no entanto, que os próprios professores, confirmando os estudos de Nóvoa¹⁵³, afirmaram que muito os ajuda no desenvolvimento de uma práxis reflexiva partir do trabalho desenvolvido por eles junto às crianças. Uma outra exigência para o desenvolvimento da práxis reflexiva diz respeito à continuidade das práticas de formação.

Os insistentes pedidos de continuidade dos Grupos de Formação presentes nos textos dos professores indicam que eles valorizaram os encontros e gostaram de participar deles. A continuidade dos Grupos de Formação por três anos consecutivos possibilitou a organização de grupos de estudos nas creches e NEIs. Os professores, incentivados e motivados pelos Grupos de Formação, organizaram os grupos de estudo nas instituições em que trabalhavam.

Muitos dos grupos de estudos não sobreviveram ao término dos Grupos de Formação, de acordo com alguns professores, porque faltou motivação. A descontinuidade, a ruptura dos Grupos de Formação e dos seus desdobramentos ao término da gestão da Frente Popular vêm corroborar os estudos de Cunha¹⁵⁴, de que cada governo tem a *sua* proposta para a educação, desconsiderando o trabalho do professor, os seus saberes e a sua pessoa, conforme indicado pelos professores participantes dos Grupos de Formação.

Mesmo com todas as suas contradições, é possível afirmar que a experiência de formação em serviço vivenciada pelos professores da Educação Infantil da RME nos Grupos de Formação se constituiu num espaço de elaboração do novo. Em decorrência das avaliações sistemáticas, foi possível, ao longo do percurso, ir

¹⁵³ NÓVOA, A., 1995.

¹⁵⁴ CUNHA, L. A., 1991.

apareando algumas arestas, redefinir os caminhos. Ou seja, os professores, em parceria com as coordenadoras dos grupos e com os outros participantes, protagonizaram a sua própria formação. As práticas, as experiências dos professores da Educação Infantil vieram à tona nos Grupos de Formação, e a sua reinterpretação, o seu questionamento foi possibilitado pela incorporação do conhecimento teórico já produzido. Esta é uma característica da formação continuada que creio ser útil também para a formação inicial.

Para assegurar a valorização, nas creches e pré-escolas, da brincadeira e das múltiplas linguagens das crianças, as dimensões criativa, afetiva e cognitiva - que respeitem a diversidade de gênero, raça e cultura -, aliadas a condições adequadas de trabalho, têm que ser asseguradas na formação dos professores, quer seja inicial ou continuada. De acordo com os professores pesquisados, esta é uma luta que cabe a nós, professores.

No aspecto legal, muitas são as conquistas dos professores da Educação Infantil – plano de carreira, piso salarial, progressão na carreira, condições adequadas de trabalho, entre outros direitos expressos na LDB, incluindo a exigência de profissionais com formação específica para atuar nas creches e pré-escolas. Há, no entanto, um descompasso muito grande entre os direitos legais e a realidade: mesmo que precários, os dados indicam um grande número de professores sem nenhum tipo de habilitação atuando nas creches e pré-escolas brasileiras. Portanto, é fundamental articular a formação – entendendo-a como um *continuum*, em que a formação inicial se caracteriza como a primeira etapa do processo de formação - com o desenvolvimento profissional do professor, já que até o final de 2006, segundo a LDB, todos os professores deverão estar habilitados – quer seja em nível superior, médio ou por formação em serviço.

Um dos aspectos da formação em serviço não analisado nesta pesquisa refere-se a verificar se há diferenças nos sentidos e significados atribuídos pelos professores acerca da sua própria formação para os que estão iniciando na carreira, os que já têm alguns anos e os que estão no final dela. Geralmente os processos de formação em serviço desconsideram esta variável.

Foi fundamental, na busca pela compreensão dos sentidos e dos significados formulados pelos professores acerca de sua própria formação, o entendimento de que as relações estabelecidas na experiência dos Grupos de Formação estavam encarnadas em pessoas e contextos reais. Para Thompson “a experiência é válida e efetiva, mas dentro de determinados limites: o agricultor ‘conhece’ suas estações, o marinheiro ‘conhece’ seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia”.¹⁵⁵

Desta maneira, analisar a experiência dos Grupos de Formação sob o ponto de vista dos sujeitos-professores que dele fizeram parte significou dar visibilidade a um outro tipo de produção que se processa nas experiências sem os rigores da academia. Perceber a formação de professores a partir de uma abordagem que rompa com a perspectiva “clássica”, com a racionalidade técnica, significa não ser indiferente aos valores intelectuais que se gestam na academia. Sem pretender uma visão absoluta, de um lado o bem de outro o mal, de um lado os professores e suas experiências, de outro as pesquisas científicas, e sem a incontestabilidade das metafóricas perspectivas renascentista e oriental. De acordo com Thompson, somente são determinantes as experiências humanas – como a vivenciada pelos professores da Educação Infantil nos Grupos de Formação - no sentido de pressionar a consciência social, de propor questões desencadeadoras do desenvolvimento intelectual mais exigente e rigoroso.

¹⁵⁵ THOMPSON, 1981, p.16, grifos do autor.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Brasília: centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, MEC, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 1999.

CONFEDERAÇÃO Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Decreto-lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1997.

FLORIANÓPOLIS. *Programa de Ação de Governo da Frente Popular*, 1992. (mimeograf.)

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Escola é para todos?*. Fpolis/SME. Ano 1, n. 1, 1993.

_____. *Diretrizes e Metas para a Educação: Governo da Frente Popular 1993/1996*. Florianópolis, 1993./

_____. *Comunicação Interna nº 115*. Florianópolis, 1994.

_____. *Cronograma de planejamento*. Florianópolis, [1994?].

_____. *Orientações básicas para o início do ano letivo de 1994*. Florianópolis, [1994?].

_____. *Orientações básicas para o início do ano letivo de 1995*. Florianópolis, [1995?]

_____. *Boletim do Movimento de Reorientação Curricular*. Florianópolis, [1994?].

_____. *Documento Preliminar da Educação Infantil*. Florianópolis, 1995. (mimeograf.).

_____. *Comunicação Interna nº 19*. Florianópolis, 1996.

_____. *Relatório Gestão 93-96: um projeto político pedagógico traduzido em ações*. Florianópolis, 1996a. (mimeograf.).

_____. *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricula..* Florianópolis, 1996b.

_____. *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular da educação infantil*. Florianópolis, 1996c.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Pré-Escolar. *Registros dos Grupos de Formação do ano de 1994*. Florianópolis, [1994?].

_____. *Registros dos Grupos de Formação do ano de 1995*. Florianópolis, [1995?]

_____. *Registros dos Grupos de Formação do ano de 1996*. Florianópolis, [1996?]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDALÓ, C. S. de A. *Fala professora! repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 204p.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997. 196p. Versão francesa. Original russo.
- BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. e UHLE, A. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. In: *Caderno CEDES*, n. 36, p. 29-36, 1995.
- BARRETO, Angela M. R. F. Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? In: BRASIL. MEC. SEF. COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1994. p.11-15.
- BATISTA, R. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis, 1998. ?p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC. (mimeograf.).
- CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL. MEC. SEF. COEDI. *Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1994. p.32-42.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: ____ (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a. p.69-90.
- _____. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: ____ (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997b. p.235-250.
- CERISARA, A. B. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo, 1996. 186p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- _____. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa e o papai noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo, 1998, p. 123-138.
- _____. *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?* In: *Perspectiva*, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.
- CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

- DAVINI, J. movimentos de grupalidade. In: FREIRE, M. *Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1994.
- FANTIN, M. *jogo, brincadeira e cultura na educação infantil*. Florianópolis, 1996. 306 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC. (mimeograf.).
- FIORENTINI, D. et al. Saberes docentes; um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G. et al (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras: associação de leitura do Brasil, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FUSARI, J. C. e RIOS, T. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: *Caderno CEDES*, n. 36, p. 37-46, 1995.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom quixote, 1995, p. 51-76.
- GERALDI, C. M. G. et al (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras: associação de leitura do Brasil, 1998.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Trad: C. N. Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 352p. Original italiano.
- KAPPEL, M. D. B. *As crianças de 0 a 6 anos nas estatísticas nacionais*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2000, Rio de Janeiro: Anais, OMEP, p. 120-150.
- KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, mai./ago, 1989.
- _____. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escola: Questões Teóricas e Polêmicas. BRASIL. MEC. SEF. COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília, MEC, p. 16-28, 1994a.
- _____. Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. In: BRASIL. MEC. SEF. COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília, MEC, p. 69-81, 1994b.
- MACHADO, M. L. de A. Formação e valorização do profissional de educação infantil. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1996, Brasília. (mimeograf.)

- _____. *Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos*. São Paulo, 1998. 219p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (mimeograf.).
- _____. *Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais*. In: *Perspectiva*, v. 17, n. especial, p. 85-98, jul./dez.1999.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise. In: *Caderno CEDES*, n. 36, p. 13-20, 1995.
- MONLEVADE, J. Pequenas geografias, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, L.C. de (org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas, SP: Autores associados, NUPES, 1996.
- NASCIMENTO, M. das G. *A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência*. Rio de Janeiro, 1996. 173p. Dissertação de Mestrado – PUC. (mimeograf.).
- NASCIMENTO, M. das G.. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p.69-90.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom quixote, 1995, p. 15-34.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. A universidade na formação dos profissionais da educação infantil. . BRASIL. MEC. SEF. COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília, MEC, p. 64-68, 1994.
- PIMENTA, S. G. Aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil nos programas de magistério – 2º grau. BRASIL. MEC. SEF. COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília, MEC, p. 43-50, 1994.
- ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. (mimeograf.).
- ROSEMBERG, F. Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos. In: BRASIL. MEC. SEF. COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília, MEC, 1994. p. 51-63.
- SAUL, A. M. apresentação. In: *Caderno CEDES*, n. 36, p. 5-7, 1995.
- SCARPA, R. *Era assim, agora não ...: uma proposta de formação de professores leigos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SOUZA, S. J. e KRAMER, S. Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche de 2º grau. In: ROSEMBERG, F; CAMPOS, M. M. e VIANA, C.P. (orgs). *A formação do educador em creche*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 42-69.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Trad. W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 231p. Original inglês.

_____. *A formação da classe operária inglesa*. Trad. D. Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 204p. v. 1. Original inglês.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Trad: Luiz Fernando Cardoso. 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 454p. Original espanhol.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia y circunstancias*. México: Ed. Anthropos, 1997.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ANEXOS

Anexo 1 – Lista dos textos trabalhados nos Grupos de Formação¹⁵⁶

1994

1. ALEXANDROF, M. *As principais idéias de Vygotsky*. G1/G3/G4/G5/G6
2. BRASIL/MEC/SEF/COEDI. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. G1/G2/G3/G4/G5/G6
3. EVANGELISTA, O. *Currículo e a qualidade de ensino*. G3/G4/G5/G6
4. FREIRE, M. *Refletindo e (con)vivendo com as crianças da vila Helena*. G6
5. GROSSI, E. P. *Um novo paradigma sobre a aprendizagem*. G3/G4
6. KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*. G3
7. _____. *Infância e sociedade: o conceito de infância*. In. _____. *A política do pré-escolar no Brasil*. G3
8. _____. *O rei está nu*. Cadernos do Cedes, n.09. G2/G5/G6
9. LOCATELLI, I. *Leitura de mundo: um sentido de alfabetização*. G5/G6
10. LUCKESI, C. C. *A escola que queremos*. In. _____. *Filosofia da Educação*. G2
11. _____. *Teorias e concepções de aprendizagem*. In. _____. *Filosofia da Educação*. G1
12. _____. *Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude*. G3
13. MOREIRA, A. F. B. *Currículo e a construção do conhecimento*. G2/G3/G4/G5/G6
14. OLIVEIRA, Z. et al. *Como cada um de nós chegou a ser o que é hoje*. In. _____. *Creches: crianças, faz-de-conta & cia*. G2
15. SÃO PAULO. Secretaria Municipal de educação. *Proposta de reorientação Curricular das escolas municipais – EMEIs – 1989-1992*. G5

¹⁵⁶ A listagem está organizada por ano. Só foram considerados os textos que indicavam seus autores. Ao final de cada texto encontra-se indicado quais foram os grupos que o utilizaram.

16. ROCHA, R. Quando a escola é de vidro. In. _____. *Este admirável mundo louco*. G5/G6

OBS: A) Todos os grupos assistiram a palestra “Currículo e suas perspectivas” proferida pela professora Cecília MOCKER.

B) O recurso de vídeo foi utilizado por alguns grupos no ano de 1994, foram os seguinte os vídeos assistidos:

1. A GUERRA do fogo. G1/G5/G6
2. CIDADÃO Kane. G1/G4
3. ORGANIZAÇÃO do espaço na sala de aula. Maria Clotilde Rosseti. G3
4. SOCIEDADE dos poetas mortos. G6

1995

1. AZIBEIRO, N. *Pensando o planejamento situacional*. Faed, mai./95. G9
2. BAZARIAN, J. *A essência do conhecimento*. G6
3. BOMTEMPO, E. *Brinquedoteca: o espaço das crianças*. G9/G11
4. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Política Nacional de Educação Infantil*. G9
5. CARVALHO, M. e RUBIANO, M. *organização do espaço em instituições pré-escolares*. G5
6. DAVIS, C. et al. *O papel e o valor das interações sociais em sala de aula*. G8/G7/G10
7. EVANGELISTA, O. *O currículo e a finalidade do ensino*. G8
8. FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes e Metas da Educação*. G1/G2/G7/G8/G10/G11
9. _____. *Considerações da SME sobre o MRC*. G1/G5/G6/G7/G10/G11
10. FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação Divisão de Educação Pré-Escolar. *Os caminhos percorridos pela infância*. [1995?]. G1/G4/G6/G7/G11

11. _____. *Creche: um breve histórico*. [1995?]. G2/G3
12. _____. *Histórico da educação infantil da RME*. [1995?]. G10
13. _____. *Proposta curricular da pré-escola de 1988*. G8
14. FREIRE, M. Agressividade: qual teu papel na aprendizagem. In: *A paixão de aprender*. G5
15. FREITAS, M. T. de A. Vygotsky e a linguagem. In: _____. *Vygotsky e Bakhtin*. G1/G4
16. GARCIA, R. L. *discutindo a escola pública da educação infantil*. G8
17. GRAHAN, L. a psicologia materialista dialética de Vygotsky. In: *Revista teórica e da informação*, nº33, Ed. Anita Ltda. G3
18. KRAMER, S. *O rei está nú*. G8
19. KUHLMANN JÚNIOR, M. *Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1889-1922)*. G2
20. LIMA, E. C. de A. S. *A utilização do jogo na Pré-Escola*. *Idéias*, n. 8, 1991, p.24-72. G6/G9/G11
21. _____. *O papel do jogo na pré-escola*. G2/G11
22. MACHADO, M. L. *Pré-Escola não é uma escola qualquer*. G1/G6/G8
23. _____. *Pré-escola é não é escola*. G4
24. MARQUES, W. *o papel do diretor de pré-escola*. G8
25. MARTINS, M. C. Massas, mas ... In: WEFFORT, M. F. *Grupo: indivíduo, saber e parceria*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1994.
26. MELLO, A. *As crianças menores têm uma concepção unidimensional do tempo*. G5/G6/G11
27. MOREIRA, A. F. B. *Escola, currículo e a construção do conhecimento*. G8/G10
28. OLIVEIRA, B. H de et all. Distúrbios evolutivos de conduta. FCEE, Centro de capacitação de recursos humanos, s/d. G5
29. OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. G8
30. _____. *Algumas contribuições da psicologia cognitiva*. *Idéias* n. 6, São Paulo, 1990. G2/G3
31. OLIVEIRA, Z. et al. Apresentando uma concepção de desenvolvimento infantil. In: _____. *Creches, crianças, faz-de-conta & cia*. G1/G11

32. _____. A organização do tempo e do espaço de atividade. In: Creches, crianças, faz-de-conta & cia. G5/G6
33. _____. Como cada um de nós chegou a ser o que é hoje. In: _____. *Creches, crianças, faz-de-conta & cia.* G7/G11
34. _____. História de uma conquista. In: _____. *Creches, crianças, faz-de-conta & cia.* G2/G3/G4
35. _____. *Creches, crianças, faz-de-conta & cia.* G4/G7/G8
36. _____. Interações criança-criança e a função da brincadeira no desenvolvimento. In: _____. *Creches, crianças, faz-de-conta & cia.* Petrópolis; Vozes, 1992, p.75-105. G10
37. OLIVEIRA, Z. de M. de. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. G1
38. PESENTI, T. *Em foco, você: professor.* Seminário da RME Florianópolis, agosto de 1995. G1/G4
39. REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural de educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.56-75. G1/G4/G8
40. SÃO PAULO. Secretaria Municipal de educação. *Proposta de reorientação curricular das escolas municipais - EMEIs - 1989-1992.* G2/G3/G5/G7/G8/G10/G11
41. SOUZA, S. J. e KRAMER, S. *Educação ou tutela: a criança de 0 a 6 anos.* São Paulo: Ed. Loyola, 1988. G8
42. VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* G8
43. _____. Desenvolvimento e aprendizagem. In: _____. *A formação social da mente.* G8/G10
44. WAJSKOP, G. *O brincar na educação infantil.* São Paulo, Caderno de Pesquisa n. 92, fev.1995, p.62-69. G1/G4/G6/G8/G11
45. _____. *Brincar na pré-escola.* São Paulo: Cortez, 1990, cap.4, p.45-76. G1/G4/G6/G8/G9
46. _____. *O papel do jogo na educação das crianças.* Idéias, n. 7, São Paulo, 1989? G6/G7/G9/G11
47. _____. *Porque se brinca na pré-escola.* P.19-29 G1/G2/G4/G6/G7/G11
48. _____. *Tecendo as tramas do cotidiano.* G6/G11
49. WEFFORT, M. F. *O que é grupo.* G9

50. _____ et all. *Massas, mas ...* In: Grupo. São Paulo: Espaço Pedagógico, p. 13-17. G5
51. WARSCHAUER, C. A roda e o registro. G2

OBS: A) Alguns grupos do ano de 1995 assistiram as seguintes palestras:

1. CARVALHO, M. *Planejamento Estratégico Situacional*. G9
2. ESTAGIÁRIAS do Curso de Nutrição da UFSC. *Ações de nutrição e saúde*. G2/G4/G9/G10/G11
3. PESENTI, T. *Cuidados e prevenção com o uso da voz*. G1
4. SOUZA, I. S. de. *Filosofia*. G6
5. WAJSKOP, G. *O brincar na educação infantil*. G1

OBS: B) O recurso de vídeo foi utilizado por alguns grupos no ano de 1995, foram os seguintes os vídeos assistido:

1. JOGO na educação infantil. Gisela Wajskop e Tisuko Morchida. G1/G2/G4/G8/G10/G11
2. VIDA em grupo na creche carochinha. G5
3. TEMPO de mudança - Dom Bosco. G5
4. ORGANIZAÇÃO do espaço. Maria Clotilde Ferreira. G5
5. TODA criança é capaz de aprender. Marta Kohl de oliveira. G2

1996

1. ABRAMOVAY, A. e WAJSKOP, G. *Creches: atividades para crianças de 0 a 6 anos*. GA6
2. BARTHES, R. *Mitologias*. São Paulo: Difel, 1987, 7º edição, p.40-42. G10
3. BRASIL. Ministério de educação e Cultura. secretaria de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Crítérios para um atendimento de qualidade que respeite os direitos fundamentais das crianças*. todos os grupos

4. CARVALHO, M. I. C. e RUBIANO, M. R.B. *Organização do espaço em instituições pré-escolares*. G1/G3/G4/GA6/G6
5. CHAUÍ, M. *Repressão sexual*. G3
6. FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Pré-Escolar. *Documento Preliminar da Educação Infantil*. todos os grupos
7. _____. *Rotina e Observação: uma alternativa*. 1996
G1/G3/G5/GA5/GA6/G7/G9
8. FREIRE, M. Escola, grupo e democracia. G8
9. FREITAS, M. T. de A. Vygotsky e Bakhtin. Ed. Atica, São Paulo, 1994, p.99-105. G10
10. GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. G1/G4
11. KRAMER, S. *Educação ou tutela: a criança de 0 a 6 anos*. G10
12. _____. *O rei está nu*. G3
13. KRAMER, S. e ABRAMOVAY, M. *Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade*. GA5/GA6
14. LA TAILLE, Y. et al. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. G1/G4
15. LIMA, E. C. S. *Conhecendo a criança pequena*. São Paulo, Cepaos. G5
16. _____. Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola. In: Paraná, Currículo Básico para a escola pública do Paraná. SEE, Curitiba, 1990. G8
17. MACHADO, M. L. *Pré-Escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. G1/G2/G3/G4/G5/G6
18. MARTINS, M. C. Sobre a observação. G8
19. MELLO, A. M. Adaptação. Publicação da creche carochinha, nº 2. Ribeirão Preto, Coseas USP. G10
20. MOREIRA, A. F. B. Parâmetros curriculares nacionais: em busca de alternativas. In: revista AEC, ano 24, nº 97, out.dez/95. GA5/GA6
21. NUNES, N. N. *O ingresso na Pré-Escola: uma leitura psicogenética*. G2
22. OLIVEIRA, M. K. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. In: _____. Vygotsky, a aprendizagem e desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 1993, p.55-79 G1/G4/G10

23. OLIVEIRA, Z. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: _____. *Educação Infantil muitos olhares*. G1/G2/G5/GA5/GA6/G6/G8/G10
24. _____. A organização do tempo e do espaço de atividades. In: Creches, crianças, faz-de-conta & cia. Petrópolis, Vozes, 1992, p.75-105. G3/G5/G6
25. _____. A construção do pensamento e da linguagem. G5
26. _____. Interações criança-criança e a função da brincadeira no desenvolvimento. In: _____. Creches, crianças, faz-de-conta & cia. Ed. Vozes, Petrópolis, 1992, p.52-59. G5/G10
27. OLIVEIRA, Z. de M de. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. G8
28. PERES, C. *O prazer de conhecer*. GA5/GA6
29. SAMPAIO, D. S. S. Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção. In: GARCIA, R. L. *alfabetização nas classes populares*. GA5/GA6
30. SIGNORELLI, V. I. *Ciências ... crianças ... escola ...*. In: Revista Trino: publicação do centro de estudos da escola da Vila, [1990?]. G5
31. SOUZA, A. M. C. *Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal*. p.69-95 e p.118-136. G10
32. VITÓRIA, T. e FERREIRA, M. C. R. *Processos de adaptação à creche*. Cadernos de Pesquisa n. 86, 1993? G10
33. VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Cap.7. G1/G4
34. _____. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: *Formação social da mente*. G1/G4
35. WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995. G1/G4
36. WARSCHAUER, C. *A roda e o registro*. G1/G3/G9/G10
37. WEFFORT, M. F. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos*. G1/G4/G5/GA5/GA6/G9/G10
38. _____. *Educando o olhar da observação*. In: _____. O registro e a reflexão do educador. p.13-17. G1/G2/G3/G4/G5/GA5/GA6/
39. _____. *O registro e a reflexão do educador*. p.39-42. G2/G3/G5/G10
40. _____. O que é grupo? G3
41. ZIRALDO. *Uma professora muito maluquinha*. GA5/GA6

OBS: A) Todos os grupos assistiram a palestra “Hanseníase” proferida pelos técnicos da Vigilância Sanitária do Estado de Santa Catarina.

B)O recurso de vídeo foi utilizado por alguns dos grupos de 1996, foram os seguintes os vídeos assistidos:

1. ADORÁVEL professor. G3
2. CRITÉRIOS para um atendimento que respeita os direitos fundamentais das crianças. MEC/SEF. COEDI. G10
3. ORGANIZAÇÃO do espaço e do tempo. G2
4. O INGRESSO na pré-escola na perspectiva Walloniana. G2
5. Projeção de Slides: ORGANIZAÇÃO do espaço nas creches e NEIs da RME. G7/G10

Anexo 2 – Roteiro para entrevista dos professores.

1. Qual a sua formação
2. Há quanto tempo você atua como professor(a)?
3. Há quanto tempo você atua na RME?
4. Você é professor(a) substituta (o) ou efetiva (o)?
5. Como foi ter participado do Grupo de Formação? O que ficou para você dessa experiência?
6. O que você mudaria para torná-los mais interessantes?
7. Como organizaria um trabalho de formação em serviço para você e seus colegas? Quais os aspectos que não poderiam deixar de estar presentes? Por que?
8. Como era a relação dos professores participantes com a coordenadora do grupo e com os demais colegas?

Anexo 3 – Roteiro para entrevista das ex-coordenadoras.

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo atua na educação? E na educação infantil?
3. Há quanto tempo trabalha na RME? Se efetiva, há quanto tempo se efetivou?
4. Você participou como professora dos Grupos de Formação em 1994?
5. Como você foi escolhida para ser coordenadora dos Grupos de Formação?
6. Você já havia coordenado algum trabalho de formação? Se não, como aprendeu a coordenar?
7. Como eram organizados o número de grupos a ser oferecido? De acordo com o número de coordenadores ou de acordo com a demanda?
8. Como era coordenar um grupo de formação?
9. Como as coordenadoras organizavam os encontros? Era coletiva ou individualmente?
9. Como era a rotina dos Grupos de Formação?
10. O que mais dava certo no desenrolar do encontro? O que quase nunca dava certo?
11. Como vocês escolhiam os temas de estudo de cada um dos grupos? Como se elegiam as prioridades?
12. E os textos utilizados, como eram escolhidos?
13. Como era a sua relação com os professores participantes dos Grupos de Formação?
14. Qual era o principal objetivo dos Grupos de Formação?
15. Se hoje você pudesse planejar a formação em serviço dos professores da rede como você faria? (quem coordenaria? qual o perfil da coordenadora?)