

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA CRECHE:  
FATOS E FOTOS QUE REVELAM UM PERCURSO FORMATIVO**

ADRIANA SANTOS PINTO

ORIENTADOR: Prof. Dr. Hylío Lagana Fernandes

Sorocaba- SP

Novembro/ 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO ESCOLAR:  
FATOS E FOTOS QUE REVELAM UM PERCURSO FORMATIVO**

ADRIANA SANTOS PINTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba, para o exame de Qualificação de Mestre em Educação, linha de pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Hylío Laganá Fernandes

Sorocaba- SP

Novembro/ 2017

Santos Pinto, Adriana

Formação Continuada na Creche: Fatos e Fotos que Revelam um Percorso  
Formativo / Adriana Santos Pinto. -- 2017.

126 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus  
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Hylío Laganá Fernandes

Banca examinadora: Prof. Dr. José Simões de Almeida Junior, Profª. Drª.

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Bibliografia

1. Educação. 2. Formação de Professores. I. Orientador. II. Universidade  
Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

### Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Adriana Santos Pinto, realizada em 09/11/2017:

---

Prof. Dr. Hylio Lagana Fernandes  
UFSCar

---

Prof. Dr. Jose Simões de Almeida Junior  
FACON

---

Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi  
UFSCar

## DEDICATÓRIA

A memória dos meus pais, e para os filhos

Cássia e Cauê.

## EPÍGRAFE

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao ser supremo criador da energia vital do universo.

Gratidão a minha família que são os pedaços mais importantes dos meus retalhos e que souberam incentivar essa trajetória e compreender os momentos de ausência familiar.

Agradeço ao meu Orientador Hylío Laganá Fernandes por acreditar nesta pesquisa e aos membros da banca Prof. Simões e Profª Lúcia que de certa forma agora são pedacinhos deste trabalho.

Agradeço a Profª Betinha minha primeira formadora no ambiente escolar, aos colegas de trabalho pelas vivências que contribuíram com minha formação profissional e pessoal.

Agradecimento a amiga de longa data Rogéria Beranger, que não mediu esforços em me ajudar, peça importante neste percurso.

Gratidão a cada olhar infantil que me encanta e encoraja a seguir pelos caminhos da educação.

**SOU FEITA DE RETALHOS**

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.  
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

**Cora Coralina**

## RESUMO

Entendemos que é importante e necessário aprender sobre a profissão e formação docente, buscando no território escolar brechas e espaços para fortalecer à formação continuada, proporcionando aos profissionais fundamentação para reflexão e transformação de suas práticas. A presente pesquisa investigou uma Formação Continuada de profissionais de creche realizada no ano de 2016, e seus desafios em proporcionar aos profissionais de educação a sensibilização do olhar para a creche como espaço da infância e reflexão sobre a prática pedagógica. A pesquisa apresentada é de cunho qualitativo com abordagem fenomenológica, e seu desenvolvimento se deu a partir da combinação de estratégias investigativas, com entrevista semi-estruturadas mediadas por fotografias do processo formativo pesquisado; técnica que se aproxima da foto-elicitação. Sobre a escolha das fotografias como elicitadoras entendemos que as imagens são produtoras de sentidos, assim como relevante fonte de dados e memória. Os resultados apontam que podemos seguir na contra mão do modelo de formação continuada cartesiana, onde se separa corpo e mente. As narrativas que emergiram das entrevistas e as escolhas de imagens significativas da formação expressam que as vivências e experiências com elementos da natureza, a utilização de outros espaços e o sentido estético da organização do ambiente, provocam reverberações e mudanças na prática dos atores envolvidos, revelando possibilidade de outro modelo de formação continuada no cotidiano da creche.

**Palavras Chaves** – Formação de Professores, Professoras de Creche, Educação Ambiental, Registro Fotográfico.

## **ABSTRACT**

We understand that it is important and necessary to learn about the profession and teacher training, seeking in the territory of the school the gaps and spaces to strengthen the continuous training, providing the professional basis for reflection and transformation of their practices. The present research investigated a Continuous Formation of the professionals of the nursery was held in the year 2016, and their challenges in providing professional education to raise awareness of the look for the nursery as a space of childhood and reflection on the pedagogical practice. The research presented is related to the qualitative with phenomenological approach, and its development was from the combination of strategies, investigative approaches, with semi-structured interviews mediated by photographs of the formation process searched for; technique that approaches photo-elicitation. About the choice of photographs as elicitoras we understand that the images are producers of meanings, as well as the relevant data source, and memory. The results show that we can follow in the against-hand of the model of ongoing formation, the cartesian, where it separates the body and mind. The narratives that emerged from the interviews and the choices meaningful images of the training expressing the experiences and experiments with the elements of nature, the use of other spaces and the aesthetic sense of the organization of the environment, cause reverberations, and changes in the practice of the actors involved, revealing the possibility of another model of continuing education in the daily life of the nursery.

**Keywords** – Teacher Training, Nursery Teachers, Environmental Education, Photographic Record.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: RIZOMA - INACIO DE LUCA.....	16
FIGURA 2: RODA DOS EXPOSTOS.....	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1: COMPOSIÇÃO EM MOASAICO 1ª FORMAÇÃO .....	60
FOTOGRAFIA 2: COMPOSIÇÃO EM MOSAICO DAS FOTOGRAFIAS DA 2ª FORMAÇÃO .....	62
FOTOGRAFIA 3: COMPOSIÇÃO EM MOSAICO DAS FOTOGRAFIAS DA 3ª FORMAÇÃO .....	64
FOTOGRAFIA 4: COMPOSIÇÃO EM MOSAICO DAS FOTOGRAFIAS DA 4ª FORMAÇÃO .....	66
FOTOGRAFIA 5: COMPOSIÇÃO EM MOSAICO DAS FOTOGRAFIAS DA 5ª FORMAÇÃO .....	68
FOTOGRAFIA 6: FORMAÇÃO EM HTPC .....	83
FOTOGRAFIA 7: ATIVIDADE DE SENSIBILIZAÇÃO 1ª FORMAÇÃO .....	86
FOTOGRAFIA 8: ESPAÇO - MUSEU CATAVENTO .....	90
FOTOGRAFIA 9: RODA AO AR LIVRE 3ª FORMAÇÃO.....	93
FOTOGRAFIA 10: FORMAÇÃO NA CRECHE .....	96
FOTOGRAFIA 11 - ELEMENTOS DA NATUREZA .....	102
FOTOGRAFIA 12: ESPAÇO - MUSEU CATAVENTO .....	105
FOTOGRAFIA 13:PERCEPÇÃO DE EQUIPE 5ª FORMAÇÃO .....	108
FOTOGRAFIA 14: PERCEPÇÃO SOBRE A SENSIBILIZAÇÃO 3ª FORMAÇÃO .....	111
FOTOGRAFIA 15: PERCEPÇÃO SOBRE AS VIVÊNCIAS/ EXPERIÊNCIAS 4ª FORMAÇÃO .....	114
FOTOGRAFIA 16 – OLHAR SENSÍVEL 1    FOTOGRAFIA 17 - OLHAR SENSÍVEL 2 .....	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
FOTOGRAFIA 18 - - OLHAR SENSÍVEL 3 .....	119

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:TRILHA DA FORMAÇÃO .....	18
QUADRO 2: PERFIL PROFISSIONAL DAS ENTREVISTADAS .....	75
QUADRO 3 - DIVERSIDADE NO COTIDIANO .....	83
QUADRO 4 - SENSIBILIZAÇÃO .....	86
QUADRO 5 - ESPAÇOS.....	90
QUADRO 6 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	93
QUADRO 7 - PROTAGONISMO .....	96

## LISTA DE TABELAS

TABELA 4 - FOTOGRAFIAS FOTO-ELICITAÇÃO.....	101
---	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS

E.A. – Educação Ambiental

E.I – Educação Infantil

CEI – Centro de Educação Infantil

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
Retalhos .....	17
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>24</b>
<b>PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E CRECHES NO BRASIL .....</b>	<b>24</b>
1.1 Legislação para Educação Infantil a partir dos anos 80 no Brasil. ....	31
1.1.2 A creche no Município de Sorocaba.....	36
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>39</b>
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES BREVE PANORAMA .....</b>	<b>39</b>
2.1 A formação de professores para educação infantil. ....	41
2.1.1 Formação Continuada de Professores .....	47
2.1.2 A legislação .....	49
2.1.3 Dimensão psicossocial da formação continuada.....	50

2.1.4 Formação Continuada na Educação Infantil.....	52
2.2 Formação Continuada na Creche .....	54
2.2.1 Justificativa : .....	55
2.2.2 Objetivo: .....	56
2.2.3 Metodologia da formação .....	56
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>69</b>
<b>A PESQUISA .....</b>	<b>69</b>
3.1 Objetivo geral .....	70
3.1.2 Opções metodológicas .....	70
3.1.3 As entrevistas .....	72
3.1.4 O espaço da pesquisa.....	73
3.5 Caracterização dos sujeitos da pesquisa. ....	74
<b>3.2 REFERENCIAIS TEÓRICOS .....</b>	<b>76</b>
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>82</b>
<b>PERCEPÇÕES DA FORMADORA. ....</b>	<b>82</b>

4.1 Percepção sobre Diversidade no cotidiano .....	84
4.2 Percepção sobre a Sensibilização .....	87
4.3 Percepção sobre Espaços.....	90
4.4 Percepção sobre a Educação Ambiental.....	94
4.5 Percepção sobre Protagonismo .....	97
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>99</b>
<b>O QUE REVELAM AS FOTOGRAFIAS E ENTREVISTAS SOBRE A FORMAÇÃO. ....</b>	<b>99</b>
5.1 Trabalho com Elementos da Natureza .....	102
5.2 Espaços.....	105
5.3 Equipe .....	108
5.4 Sensibilização .....	111
5.5 Vivência/Experiência .....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO



Figura 1: Rizoma - Inacio de Luca

## Retalhos

A imagem anterior representa o entrelaçar das memórias, das vivências, experiências, das sensações vividas e sentidas no meu percurso formativo, expressa as conexões e o bordado da formação pessoal e profissional.

Faço uma analogia com as cores representando as fases da minha constituição, os fatos e as rupturas importantes que marcaram meu percurso até agora, porém consciente da minha incompletude. Vejo nesta imagem o movimento, o diálogo, o desconhecido, a conexão, o desencontro, o estético, as alternativas, as cores, a criatividade, uma composição de vida rizomática. Vejo a subjetividade que me constitui, vejo coisas que eu gosto, coisas que eu quero deixar por onde passar.

Quanta coisa vem com as lembranças do meu percurso formativo, são lembranças de quem eu era, do que eu acreditava, do que me movia. É pensar no meu contexto familiar, social e econômico é pensar e repensar na minha visão de mundo. Quanta coisa carrega uma trajetória de formação, quantas verdades abandonadas pelo meio do caminho, quantos caminhos trilhados, alguns certos outros incertos, alguns com flores outros com dores. Caminho formado pela combinação de saberes, os trazidos e os construídos por várias mãos, os saberes multifacetados, as experiências vivenciadas, nos constitui e ocupam lugar de destaque na formação pessoal e profissional. Contudo, não podemos nos esquecer, também, das palavras de

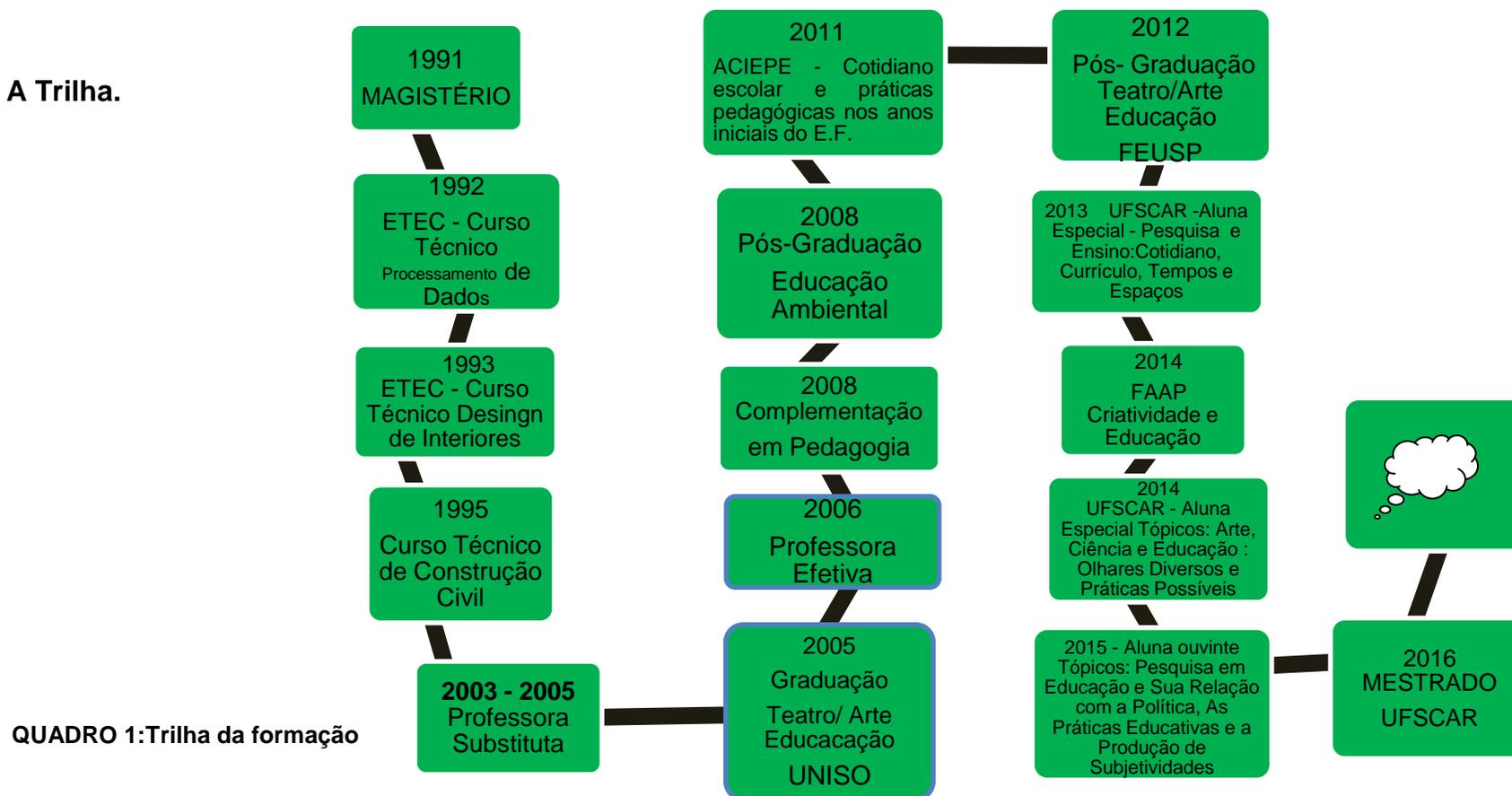
Sendo, assim, não posso separar o eu pessoal, do eu profissional e nesta perspectiva é preciso pensar e refletir sobre a minha identidade profissional que enfrenta, ao mesmo tempo, os desafios da formação e da profissão.

Neste sentido, as inquietações referentes ao meu tema estão ancoradas na reflexão sobre minha prática docente e o processo de formação na escola. Acompanhar e vivenciar os inúmeros questionamentos docentes, nossos medos, necessidades e angústias me obrigaram a repensar meus próprios paradigmas e despertaram a necessidade de conhecer, explorar e pesquisar este universo. A validade daquilo que penso, que reflito, que escrevo se justifica a partir das angústias que carrego, partindo das sensações que fui experimentando e vivenciando em meu trajeto profissional: primeiro como professora, depois ocupando a

direção de uma escola da rede municipal e novamente professora me faz escrever sentindo-me constituída por essas vivências e mergulhada nesses fazeres.

Quando olho para esta organização dos estudos, lembro-me de uma fala do Steve Jobs, onde ele diz que é difícil conectar os pontos quando olhamos para frente, foi o que aconteceu quando fiz o magistério, na época não tinha nenhum significado, só depois fez sentido “[...]  *você não pode conectar os pontos olhando para frente; você só consegue conectá-los olhando para trás. Então você tem que acreditar que os pontos irão de algum modo se conectar no seu futuro.*”

### A Trilha.



**A Docência:** Considero meu início na docência, quando entrei pela primeira vez numa sala de aula, uma primeira série, trinta e cinco crianças entre 6 e 7 anos, lembro da sensação de frio na espinha, eles me olhavam atentamente e naquele momento eu tive a certeza que, eles sabiam, que eu não sabia como dar aula.

Toda a insegurança e desafio inicial foram sendo superados por meio de uma parceria com a outra professora do primeiro ano, ela era experiente, dinâmica, comprometida e disposta a partilhar, minha primeira e grande formadora no ambiente escolar. Após passar no concurso e com a possibilidade de assumir esta carreira, senti que deveria voltar a estudar para me estabilizar na profissão e ser uma boa professora, mais fácil seria escolher o curso de Pedagogia, mas como não gosto do caminho mais fácil, escolhi como primeira graduação Teatro/Arte Educação na Universidade de Sorocaba. Foi um período intenso, onde tive que conciliar família com dois filhos pequenos, trabalho e faculdade.

Porém foi a melhor escolha que poderia ter feito, na Universidade entrei em contato com outros saberes, resgatei ou reconstruí minha consciência corporal, encontrei outros modos de aprender que passavam pela experiência e vivência, e tive a noção que a construção do conhecimento não é linear. Estava aberta as novas práticas, foi um período de muito aprendizado, questionamento e reflexão, vivia na universidade um despertar, um redescobrir um fazer e aprender num diálogo entre teoria e prática.

Ao final da graduação em 2007, no período de orientação do TCC, meu orientador disse que eu deveria continuar e fazer mestrado, respondi que mestrado não era pra mim, e ele respondeu – O mestrado é pra qualquer um, se você quiser você pode. Naquele momento, não acreditei que poderia, Geraldi 2012 diz que fomos inculcados para nos sentirmos incapazes.

No início da carreira me empenhava e acreditava que as formações poderiam mudar o *status quo* da escola, mas o tempo e as propostas não modificaram a realidade. No ambiente escolar as formações regulares que aconteciam não correspondiam as minhas inquietações. As formações externas, quando oferecidas, vinham carregadas de técnicas e receitas, como se as escolas fossem todas homogêneas.

Encontrei no grupo de professoras apoio e as mesmas angustias docentes, seguimos buscando estratégias para driblar as dificuldades do cotidiano escolar, durante seis anos. Fui me constituindo professora nas adversidades da profissão mas minha inquietude diante dos desafios me impulsionaram a procurar outras possibilidades, outros olhares para a escola ,e a buscar outros fazeres mais criativos.

Concomitantemente a essas mudanças procurei outras formações que não fossem oferecidas pela escola, queria outros olhares, outras referências, outros saberes. Comecei a participar de uma ACIEPE - Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental oferecido pela UFSCAR campus Sorocaba, e assim seguiram-se quatro anos participando de grupos de estudo, depois como aluna especial e quatro tentativas de entrar para o Mestrado em Educação, foi um período de alfabetização acadêmica.

**Reflexões:** Ingressar no mestrado foi acreditar que eu podia, foi acreditar no meu orientador, foi conectar os pontos olhando para o passado e dando sentido para minha trajetória profissional. O campo acadêmico se constituiu como um espaço novo a ser desvelado. Os saberes trazidos do cotidiano escolar e as marcas que me constituem encontraram eco em outros saberes e em outros olhares para a educação. O campo da pesquisa é intenso, os conhecimentos se reelaboram e as certezas são substituídas ou reforçadas a cada leitura, e no exercício de nos despirmos das certezas nos abrimos para outros olhares e outros saberes.

A temática da minha pesquisa sobre formação continuada no cotidiano escolar esta ligada a minha inquietação em buscar outras formas de fazer e construir conhecimento, ancorada nos referências teóricos e em fotografias de um percurso formativo, procurando revelar as possibilidades de formação no cotidiano escolar, sem a intenção de criar uma receita ou tomar uma experiência como modelo, mas na intenção de olhar para dentro da escola e partilhar os sentidos e significados produzidos pelos sujeitos participantes deste processo formativo.

O Centro de Educação Infantil pesquisado tem em sua gênese o atendimento pré-escolar, sendo que, no ano de 2011 houve uma transição desta modalidade para creche. Até o ano de 2014 o CEI atendeu as duas modalidades pré-escola e

creche, passando no ano de 2015 somente atender as crianças em tempo integral. Esta transição sem consulta prévia das professoras trouxe um período de incertezas pedagógicas. Inserida neste cenário nasceu a necessidade de uma nova formação, específica para o trabalho em creche, inicialmente as formações eram pautadas no cuidar, mas a nossa necessidade enquanto docentes era de construir uma nova prática educativa, que não encontrava subsídios na formação continuada na unidade, nossa falta de experiência nos levou a reprodução de modelos escolarizantes no ambiente da creche, com rotinas e horários rígidos, crianças andando em fila, ênfase em atividades escolares, e não no brincar, como principal atividade do desenvolvimento infantil.

Até que em 2014 iniciou uma nova gestora no CEI, que apresentou seu trabalho, numa perspectiva educativa clara e intencional pautada na Educação Ambiental. Podemos acompanhar um pouco deste percurso na sua tese de mestrado “Cotidiano da Creche Sabiá Ecologizando a Educação Infantil” do ano de 2005, pela Universidade de Sorocaba. Com esta experiência desenvolvida em outra unidade de educação infantil, a formadora aplicou sua proposta teórica, prática e reflexiva, no espaço da creche pesquisado, apresentando para nova equipe a possibilidade de um trabalho ecologizante com as crianças.

As Formações Continuadas ganharam um novo formato, com vivências e experiências sensoriais com elementos da natureza, utilização de outros espaços para formação, entre outras propostas, a fim de construir e desenvolver coletivamente outros olhares para a infância, para o brincar e provocar a reflexão sobre a prática na creche. Neste cenário parece ser importante e necessário “aprender” sobre a profissão docente, o fazer no espaço da creche e as possibilidades que se apresentam no que se refere à formação continuada, buscando neste território brechas e espaços para mudanças.

Neste sentido, as inquietações referentes ao tema estão ancoradas na reflexão sobre minha prática docente e o processo de formação na creche. Acompanhar e vivenciar os inúmeros questionamentos “docentes” medos, necessidades e angústias me impulsionaram a repensar meus próprios paradigmas e despertou a necessidade de conhecer e explorar esse universo.

Explorar as experiências e vivências sensoriais na formação dialogou com minha formação inicial, e trouxe momentos prazerosos de reflexão e aprendizado, surgiu então à curiosidade em saber:

Os outros atores envolvidos na formação compartilhavam da mesma sensação de reflexão e aprendizado?

As formações promoveram mudanças no fazer pedagógico dos profissionais envolvidos?

Quais os fatores que tornam a formação continuada significativa?

Com estas perguntas iniciou-se o processo de investigação. Encontramos nas fotografias, um instrumento importante de registro, e elicitador dos sentidos que os sujeitos atribuíram a formação, que aliado as entrevistas semi-estruturada, foram os instrumentos produtores de dados.

Entendendo a formação docente como uma questão social e política, espero que a pesquisa possa contribuir para a problematização da temática, e para o fortalecimento de diferentes espaços formativos, para o desenvolvimento e reflexão e que possibilite a construção de outros saberes que passem, entre outros aspectos, pela experiência.

A pesquisa será apresentada em cinco capítulos da seguinte forma, no primeiro apresentaremos um panorama sobre a educação Infantil e Creche no Brasil e a legislação desta etapa da educação básica a partir dos anos 80 no Brasil.

No segundo capítulo traçaremos um breve panorama sobre formação de professores, abordando a formação de professores para os anos iniciais da Educação básica; A formação de professores para educação infantil; Formação Continuada de Professores; A legislação; Dimensão psicossocial da formação continuada; Formação Continuada na Educação Infantil; Formação Continuada na Creche a Justificativa; Objetivo e Metodologia da formação pesquisada.

No terceiro capítulo apresentaremos a pesquisa e seu desenvolvimento apresentando o Objetivo geral; Opções metodológicas; As entrevistas; O espaço da pesquisa; caracterização dos sujeitos da pesquisa e os referenciais teóricos.

O capítulo quatro será dedicado às percepções da formadora e as categorias de análise que emergiram da entrevista Percepção sobre Diversidade no cotidiano; Percepção sobre a sensibilização; Percepção sobre a educação Ambiental; Percepção sobre Protagonismo e Percepção sobre os Espaços.

No quinto e último capítulo apresentaremos as percepções dos sujeitos da pesquisa e as categorias de análise que surgiram das entrevistas e fotografias sendo elas Trabalho com Elementos da Natureza, Espaços, Equipe, Sensibilização e Vivências/Experiências. das Considerações finais e referências.

## **CAPÍTULO 1**

### **PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E CRECHES NO BRASIL**

A Educação Infantil oficializa-se no Brasil com a implantação dos primeiros Jardins-de-infância, no Rio de Janeiro em 1875, 1894 e 1909 sucessivamente, e em 1896 em São Paulo, com inspiração em modelos europeus de atendimento à criança. Os documentos oficiais da época tinham uma divergência quanto à finalidade da instituição, hora citado como assistencialista nos documentos oficiais da época. “O jardim-da-infância não tem nada com a instrução, é uma instituição de caridade para meninos desvalidos, que serve para que a mãe ou o pai, sendo minimamente pobres, quando vão para o trabalho, entreguem seus filhos àqueles asilos, como já se fez entre nós e até na Bahia, em algumas casas dirigidas pelas irmãs de caridade. (MONARCHA, 2001, p.63).

Hora citado com finalidade educacional “O jardim-de-infância é antes de tudo uma escola de educação[...] oferecendo aos meninos alimento à curiosidade, pondo-lhes debaixo das vistas séries graduadas de objetos, para os quais a sua inteligência é atraída e que lhes proporcionam facilmente e sem fadiga conhecimentos elementares com que se enriquece de dia em dia sua memória”. (MONARCHA, 2001, p. 63-64)

Os objetivos e atividades desenvolvidas nessas primeiras instituições eram fortemente marcados pelas condições financeiras das crianças atendidas, e também determinavam as características desses estabelecimentos. As creches eram destinadas as crianças pobres, o atendimento visava ao cuidado físico, de saúde, de alimentação, formação de hábitos de higiene e comportamentos sociais.

Segundo Arce (2002) Froebel<sup>1</sup> defendia uma educação baseada no desenvolvimento espontâneo da criança, que não deveria impor nada que não fosse fruto de seu desenvolvimento, porém se alguma criança estivesse fora de seu processo natural de desenvolvimento, a educação prescritiva deveria ser usada e suspensa assim que a criança voltasse para o caminho certo.

Para Nunes (2011) o modelo adotado de educação infantil foi marcado pela dicotomia do atendimento de crianças pobres e das crianças das classes média e alta:

Uma referência importante a ser feita sobre esse início, pelas consequências que produzirá ao longo de um século, é a visão dicotomizada da infância: num lado da linha divisória, as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência; do outro lado, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários. Estas eram o modelo e a referência para a avaliação do desenvolvimento das demais, embora as propostas de atendimento daquelas não visassem a promovê-las a ponto de alcançar o mesmo status socioeconômico; visavam antes a que fossem sadias, fisicamente bem desenvolvidas e pudessem contribuir para a formação de um povo forte e um país desenvolvido. (NUNES, 2011 p. 18).

De acordo com Rosemberg (2002), a Educação Infantil no Brasil inicia-se sem caráter profissional, baseia-se no progresso feminino, sendo as mulheres boas mães consequentemente seriam boas educadoras, não só em casa, mas em qualquer contexto, local ou situação, essa concepção foi facilmente levada do âmbito privado para o público. Notamos traços deste pensamento até os dias de hoje quando ouvimos que a educação é um dom, uma vocação, além de um sentimento de desqualificação por parte das docentes.

---

<sup>1</sup> Friedrich August Froebel nasceu em 21 de abril de 1782, na região sudeste da Alemanha, falecendo em 1852. Froebel pode ser considerado o pedagogo dos Jardins de Infância, instituição destinada a educar crianças menores de 06 anos fundada em 1840 na cidade de Blankenburg. Entre suas obras mais famosas destacamos a "Educação do Homem"(1826) e o "Livro de Músicas da Mãe" (1844). O jardim de infância, de inspiração froebeliana tinha outro olhar para a criança buscando desenvolver seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio de atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão, podemos observar o atendimento à primeira infância marcado pela desigualdade social. Leia-se mais em ARCE, Alessandra (2001) – A Pedagogia na 'Era das Revoluções' – uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel – Araraquara/SP: UNESP, tese de doutorado

Não foi por acaso que as mulheres tiveram ampla aceitação na profissão docente: afinal, o ser feminino abnegado e puro é a pessoa mais adequada para assumir a profissão de fé do sacerdócio do magistério! Essa imagem feminina colaborou com a desvalorização social da mulher, da mesma maneira que a concepção de magistério como dom, como vocação, justifica o desprestígio das professoras e da docência em 10 educação infantil como tarefa de tios e tias, que poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha amor, boa vontade e afinidade com crianças pequenas. (ALVES, 2006, p. 9)

Em contraposição a este pensamento, no campo da educação, em 1930 destaca-se o Movimento da Escola Nova<sup>2</sup>, que centra o eixo da aprendizagem na criança, este período fica conhecido como escolanovismo e vai de 1930 até 1950, a criança passa a ser considerada como centro da atividade educativa, deslocando o eixo da aprendizagem do adulto para a criança. Os estudos sobre a criança se desenvolvem no período pós Guerra e a Educação Infantil ganhou espaço no campo educacional e se intensificou nos anos 70.

Para Aquino (2001) o sentido de criança nesta época tem uma nova idealização “Surgiu no decorrer desse século uma nova idealização da criança que soa curiosamente parecida à certa dimensão da noção pré-moderna. Vemos a criança de novo pintada como adulto em miniatura, só que alguém privilegiado com direitos tradicionalmente considerados como sendo de adulto: respeito, individualidade, liberdade e cidadania” (AQUINO, 2001, p.32).

O avanço das ciências como antropologia, sociologia, psicologia entre outros, foram desenvolvendo outra concepção de criança baseada também nos contextos sociais, políticos, econômicos e educacionais moldando outro olhar para a criança e outro tratamento para a infância, este movimento inicia-se na Europa.

Os estudos científicos propagados a partir do século XX, em especial da psicologia, antropologia, sociologia e história, apresentam uma visão de infância como categoria social e historicamente construída, determinando um conjunto de teorias e práticas a serem

---

<sup>2</sup> A Escola Nova teve suas raízes implantadas na Europa, ainda no final do século XIX. Nos Estados Unidos, seu principal representante foi Dewey que criou as Escolas Ativas. No Brasil, Anísio Teixeira, ex-aluno de Dewey, conjuntamente com outros teóricos como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, levantaram a bandeira da Escola Nova e, sobretudo, dos seus princípios básicos – laicidade, educação pública e gratuita – que se contrapunham à ideologia católica, defensora da Pedagogia Tradicional e, obviamente, do ensino centrado no professor e de cunho particular e confessional.

desenvolvidas com as crianças, tanto nas famílias como nas instituições de educação infantil, e, ainda, influenciam as representações sociais sobre as crianças incorporadas ao imaginário coletivo. (ANDRADE, 2010, p. 20-21).

Segundo Kramer (1995), no Brasil as mudanças políticas e econômicas com a consolidação do capitalismo e industrialização foram acompanhadas pelas transformações educacionais. O modelo econômico implantado, a nova burguesia urbano-industrial, e o crescimento da classe média causaram mudanças na sociedade brasileira.

Com essas mudanças a família ganhou uma nova estrutura e a mulher um novo papel na economia, devido sua inserção no mercado de trabalho, este contexto fez com que creches e pré-escolas fossem abertas para atender uma nova demanda social. A creche e a pré-escola representam alternativas concretas para viabilizar a liberação da mulher para o mercado de trabalho, mas em todos os tipos de atendimento se coloca como igualmente relevante a necessidade de que o trabalho realizado no seu interior tenha não só caráter assistencial, mas educativo. (ROCHA, 2001, p.32).

As conquistas femininas<sup>3</sup> na década de 60 tiveram alguns marcos legais, o primeiro a instauração da legislação trabalhista, aprovada pela denominada Era Vargas, a CLT (Consolidação das Leis de Trabalho), referendada em 1943 obrigava as empresas que tivessem pelo menos 30 mulheres trabalhando, ter um local apropriado para as trabalhadoras deixarem seus filhos, onde eles receberiam o cuidado adequado, desde a amamentação até os seis meses de idade. Porém esta determinação legal não era regularmente cumprida e tornou-se ineficaz como política pública.

Neste período, a creche não era contemplada nos documentos oficiais. Devido ao seu não reconhecimento como instituição educacional, era um espaço considerado para “guarda de crianças”, em geral, pobres, cujas mães precisavam sair de casa para trabalhar. Perante este olhar sobre a creche, a formação das pessoas que cuidavam das crianças não tinha grandes exigências. O atendimento das crianças de 0 a 6 anos tinha um caráter assistencialista e muito se assemelhava aos lares de criança pobre, eram poucas as iniciativas educacionais nestas instituições e o Estado como provedor demonstrava pouco interesse

---

<sup>3</sup> Leia-se mais em ROSEMBERG, F. O Movimento de Mulheres e a abertura política no Brasil: O caso da creche. Cad. Pesq. São Paulo (51) : 73-79, nov. 1984.

em mantê-las. “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições” (KUHLMANN, 2000, p.8).

Entre as instituições de atendimento a crianças pobres ou abandonadas podemos citar uma das mais duradouras, que teve seu início antes mesmo das creches, conhecida como a “roda dos expostos” ou a “roda dos excluídos”. Recebia este nome devido a um dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados. Este dispositivo tinha forma cilíndrica dividida ao meio por uma divisória e era fixado nas janelas das instituições ou casa de misericórdia.

As crianças deixadas na roda eram fruto de gravidez indesejada, filhos de mães solteiras. Apesar da rejeição por um segmento da sociedade a “roda dos expostos” perdurou no Brasil até 1950, sendo o último país a acabar em este sistema.

Quanto ao atendimento público oficial por parte do governo podemos citar algumas instituições criadas para o cuidado de crianças, também marcadas pelo atendimento assistencialista, e desvinculadas do cunho educativo.

- 1941- O Serviço de Assistência a Menores - tinha como público-alvo crianças e
- adolescentes de até 18 anos abandonados e delinquentes. Vinculado ao Ministério da Justiça.
- 1964 - Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem) - situada no Ministério da Previdência e Assistência Social.

**Figura 2 - Roda dos Expostos**



<http://marthamaria11.blogspot.com.br/2011/12/roda-dos-expostos-da-santa-casa-de.html>

Devido à desigualdade que se estende ao longo de um século, em meados do século XX, cristalizam-se dois modelos de infância e as expressões “criança” e “menor” tornam-se paradigmáticas. O filho do proprietário (colonizador, descendente de europeu, branco) tornou-se “criança”, enquanto o filho do despossuído (negro, descendente de escravo, pobre) tornou-se “menor” (NUNES, 2011 p. 11). Estas podem ser consideradas marcas sociais que de certa forma perduram até os dias de hoje.

Nos Estados foram criadas instituições equivalentes Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem)<sup>4</sup> –, com finalidade e estrutura idênticas, localizadas na Secretaria de Assistência Social.

Concomitantemente as iniciativas de políticas de atendimento à criança acontecem os Congressos de Proteção à Infância, movimento que envolveu participantes de diferentes especialidades, dirigentes de órgãos da administração pública e profissionais do campo acadêmico.

Segundo Nunes (2011) com a entrada de organismos internacionais pressionando o governo a um melhor atendimento e atenção as crianças pequenas, o que aconteceu foi um movimento inverso ao esperado. A adoção de modelos de baixo custo e ampla cobertura não atendeu a qualidade necessária, e o governo por sua vez, não se comprometeu e não se preocupou em desenvolver políticas públicas para o atendimento infantil.

Entre as ações e instituições de atendimento podemos citar a Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi criada em 1942 para atender as famílias dos soldados que foram para Europa lutar na Segunda Guerra Mundial. Esta instituição teve um espaço significativo na trajetória histórica dos conceitos de cuidar e educar implantou programas de creche que incluíam a educação pré-escolar no atendimento de crianças de 0 a 6 anos, em áreas de pobreza.

---

<sup>4</sup> A Funabem e as Febens mantinham estabelecimentos próprios, mas também firmavam convênio com entidades assistenciais, inclusive para atendimento de crianças entre 0 e 6 anos de idade. Em várias dessas instituições, ressaltava-se o aspecto policial-corretivo, e elas funcionavam quase como prisões, com baixo índice de reeducação. Alguns anos depois, a Funabem foi transformada no Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), que atuou decisivamente com a sociedade civil na implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. (NUNES, 2011 pg 23)

A LBA realizava convênios com secretarias de Assistência Social dos estados e associações comunitárias, inicialmente o trabalho desenvolvido foi marcado pela assistência social e atendimento à saúde. Podemos destacar como ações em direção ao atendimento educacional da LBA a criação de um pequeno livro “Vamos fazer uma creche” com orientações práticas sobre ações educativas a serem desenvolvidas e o Projeto Casulo<sup>5</sup>.

O Projeto Casulo foi a ação mais expressiva da LBA, tanto pelo número de crianças atendidas, quanto por sua capilaridade no território nacional. Em quatro anos, alcançou o total de 1,8 milhão de crianças, mas seu modelo seguia o discurso da época: atendimento de crianças em situação de pobreza, ampla cobertura, baixo custo e participação da comunidade (famílias e outros voluntários). Embora sediado na área da assistência, o projeto tinha um programa educacional, critérios técnicos para firmar convênio com entidades sociais e documentos que orientavam o atendimento da criança. ( NUNES, pg 24)

O Projeto Casulo iniciou-se em 1977 com caráter experimental, mas estendeu-se por todo o país durante a década de 1980, voltadas estrategicamente para as crianças mais pobres, tinha como um de seus objetivos atender o maior número de crianças com o menor custo possível. O projeto foi avaliado como “programa de educação pré-escolar de massa”, o atendimento que desconhecia a realidade sociocultural das famílias, tinha carência de pessoal capacitado e a insuficiência de espaço físico revelam a limitação e atendimento precário (ROSEMBERG 1997, p. 147-148).

Neste percurso histórico podemos notar uma cisão no atendimento da educação infantil, entre creche e pré-escola. As instituições públicas, em sua maioria, têm sua origem no atendimento aos filhos de trabalhadores e das camadas populares; as crianças das classes mais abastadas estudavam em jardins de infância particulares, com proposta pedagógica e recebiam uma educação privilegiada pela criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

A Educação Infantil na década de 50 passou a ser considerada como um tipo de ensino “pré-primário”; como o próprio nome sugere, refere-se ao período que antecede a fase primária de ensino, “podendo ser ministrado não só nos jardins de

---

<sup>5</sup> Para maior aprofundamento leia-se: ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

infância, mas também, nas chamadas escolas infantis e nas classes de pré-primário, anexas aos estabelecimentos de ensino primário” (VIEIRA, 2003, p. 64).

No final da década de 1970, nos grandes centros urbanos como Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte a luta feminina por creches ganha força. O movimento organizado ganhou visibilidade social, sendo apoiado pelos meios de comunicação que exerceram pressão sobre o governo. Desde o início, as mulheres-mães queriam mais do que “um lugar para deixar os filhos” durante as horas de trabalho, insistiam em atividades de cuidado e num programa educacional na creche. Este movimento expandiu-se por todo o país e hoje representa uma força significativa na expressão das demandas sociais pela educação infantil (NUNES, 2011, p. 27).

Os esforços coletivos de diversos segmentos da sociedade visavam consolidar os avanços e assegurar na Carta Magna a obrigatoriedade do Estado em atender as crianças de 0 a 6 anos. A pressão desses movimentos na Assembleia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo, na Constituição Federal de 1988.

### **1.1 Legislação para Educação Infantil a partir dos anos 80 no Brasil.**

Os movimentos sociais e as reivindicações sobre os direitos da infância repercutiram na elaboração da atual Constituição. As contribuições da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, grupos de defesa dos direitos humanos, principalmente, do Conselho Nacional do Direito da Mulher reforçaram a necessidade da inclusão das creches e pré-escolas no âmbito da educação (FULLGRAF, 2001, p. 36).

De acordo com Bittar (2003, p. 30), o esforço coletivo dos diversos segmentos visava assegurar na Constituição “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”. Assim, foi possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e assegurar na Constituição Brasileira o direito da criança à educação em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Somente com a Constituição que a criança de 0 a 6 anos passou a ser reconhecida como sujeito de direitos. Com a promulgação da Carta Magna em 1988, emergiu e se reconheceu o estado de direito do cidadão criança, e, portanto, um novo estatuto social deveria e teve que ser desenhado para o cotidiano, exigindo investimentos distintos e integrados na consolidação de uma nova ordem social (ANGOTTI, 2006, p. 18).

Alem do avanço no que se refere aos direitos sociais, também ficou expressa a necessidade de descentralizar a política administrativa, conforme os dispositivos constitucionais, o atendimento ao ensino superior compete à esfera federal; aos estados compete o atendimento ao ensino médio e fundamental, ao passo que aos municípios compete atender à educação infantil e ao ensino fundamental.

Para Fullgraff (2001, p. 40), o princípio da descentralização está atrelado a uma visão reducionista do papel do Estado em relação às políticas públicas, “comprometendo a consolidação do atendimento educacional de qualidade às crianças pequenas, como também a todos os outros níveis de ensino”.

Andrade (2010, p. 90) tem a mesma percepção sobre a descentralização do atendimento educacional “Conforme o artigo 211, § 2o, foi determinado que os municípios atuassem prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, revelando o princípio da descentralização da educação por meio de uma política de desarticulação entre as esferas do governo e a indefinição de papéis no atendimento aos diferentes níveis de ensino.”

As creches que anteriormente eram vinculadas à área de assistência social, a partir desta lei, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

A nova constituição estabeleceu que as creches passassem a serem instituições educativas, sendo direito das crianças e das famílias trabalhadoras. No aspecto social a creche desenvolve um papel importante no movimento libertário das mulheres, dando suporte no cumprimento da função materna, podendo as mulheres usufruir de espaços coletivos para os cuidados e educação de seus filhos.

Segundo Craidy (2002) a nova Constituição colocou a criança como sujeito de direitos.

Impunha-se, assim, a partir da Carta Constitucional, a superação da tradição clientelista e paternalista que marca a história do Estado e da sociedade no Brasil. Foi também a Constituição que, pela primeira vez na nossa história afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos. Definiu, ainda, que a creche e a pré-escola são direitos não só da criança como de seus pais trabalhadores, homens e mulheres, e afirmou a natureza educativa da creche e pré-escola. CRAIDY (2002, p.58)

Em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)– Lei 8.069/90 assegurando os direitos fundamentais à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994a).

Os artigos 3º e 4º do ECA enfatizam a concepção de proteção integral e estabelecem as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado na garantia dos direitos para a infância e a adolescência.

Art. 3º – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O artigo 54 enfatiza a obrigatoriedade do Estado no atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas e o artigo 11 estabelece a incumbência do município em oferecer a educação infantil, porém ressaltando a prioridade dele no ensino fundamental. O Estatuto estabelece, ainda, a criação de instrumentos na defesa do atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes, que são os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Em 1994, o Ministério da Educação e do Desporto, norteado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, formulou diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil, publicando e divulgando uma série de documentos científicos acerca do compromisso das creches e pré-escolas com a defesa da cidadania das crianças de 0 a 6 anos.

No ano de 1998 o Ministério da Educação publicou os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998b) e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”- RCNEI (BRASIL, 1998a), ambos contribuíram na implementação e orientação de práticas educativas nas instituições de Educação Infantil.

O RCNEI estabeleceu as diretrizes pedagógicas para as instituições de creches e pré-escolas, apresentando como funções complementares da educação infantil o cuidar e o educar, em complementação à ação da família, organizado em três volumes, “Introdução”, “Formação pessoal e social” e “Conhecimento do mundo”, uma das críticas feita à esse documento é o fato dele apresentar de forma separada brincar, interação, aprendizagens orientadas, higiene e alimentação, desconsiderando o caráter indissociável destas dimensões da educação infantil. Cerisara (2000).

Podemos considerar um avanço para a educação Infantil a incorporação desta modalidade, como primeira etapa da educação básica, colocando a criança como sujeito de direitos. Outro ganho foi a questão dos recursos financeiros, em 2007, com a publicação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (lei n. 11.494/07; decreto n. 6.253/07; decreto n. 6.278/07), os municípios foram amparados para o investimento também na primeira etapa da educação.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram estabelecidas pela Resolução nº 05/2009 (BRASIL, 2009a), da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) que, apoiada no Parecer CEB/CNE no 20/2009 (BRASIL, 2009b), avança em termos de conteúdo normativo e aprofundamento conceitual em relação à DCNEI anterior, a Resolução CEB/CNE no 01/1999 (BRASIL, 1999). (FLORES, 2017, p. 210)

Atualmente não podemos deixar de citar as discussões referentes a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as críticas a redução do texto introdutório que apresentava as discussões sobre desenvolvimento, aprendizagem e linguagem na Educação Infantil.

Um das críticas elaboradas pelas coordenadoras do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, uma parceria firmada entre a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). As dirigentes divulgaram uma nota com críticas a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular sobre a temática da leitura e escrita na Educação Infantil. A crítica refere-se a redução do texto inicial introdutório que, na segunda versão, apresentava a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A supressão, redução ou enjugamento significou um aligeiramento e até mesmo mudança conceitual, especialmente no que tange às discussões sobre desenvolvimento, aprendizagem e linguagem.

Como podemos observar, o campo de disputa e garantia dos direitos da infância estão em constante tensão e sofrendo ameaças. Constata-se que ao longo dos anos os ganhos, diante das leis e garantia de direitos para a infância, foram crescentes, e, mesmo que não se efetive totalmente na prática, o assistencialismo presente no início do atendimento às crianças foi substituído nos documentos, leis, referenciais e diretrizes de educação infantil pelo cunho educativo e desenvolvimento infantil.

Porém não podemos perder de vista que estes direitos, que acompanharam as mudanças econômicas, sociais e políticas, foram frutos da mobilização social; são direitos conquistados com muita luta e, ainda hoje, sofrem frequentes ameaças como à universalidade e gratuidade do ensino, aspectos fundamentais da educação pública.

### 1.1.2 A creche no Município de Sorocaba

O histórico da Educação Infantil em Sorocaba acompanha as demandas legislativas nacionais, passando para o município a obrigação do atendimento em creches para crianças de 0 a 3 anos. No ano de 1989 a responsabilidade de atendimento em creche deixa de ser vinculada à Secretaria de Assistência e Promoção Social; nesta época a maior parte das instituições da cidade eram de cunho filantrópico. Durante os anos de 1987 e 1988 foram criadas as creches domiciliares, que tinham como responsáveis as “mães crecheiras”. A transição das creches para a Secretaria da Educação aconteceu entre os anos de 1989 a 1992, quando ocorreu a extinção das creches domiciliares, sendo substituídas pelas institucionais de responsabilidade do município.

O processo de municipalização da rede de ensino em meados dos anos de 1990 trouxe aos municípios um desafio político, administrativo e pedagógico:

Como todo processo de mudança institucional, corre-se o risco de configurar-se, no desenho da política educacional estadual paulista, um vácuo legal-normativo, pois todas as prescrições do conjunto de orientações da secretaria de Estado de São Paulo esbarram nas peculiaridades dos municípios envolvidos, permeadas por profundas diferenças na cobertura dos serviços educacionais. Tem ocorrido um aumento sem precedentes dos encargos administrativos, pedagógicos e financeiros para os municípios, considerando que nas Secretarias Municipais não existia, até então, uma cultura burocrático-administrativa e financeira, pois todo o conjunto normativo era de responsabilidade restrita da esfera estadual. Na implementação do convênio este arcabouço – que não é pequeno – está sendo assumido pela esfera municipal, com a otimização dos Conselhos Municipais de Educação e/ou com a estruturação de um sistema de supervisão da rede de escolas. (MARTINS, 2003, p. 234).

A municipalização do ensino em Sorocaba, quanto à transição das creches para a Secretaria da Educação, aconteceu em um intervalo pequeno de tempo. Houve um aumento significativo no número de creches no município, passando de 3 unidades em 1989 para 24 unidades em 1996. Este crescimento rápido causou um certo descompasso na criação de cargos e nas contratações para suprir a demanda de funcionários para atuarem nas creches.

As antigas “mães crecheiras” foram contratadas como regentes maternais pela sua experiência no trato com as crianças, porém as atividades pedagógicas deviam ficar a cargo dos professores. A falta de formação dos profissionais gerou um conflito de funções, uma vez que, muitas professoras não entenderam a necessidade do cuidar e educar como aspecto indissociável do trabalho em creche, negando-se a cumprir as tarefas de cuidado e higiene das crianças. Em um período de sete anos foram criados os cargos de agentes maternais, agentes de desenvolvimento infantil, agentes de recreação infantil, atuando junto às crianças nos cuidados de higiene.

No ano de 1997 foram criadas as “creches da vizinhança”, que eram unidades situadas nas proximidades da rodoviária e que funcionavam com um número reduzido de crianças. Este projeto durou dois anos, sendo extinto no ano de 1999, juntamente com o cargo de agente de desenvolvimento infantil, momento em que a prefeitura substituiu os profissionais concursados por estagiários.

A contratação dos estagiários foi considerada irregular pelo Ministério do Trabalho que proibiu a atuação dos estagiários e exigiu a regularização da situação com a contratação de funcionários concursados. Então surge mais um cargo, o Auxiliar de Educação, que tem a característica de multifuncionalidade para o atendimento das necessidades pedagógicas e administrativa da rede de ensino. Cabe aqui uma consideração sobre a organização de atendimento em creche no município, que reflete a pluralidade de organização nas redes de ensino. O cargo de auxiliar de educação de formação em nível médio, não garante atendimento das especificidades da modalidade creche “A abertura de concursos para professores e auxiliares que atuem com crianças na educação infantil é exigida por lei. Como é exigida a formação em nível de ensino superior, admitindo-se o ensino médio na modalidade normal, compete ao município a realização de concurso específico para professor de educação infantil.” (KRAMER; TOLEDO; BARROS, 2014, p. 33)

Contudo a realidade enfrentada é de pessoas sem formação adequada para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos que ingressam via concurso para compor o quadro de profissionais que atuam na creche. Esta consideração não é sobre o

trabalho realizado pelas auxiliares, e sim pela organização administrativa do quadro de funcionários que não atende a exigência de formação específica, uma vez que, o número de professores atuando nas creches é muito inferior aos de auxiliares de educação.

Com estas demandas de funcionários e falta de políticas educacionais específicas para o atendimento em creche, a rede teve um crescimento expressivo. Como podemos constatar no site oficial do MEC de Indicadores Demográficos e Educacionais com os dados atualizados disponíveis até 2011.

Estima-se que atualmente a rede municipal atenda 10.423 crianças em período integral e 2.122 no atendimento parcial em creche, e apresente uma defasagem de 2.500 vagas, número expressivo de crianças sem acesso a vagas nas creches.

Os dados oficiais sobre o percurso da Educação Infantil em Sorocaba são de difícil acesso, “a procura por registros foi realizada junto à Secretaria Municipal de Educação, à Diretoria de Ensino, porém não conseguimos ter acesso às documentações sobre educação infantil, mas conseguimos indicações de nomes que nas lembranças foram indicados como uma boa fonte de informações” (NOGUEIRA; MARTINEZ, 2001, p. 10).

A expansão do número de instituições, de crianças matriculadas e do número de funcionários trouxe para a gestão da Secretaria de Educação desafios nas esferas administrativa, política e pedagógica. Contudo tivemos avanços no atendimento em creche no ano de 2014; como a atuação de professoras no berçário; implantação da Bebeteca e formação de professores mediadores de leitura para bebês. Porém estas ações perderam força com a mudança de gestão no ano de 2017. Revelando a fragilidade da continuidade de políticas de formação de professores no município.

Nesta macroestrutura que se encontra o lócus da nossa pesquisa: um Centro de Educação Infantil, com atendimento integral na modalidade creche, para crianças de 2 a 4 anos.

## CAPÍTULO 2

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES BREVE PANORAMA

Os primeiros cursos de formação de professores surgem no Brasil no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, responsáveis pela formação dos docentes “das primeiras letras” responsáveis pelo ensino nos primeiros anos do ensino fundamental. Prática que perdurou na formação de professores para os anos iniciais e de educação infantil até o ano de 1996, quando, a partir da Lei n. 9.394/96 passou-se a exigir desses docentes a formação em nível superior, com um prazo de dez anos para a adequação.

Somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, propondo-os como licenciatura e conferindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. O curso de Pedagogia passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

Para Gatti, (2010) a complexidade da grade curricular para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar:

“a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar artigo

4º, parágrafo único a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º. Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil. (GATTI 2010, p. 50)

Outro paradigma a ser superado encontra-se na separação dos cursos de formação para professores polivalentes – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, essa diferenciação permanece até os dias de hoje, tanto nos cursos, como na carreira, salários, representação social criando um valor – menor/maior. As mudanças e inovações nas estruturas dos cursos de formação ecoam esta representação tradicional e esbarra nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e inovador.

Saviani, (2011, p. 09) chama a atenção para as maneiras distintas que deram origem a formação de professores – a formação pedagógico-didática domínio de conteúdos do conhecimento logicamente organizados sendo a formação de professores adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço” – modelo que predominou nas universidades e demais instituições de Ensino Superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, que o autor chama de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores”. Do outro lado se contrapõe o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático – denominado por Saviani de “modelo pedagógico-didático de formação de professores” que tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores primários.

Segundo Gatti, (2010) em função dos grandes problemas que enfrentamos referentes às aprendizagens escolares em nossa sociedade, aumenta a preocupação com as licenciaturas seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja

quanto aos seus currículos e conteúdos formativos, contudo a autora deixa claro que essa preocupação não quer reputar apenas ao professor e à sua formação inicial a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino.

Para Tardif, (2010) é necessário repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho no cotidiano. “pode-se admitir se não de fato pelo menos em princípio, que o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes. “Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2011, p. 36)

Os estudos sobre a ação reflexiva do professor realizado por Zeichner, (2011, p. 248-249) pontua que a ação reflexiva é um processo que implica mais que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas; envolve intuição; emoção; não um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. Para o autor assumir uma proposta de formação de professores tendo como eixo a reflexão sobre a prática significa assumir alguns pressupostos ou implicações que derivam da constituição de uma nova prática e reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, imagens e juízos pessoais; a formação docente sendo o professor responsável pelo seu desenvolvimento; e a reflexão alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural

## **2.1 A formação de professores para educação infantil.**

Podemos observar que as mudanças ocorridas no atendimento de creches no Brasil foram impulsionadas pelas demandas que surgiram da mudança social, econômica e política frente ao papel da mulher na sociedade, no mercado de trabalho e também com os avanços dos direitos da criança e um novo olhar para a infância.

Para Amaral, (2011, p.107) “As tendências educacionais balizadoras da formação de professores, assim como toda política pública, não estão desvinculadas da concepção de homem, mundo e sociedade que se pretende constituir para um determinado tempo, não sendo possível desvincular essa formação dos contextos sociais sobre a organização do trabalho na sociedade capitalista.”

Neste contexto a formação de professores de educação infantil acompanhou essas mudanças, que não estão desvinculadas das demandas e mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas neste percurso histórico.

Como observamos no percurso histórico de creches no Brasil as primeiras instituições para atender as crianças de 0 a 6 anos tinham como característica receber, crianças desamparadas, as crianças filhos de mães trabalhadoras e as crianças vindas da população de baixa renda. A diferença de classes era determinante no atendimento de maternal e pré-escolar, expressas na legislação vigente pelo critério de idade e tipo de clientela, Pinazza (1997).

Entre as décadas de 1940 e 1950 ocorreu o período de ruptura do sistema educacional brasileiro, entre o ensino primário ligado as escolas de ensino profissionalizante destinada as classes mais pobres e o ensino secundário articulado ao ensino superior e voltado para os ricos.

Segundo Saviani (2007) a partir da universalização da instrução e instituição dos sistemas nacionais de ensino, a formação de professores aparece como um problema.

A partir, porém, do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes concebidos como um conjunto amplo constituído por um grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, se viram diante do problema de formar professores, também em grande escala, para atuar nas referidas escolas. e o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior, a tarefa de formar os professores secundários (SAVIANI, 2007, p. 01).

Conforme Pinazza, (1997) a formação dos profissionais que atuavam nos jardins de infância desde 1896 até o início 1920, era de responsabilidade das escolas normais, que por sua vez não davam ênfase em sua grade curricular às disciplinas pedagógicas, e o acesso restrito à literatura especializada limitava a construção de uma prática pedagógica na Educação Infantil.

Inicialmente as profissionais das creches eram chamadas de pajem, e era necessário apenas saber cuidar fisicamente das crianças e principalmente gostar destas.

Froebel fornece a esta figura mítica da rainha do lar substituta um outro nome: jardineira, acrescentando que a mesma deve concentrar-se, em seu trabalho, nos interesses e necessidades da criança, que deveria ser tratada pela jardineira com todo amor e carinho sem interferir em seu crescimento, cultivando os germes da tendência natural que possuiria o ser humano, a de unir-se à natureza e ao criador (ARCE, 2001, p.171).

Para Arce, (2001, p. 171) o vínculo da atividade profissional com a concepção de substituição da figura materna atribuiu historicamente aos docentes da Educação Infantil um caráter de profissão feminina, sem a exigência de especialização. A idealização da mulher como educadora amorosa, com menores salários e inferioridade diante dos outros professores constitui o perfil do profissional de Educação Infantil, assumindo designações plurais: pajens, monitoras, auxiliares de desenvolvimento, dentre outros. As pessoas contratadas para o trabalho com crianças pequenas são, em grande parte, leigas ou contam com nível baixo de escolaridade, não ultrapassando a 8ª série do Ensino Fundamental.

O atendimento em creches tinha uma visão compensatória, na qual, por meio delas, seria possível superar as desvantagens causadas pela condição social e provável privação cultural. As rotinas de atendimento eram pautadas pelos cuidados com a nutrição e a higiene das crianças.

No final da década de 1970, com a pressão do movimento das mulheres, aumentou o número de vagas em creches, que eram de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social. Com o aumento da demanda, foi necessária a contratação de profissionais para atuarem nas instituições. Em quase a totalidade foram contratadas mulheres para trabalhar “cuidando” das

crianças que eram filhos das mães trabalhadoras. As profissionais contratadas recebiam a denominação de “pajens” e tinham pouca escolaridade.

Para Pinazza (1997), as políticas compensatórias e assistencialistas marcam a história das creches no Brasil. A separação distinguida pela faixa etária e tipo de funcionamento perdurou por muito tempo. A creche era destinada ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, em período integral; e a pré-escola era destinada às crianças de 4 a 6 anos, em período parcial de atendimento.

Ainda na década de 1970, pautadas pelas políticas compensatórias e assistencialistas, foram preparados treinamentos, palestras e cursos para capacitar as chamadas “pajens” no desempenho de suas funções. No município de São Paulo foi criado o Plano de Educação Infantil – PLANEDI.

Silveira (2010) relata que na década de 1980 se consolidou uma legislação que reforça o comprometimento e a responsabilidade do Estado em garantir os direitos das crianças. A constituição de 1988 desvinculando o atendimento da Educação Infantil da Assistência Social reconhece o dever do Estado e, em seu artigo 208, garante às crianças de zero a seis anos o atendimento em creches e pré-escolas, prioritariamente pelos Municípios (artigo 211). Apenas o artigo 206 faz menção aos profissionais do ensino, sem especificar área de atuação ou formação mínima; somente cita a valorização destes, plano de carreira e forma de ingresso. Tal qual o artigo 208, o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069 de 1990, assegura o atendimento em creches e pré-escolas sem especificar o profissional que fará este atendimento.

Porém, segundo Kuhlmann (2003, p. 493), “essa determinação constitucional ganha estatuto legal mais definido apenas oito anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96”. A Educação Infantil, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, fazem parte da Educação Básica garantida a todos. A LDB possui uma seção específica que trata da educação infantil:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A LDB 9.394/96 em 1988 apresenta um material complementar, Referencial Curricular Nacional de Educação, com o objetivo de auxiliar os profissionais da área nas suas atividades educativas junto à primeira infância.

De acordo com a Política Nacional de Educação Infantil (2006), após um século de existência, apenas nos últimos anos reconheceu-se a Educação Infantil como direito de crianças e famílias, dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica, trazendo em suas diretrizes algumas considerações sobre o profissional que contribui para a educação e cuidado destas crianças:

As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos.

A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.

Os sistemas de ensino devem assegurar a valorização de funcionários não docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada.

O processo de seleção e admissão de professoras e professores que atuam nas redes pública e privada deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso (BRASIL, 2006, p.18).

Segundo Campos, (2005), antes a profissional que atuava com as crianças era leiga, paciente, afetiva satisfazendo as expectativas sociais para a função do cuidar. Com a LDB 1996, a exigência de “formação mínima” representou um marco na democratização e melhoria da qualidade de ensino, ficando evidente a importância da formação para que os professores possam desenvolver as práticas de “cuidar e educar” de forma indissociável e integrada. Para o autor existe uma distorção no que consta

na legislação vigente e a real situação dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, já que muitos não possuem a formação básica e a remuneração destas profissionais é inferior a de outras professoras.

as orientações adotadas na LDB quanto à formação dos professores, inclusive os de educação infantil, abrem um abismo ainda maior entre o perfil do professor escolar, aí incluída a pré-escola, e o educador leigo, melhor dizendo, a educadora leiga da creche, cujas condições de trabalho e salário, somadas à extrema desigualdade social da população brasileira, configuram um tipo de ocupação que dificilmente atrairá as jovens que conseguem uma escolaridade maior. Essa realidade acrescida do tipo de configuração da carreira profissional do professor que existe nas secretarias de educação, constitui um problema complicado para a integração das educadoras de creche aos quadros de funcionários existentes. A tentação de se adotar o sistema de uma professora que ensina, ladeada por uma educadora que cuida da higiene e da alimentação, é muito grande. A primeira versão do Plano Nacional de Educação elaborada pelo MEC (1997) apontava nessa direção, ao tratar separadamente a creche e a pré-escola na definição de suas metas. (CAMPOS. 2005, p.30)

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 1999a.), no que se refere à formação de professores, houve duas discussões no âmbito da formação específica: a primeira organizada e promovida por educadores que entendiam a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério; e a segunda promovida pela academia que incentivava, por meio de uma sólida formação, a articulação entre teoria e prática. Contudo Cerisara (2002) aponta que o Conselho Nacional de Educação, com políticas neoliberais, adotou um modelo de formação técnica profissionalizante, que se constituiu sem o espaço para uma reflexão profunda sobre os processos e a necessidade de uma formação específica.

Para Silva (2012), na maior parte das correntes teóricas no campo educacional considera-se que a formação profissional é um dos fatores de maior impacto para a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças pequenas. Na perspectiva de construção de identidade profissional, a formação deve articular com a carreira dentro de uma concepção de formação permanente que contemple a formação em serviço e a formação em cursos regulares. No caso da Educação Infantil, a formação em serviço adquire um estatuto particular, posto que muitos que já atuam possuem um nível baixo no plano da formação inicial.

### **2.1.1 Formação Continuada de Professores**

Gatti (2008) traz importante contribuição para o campo de estudos com sua pesquisa sobre a formação continuada de professores e as políticas públicas, a autora afirma que na última década houve um aumento significativo no que ela chama de o grande guarda-chuva do termo “educação continuada” e as discussões em torno do conceito, sinalizando que os estudos indicam que não existe um consenso. (GATTI, 2008, p.57).

Para Gatti (2008), tornou-se forte nos últimos anos do século XX, em diversos setores profissionais e universitários, a ideia de atualização constante como requisito para o trabalho, e a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. No Brasil a educação continuada abrange muitas iniciativas, que na verdade suprem a formação inicial precária, isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos.

Nas últimas décadas, foi realizado um número expressivo de programas e projetos de intervenção em escolas, apoiados por poderes públicos municipais ou estaduais, com o objetivo de promover a aceleração dos estudos, ou promover os processos de formação continuada em serviço, como, por exemplo, do MEC: Um Salto para o Futuro; Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, implementado em parceria com várias universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em diversos estados e municípios; o Programa Praler, de apoio à leitura e à escrita, para professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar, do Fundescola; do Instituto Ayrton Senna: Projetos Acelera Brasil, Se liga e Gestão; Projeto Informática da Microsoft/ PUC-SP; o Programa Intel – Educação para o futuro; o Formando Gestores, da Fundação Lemann; o projeto Poronga, da Fundação Roberto

Marinho; os projetos de leitura e escrita, formação na escola para o ensino de língua portuguesa; e o Entre na Roda, do CENPEC, entre tantos e tantos outros que fica difícil nomear (GATTI, 2008, p. 60).

Um ponto que nos chamou a atenção é que em meio ao grande número de projetos ou programas de formação continuada citados a cima, a grande maioria direciona-se para o ensino fundamental, com poucos programas para a educação infantil. O estudo aponta apenas o programa PEC-Formação Universitária, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desenvolvido em convênio com a USP, UNESP e PUC-SP, que após algumas adaptações e desdobramentos, na UNESP, deu origem ao Programa Pedagogia Cidadã, que atende basicamente municípios do estado de São Paulo e foi direcionado para o pessoal em exercício na educação infantil oferecendo titulação em nível superior (GATTI, 2008).

No município de Sorocaba foi realizado o convênio entre Prefeitura e UNESP - LEI Nº 6.723, de 21 de outubro de 2002, “convênio que entre si celebram a Prefeitura Municipal de Sorocaba, a Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ – UNESP e a Fundação para o Desenvolvimento da UNESP - FUNDUNESP, visando a conjugação de esforços dos partícipes para a efetivação do projeto institucional UNESP / Pedagogia Cidadã (curso de licenciatura para a formação de professores de educação infantil e do ensino fundamental)”, convênio que mesmo com cláusula prevista de continuidade e com demanda de professores sem nível superior na rede de ensino, não foi renovado.

As políticas implementadas passaram a oferecer cursos especiais de formação em nível médio ou superior, como o caso do curso citado acima, para docentes das redes municipais e estaduais de educação básica que não tinham essas titulações, na ideia de que essa formação seria continuada por ser realizada “em serviço”. Seria uma formação complementar dos professores em exercício, propiciando-lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares, mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já se está trabalhando na rede (GATTI, 2008, p. 59).

A pesquisa aponta, quanto à qualidade das formações, que as universidades e instituições envolvidas nesses projetos em associação com o MEC e com Secretarias de Educação estaduais ou municipais eram bem qualificadas e com

tradição de qualidade. Nas avaliações realizadas, observa-se a valorização para essas iniciativas públicas por parte dos cursistas, destacando-se aspectos como a oferta gratuita, o material impresso, vídeos ou livros doados e avaliados como bons. Aparece como constante nas avaliações o dado de que, em outras condições, o docente não teria oportunidade de fazer essa formação e que se sentiu motivado ao longo dos programas. Isso pode ser sustentado pela baixíssima evasão existente nessas iniciativas públicas. Contudo não se dispõe de avaliações que revelem o que se consolidou em novas práticas no chão das escolas (GATTI, 2008, p. 60-62).

### **2.1.2 A legislação**

Na década de 90, atendendo os debates em torno da importância e os desafios da formação continuada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, estipula em seu artigo 67 que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Estipula as obrigações do poder público no artigo 80: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”, e especifica o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação à distância”.

Outro fator importante destas ações, além da responsabilidade do poder público em oferecer a formação continuada, é o reforço financeiro garantido pelo então Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Como forma de regulamentar e assegurar melhor qualidade em cursos de especialização, presenciais ou à distância, denominados pós-graduação *lato sensu*, em junho de 2007, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução nº 1/07, que,

sem restringir a necessária flexibilidade em sua oferta e funcionamento, coloca parâmetros que norteiam o credenciamento das instituições interessadas em oferecê-los: a sujeição à avaliação dos órgãos governamentais, as condições de oferta de pós-graduação *lato sensu* à distância e a composição do corpo docente formador desses cursos, que deve ser de profissionais com título de mestre ou doutor obtido em programa *stricto sensu*, devidamente credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (GATTI; BARRETO, 2009, p. 223).

### 2.1.3 Dimensão psicossocial da formação continuada

Um dos desafios impostos ao campo da formação continuada é a mudança de concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar. Em geral os programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir.

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos. (GATTI, 2003, p. 192).

Para Gatti (2003, p.196-201), os professores devem ser vistos não como seres abstratos ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida em grupo, da qual partilham uma cultura, conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Conceitos e práticas são recheados pelas interações entre ideias

e representações que constituem referência numa sociedade; ideias e representações que os indivíduos criam para si mesmos em decorrência de suas relações próximas em comunidades.

Segundo Gatti e Barreto (2009), os professores querem ser ouvidos no processo, querem expressar suas dúvidas e expectativas em um ambiente de trabalho onde seja possível estabelecer laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais com seus formadores, seus tutores e seus pares; que possam ter novas ideias, concepções e caminhos alternativos a trilhar. “As novas condições de trabalho docente exigem dos professores mais do que competências no ato de ensinar, exigem qualidades e atitudes pessoais como interesse, paixão, paciência, vontade, convicções, criatividade e outras não passíveis de ser padronizadas, tampouco desenvolvidas em cursos e capacitações formais” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 232).

Sobre a dimensão da subjetividade na formação do professor, trata-se de compreender os sentidos que vai produzindo em seus processos de aprender e de ensinar em suas famílias, comunidades de convivência, escolas e em seus processos formativos, bem como as possíveis relações que estabelece entre esses sentidos (SCOZ, 2008, p. 6).

Podemos constatar, pelas breves linhas apresentadas sobre a formação continuada de professores, que os desafios são grandes neste campo, mas que há um conjunto de ideias e alternativas que podem subsidiar a criação de políticas gerais ou locais, políticas e programas que levem em consideração os aspectos culturais e psicossociais, no desenvolvimento de aprendizagens e na apreensão de novos valores, o que se vincula a mudanças de práticas que sejam mais contextualizadas e autônomas e uma busca de eficiência e eficácia na realização de objetivos de ensino legitimamente colocados pelo poder público e pela sociedade (GATTI; BARRETO, 2009, p. 225-226).

### 2.1.4 Formação Continuada na Educação Infantil

Em pesquisa simples na internet em site de busca usando o descritor “MEC+formação continuada+educação infantil”, fomos direcionados a página no site, onde apareceu o oferta do curso ProInfantil – descrito como um curso de nível médio, a distancia, na modalidade Normal, destinado aos que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. (<http://portal.mec.gov.br/proinfantil>)

Em uma segunda busca mudamos o descritor de educação infantil para ensino fundamental – “MEC+formação continuada+ensino fundamental” novamente direcionados para o site encontramos a seguinte tela com a oferta dos cursos: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Parfor; Proinfo Integrado; e-Proinfo; Pró-letramento; Gestar II; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Dividindo-se em cursos de graduação, extensão e aperfeiçoamento em maioria oferecidos a distância. (<http://portal.mec.gov.br/formacao>)

De maneira simples podemos comparar a quantidade cursos oferecidos em cada modalidade, um de educação infantil, contra oito cursos destinados a professores do ensino fundamental e médio, demonstrando que as políticas publicas de formação continuada em educação infantil, na esfera federal tem muito a avançar. O curso ProInfantil é destinado para os profissionais sem formação específica, desconsiderando a formação continuada dos professores de creche e educação infantil que atuam nesta modalidade da educação básica, demonstrando uma lacuna nesta área.

No campo da pesquisa acadêmica as pesquisas revelam temos importantes contribuições como as de Valdete Côco (2010) assinalando que as tensões no campo da educação infantil estão presentes “Na interface da Formação Continuada com a constituição do trabalho, temos a tarefa de urdir políticas públicas que possam potencializar as ações na Educação Infantil reconhecendo sua especificidade e as expectativas de reconhecimento igualitário dos profissionais, alavancando a conquista de uma condição também igualitária da EI frente às outras etapas e níveis de ensino.” (CÔCO, 2010, p.14-15).

Pinazza (2014) apresenta considerações da formação continuada em contexto “os estudos demonstram que as aprendizagens dos adultos são orientadas para as tarefas e os problemas relacionados ao seu trabalho, ou seja, os adultos envolvem-se crescentemente nos processos formativos na medida em que as questões abordadas aproximam-se de suas práticas profissionais (KNOWLES, 1983 apud PINAZZA, 2014).

Para Gonçalves ,

Há muito de subjetivo na formação de um profissional, no sentido que a participação do sujeito, em sua própria formação, é muito forte, principalmente se ele já se encontra no decurso de suas atividades profissionais. Quando um professor procura programas de educação continuada, ele tem necessidades (desejos, inquietações, ansiedades) bem diferenciadas do estudante sem experiência de prática docente.(GONÇALVES 1997, p. 104)

Para a autora a tarefa desafiadora do programa formativo é trazer à consciência das pessoas envolvidas a sua condição de *inacabamento* ou *inconclusão*, o que “as insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo. A formação continuada em serviço deve centrar-se na instituição educacional, posto que se vincula, diretamente, ao seu desenvolvimento da organização, é uma formação que não se faz fora do contexto da unidade de ensino. Considerar o contexto é fazer uma formação no lugar onde surgem as atividades de formação dos profissionais, com a intenção de identificar problemas, construir soluções e definir projetos. (PINAZZA, 2014, p. 56)

Os avanços, desafios e tensões apresentados sobre a Formação Continuada, estão pautados no campo conceitual e na esfera política nos níveis Federal, Estadual e Municipal que formam a macro estrutura. Depois de transitarmos por estes estudos apresentaremos a proposta de formação continuada investigada nesta pesquisa realizada em uma creche pública.

## 2.2 Formação Continuada na Creche

Após apresentação deste panorama sobre a formação continuada abordaremos a seguir a formação objeto desta pesquisa que foi realizada em uma creche no município de Sorocaba. Trazendo o objetivo de oferecer uma formação para os vários atores que compõem o quadro de profissionais que atuam com as crianças na creche. Oferecendo subsídios para produção de conhecimento e experiências voltadas para a reflexão sobre a prática dos educadores, a fim de vivenciar , resignificar o espaço da creche e o olhar para o espaço da infância.

A proposta de formação continuada pesquisada tem como eixo o trabalho com a Educação Ambiental, com o objetivo de promover a formação continuada dos educadores da unidade, possibilitando trocas de experiências e enriquecimento da práxis docente. Explorando os seguintes temas:

- Sensibilização do prazer docente;
- Função social da escola;
- Desenvolvimento infantil e
- Educação Ambiental.

Utilizando como estratégias:

- Sensibilizar os educadores acerca do prazer do brincar cuidar e educar por meio de vivências, leituras e reflexões dos livros, subdivididos em capítulos a serem apresentados.
- Ler e refletir acerca das obras selecionadas
- Desenvolver seminários e debates a partir das obras lidas.
- Vivenciar oficinas sobre o Meio Ambiente no cotidiano infantil.

Os textos para leitura citados acima estão reunidos em material elaborado pela formadora, compondo uma apostila com 80 páginas com textos relacionados com os temas abordados, cada profissional da creche recebeu um exemplar na primeira formação de planejamento escolar realizada em fevereiro de 2016.

A proposta foi elaborada pela diretora da unidade, que traz enraizada em seu trabalho uma perspectiva educativa pelo viés da Educação Ambiental, de modo claro e intencional. Podemos acompanhar um pouco deste percurso na sua dissertação de mestrado “Cotidiano da Creche Sabiá Ecologizando a Educação Infantil” (2005) pela Universidade de Sorocaba.

Para Pereira (2005) as atividades devem se articular entre os diversos atores e aspectos da comunidade onde a creche está inserida.

A creche precisa conhecer a concretude de vida de suas crianças, de seus familiares, de sua comunidade, olhando cuidadosamente o cotidiano físico, cultural, social, econômico e ecológico, no qual está inserida, pois neste meio ambiente/mundo/cotidiano complexo, do qual todos fazem parte, há um emaranhado de histórias, ações, interações, relações e interdependências acontecendo. (PEREIRA, 2005, p. 13)

Com a experiência vivida em outra unidade de educação infantil, a formadora aplicou sua proposta teórica, prática e reflexiva, no espaço da creche pesquisado no ano de 2016. As formações iniciaram-se com a apresentação de um cronograma e roteiro do trabalho que foi desenvolvido pautado na Educação Ambiental, como podemos acompanhar na justificativa, objetivo e metodologia:

### **2.2.1 Justificativa :**

Considerando o espaço ao ar livre da escola como um espaço de atividades onde as dimensões do sentir, conviver e brincar devem permear todas as atividades de modo interdependente e inter-relacional, propomos que adultos e crianças

exercitem as artes brincantes com os elementos da natureza de maneira a criar e recriar os espaços, as relações, seus sentimentos, seus conhecimentos e muito mais que puderem ousar.

Desta forma seremos inspirados numa infância de curiosidade e aventuras em contato com a natureza, onde a criança tenha liberdade natural para vivenciar diferentes possibilidades de expressar os potenciais de seus órgãos dos sentidos e sentimentos (movimentos de olhar, explorar, manipular, sentir, cheirar, ouvir, tatear, escolher, criar, interagir e partilhar).

### **2.2.2 Objetivo:**

- Encantar toda a Equipe CEI a desenvolver um trabalho pautado em:

Vivenciar o brincar com elementos da natureza no espaço desta escola de forma simples e natural, criando uma maior intimidade estes elementos bem como sensibilizando-se.

- Perceber que a experiência em si é fonte de uma diversidade de sensações, sentimentos e conhecimentos.

### **2.2.3 Metodologia da formação**

- Realizar encontros de formação sobre a temática de vivências em contato com elementos da natureza de forma prática e reflexiva, visando subsidiar toda a Equipe do CEI a uma desconstrução de “velhos hábitos” e a construção de novos referenciais para o trabalho com as crianças.
- Trabalhar textos e realizar oficinas práticas visando uma maior sensibilização dos educadores.
- Suporte teórico a este movimento de experiência: conceitos de educação ambiental VIVENCIAL formulado por Mendonça, 2007 e também pela metodologia do grande educador ambiental Joseph Cornell, o qual

afirma que: “o sentir é algo inerente ao viver que fica aguardando sua oportunidade para ser revelado. As experiências segundo sua metodologia mostram que, muito além dos conhecimentos que queremos ter sobre a natureza e seus mecanismos, muito além do simples contato, estão nossas formas de compreender, perceber e sentir esse universo”

Complementando de forma sucinta este embasamento a educadora Mendonça, (2007) explicita que:

“Assim como a expressão “ambiental” veio complementar o conceito de educação, para designar um tipo de conhecimento e práticas específicos relacionados aos problemas e às soluções ambientais, a expressão vivencial complementa a educação ambiental e designa pedagogias, conceitos e práticas que buscam diversificar os mecanismos pelos quais se aprende, já que a educação ambiental, nas formas mais conhecidas e difundidas, priorizou as pedagogias fundadas na informação e na sua transmissão. O processo educativo da educação ambiental vivencial considera os indivíduos de forma integral, incluindo e priorizando o aprendizado através do corpo, dos sentidos e da percepção mais sutil de si mesmos, dos outros, do mundo, da natureza, e dos processos vitais que dão origem e sustentam a vida, cuidando para que as informações científicas não se interponham na interação de aprendizagem e mascarem ou inibam os processos de natureza mais delicada. A integração do corpo das propostas vivenciais se justifica pela consideração de que o corpo é um elemento muito importante para a aprendizagem.” (APOSTILA FORMADORA, 2016)

Podemos observar a organização da proposta com a justificativa, objetivo e metodologia e percebemos a preocupação em subsidiar a metodologia com o referencial teórico adotado pela formadora.

No item objetivo, chama a atenção o verbo escolhido para iniciá-lo: “encantar”, e o quanto esta palavra traz a dimensão da subjetividade e a dificuldade em mensurar como os sujeitos envolvidos na formação podem se “encantar” e desenvolver um trabalho voltado para as vivências e experiências com os elementos da natureza, no ambiente de creche.

Sobre a questão da subjetividade na formação de professores Scoz (2008) nos traz importantes considerações;

A questão da subjetividade vem sendo discutida com muita ênfase nas últimas décadas, quando se percebeu que diversas situações humanas vividas pela sociedade contemporânea podem ser compreendidas quando analisadas com base na subjetividade. Essas permeiam o modo de estar no mundo e no trabalho humano em geral, afetando, no caso do professor, suas perspectivas em relação a sua formação e suas formas de atuação profissional. (SCOZ, 2008, p. 5).

Com a intenção de aprofundar o conhecimento se a formação oferecida na creche conseguiu “encantar “ e modificar as práticas ou “velhos hábitos” dos sujeitos envolvidos. Usamos como um dos instrumentos metodológicos a entrevista semiestruturada usando as fotografias como fio condutor para revelar os sentidos e significados sobre as formações vivenciadas, pelos sujeitos da pesquisa.

Explorando as possibilidades da formação continuada na creche, apresentamos a seguir o conjunto de fotografias organizadas em cinco mosaicos, referentes ao percurso formativo pesquisado no ano de 2016.

Deixo um convite para o olhar.

### A arte de ser feliz

Houve um tempo em que minha janela se abria  
sobre uma cidade que parecia ser feita de giz.  
Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco.  
Era uma época de estiagem, de terra esfarelada,  
e o jardim parecia morto.  
Mas todas as manhãs vinha um pobre com um balde,  
e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas.  
Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse.  
E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de seus dedos magros e meu coração ficava  
completamente feliz.  
Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor.  
Outras vezes encontro nuvens espessas.  
Avisto crianças que vão para a escola.  
Pardais que pulam pelo muro.  
Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais.  
Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar.  
Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega.  
Às vezes, um galo canta.  
Às vezes, um avião passa.  
Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino.  
E eu me sinto completamente feliz.  
Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas,  
que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem,  
outros que só existem diante das minhas janelas, e outros,  
finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

**Cecília Meireles**



FOTOGRAFIA 1: Composição de Moosaico 1ª Formação

**Ciranda dos teus olhos**

Hoje eu quero é dançar ciranda

Vem entra na roda vamos cirandar

Hoje eu quero é dançar ciranda

Vem entra na roda vamos cirandar

Dá-me tua mão o linda menina que hoje a noite finda se o sol despertar  
Rosa amarela no jardim tem cheiro, mas no teu cabelo o perfume é do mar

Hoje eu quero é dançar ciranda

Vem entra na roda vamos cirandar

Hoje eu quero é dançar ciranda

Vem entra na roda vamos cirandar

**Valter Silva**

FOTOGRAFIA 2: Composição em Mosaico das fotografias da 2ª Formação



Arquivo pessoal

### **Manoel por Manoel**

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando eu era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto.

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos.

Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

### **Manoel de Barros**

*(Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. p. 187)*

**FOTOGRAFIA 3: Composição em Mosaico das fotografias da 3ª Formação**



Arquivo pessoal

“É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar nos forma e nos transforma... esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece... por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.”

Jorge Larrosa Bondia

FOTOGRAFIA 4: Composição em Mosaico das Fotografias da 4ª Formação



Arquivo pessoal

**POEMA - O MUSEU DESMIOLADO**

O museu desmiolado  
é um museu muito engraçado  
a entrada é pela janela  
a saída, pelo telhado

não tem nada de discreto  
é um museu todo ao contrário  
o tapete fica no teto  
o lustre, no assoalho

um lugar multifacetado  
não segue o calendário  
todo dia é feriado  
manhã de domingo, sábado

um espaço diferente de tudo  
nem parece desse mundo  
o fim é no começo  
a frente fica nos fundo

telha do lado de dentro  
forro do lado de fora  
cortina ao sabor do vento  
relógio que não marca a hora

a escada desce pra cima  
o elevador sobe pra baixo  
quem sai já está de volta  
quem chega já foi embora

o desmiolado é mesmo  
um museu destrambelhado  
onde todo dado é redondo  
e todo ovo, quadrado.

Aob arutiel ! Sohniugima !!!!

**ALEXANDRE BRITO.**

FOTOGRAFIA 5: Composição em Mosaico das fotografias da 5ª Formação



Arquivo Pessoal

## **CAPÍTULO 3**

### **A PESQUISA**

A trajetória formativa e as experiências vivenciadas nos constituem e ocupam lugar de destaque na formação profissional dos sujeitos. Contudo, não podemos nos esquecer, também, das palavras de Nóvoa (1995, p.16), quando afirma que a identidade “é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Sendo assim, não podemos separar o eu pessoal do eu profissional, as necessidades pessoais das profissionais. E, nesta perspectiva, é preciso pensar e repensar a identidade do profissional que está em formação e enfrenta, ao mesmo tempo, os desafios da formação e da profissão para concretizar sua prática.

Segundo Frigotto (2010) é preciso pensar nos desafios que a formação e a profissionalização do educador têm a enfrentar, sejam eles no plano educacional, ético-políticos, teóricos, técnicos ou culturais, e ainda no plano da construção do conhecimento, visto que a perda da perspectiva teórica e epistemológica está cada vez mais tendendo a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica.

Precisamos suspender o automatismo da ação para dar lugar à experiência como ato educativo, investigativo que favoreça outros olhares, saberes e fazeres no cotidiano escolar. Neste sentido a presente pesquisa pode contribuir para a ampliação do diálogo entre a pesquisa acadêmica e a formação continuada na creche.

### **3.1 Objetivo geral**

Analisar um processo de Formação Continuada em uma creche durante o ano de 2016, e suas contribuições para construção de novas teorias e práticas docentes, tendo a Educação Ambiental como eixo formativo, processo vivenciado em um Centro de Educação Infantil público na cidade de Sorocaba.

#### **3.1.2 Opções metodológicas**

Visando o encaminhamento da pesquisa, considerando o tema, a problemática, os referenciais teóricos e os objetivos, faz-se importante destacar que esta será uma pesquisa de cunho qualitativo, pois, segundo Gamboa (1998, p.47) é o que “responde melhor as inquietações educativas”. Os aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa analisados por Menga Ludke e André (1986) servem de orientação para o desenvolvimento deste trabalho que tem como referencial a abordagem fenomenológica.

Segundo Graças (2000) o termo fenomenologia deriva das palavras gregas: "phainomenon", que pode ser traduzida como aquilo que se mostra por si mesmo, o se mostrante, o manifesto; e "logos", significando, aqui, o discurso esclarecedor que se estabelece pela comunicação. Portanto, a palavra "fenomenologia" pode ser entendida como "o discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo". Esta modalidade de pesquisa propõe-se investigar as vivências humanas e compreendê-las buscando na consciência do indivíduo à compreensão e a interpretação do fenômeno descrito e não a sua explicação.

O desenvolvimento do projeto se deu a partir da combinação de estratégias investigativas, utilizando a entrevista semi-estruturada e a utilização de fotografias do processo formativo pesquisado, que se aproxima da técnica de foto-elicitação, além do levantamento bibliográfico e documental. A levantamento bibliográfico possibilitará a aproximação do tema da pesquisa e a fundamentação teórica necessária; a análise documental pretende tomar por base os documentos, entre eles as fotografias que

registram os fatos e as ações desenvolvidas durante o processo de formação continuada, que foi realizado em paradas pedagógicas, previstas em calendário escolar no ano de 2016, com a intencionalidade de sensibilizar os atores escolares para refletirem sobre as práticas pedagógicas na creche.

As paradas pedagógicas são os momentos de reuniões de equipe para avaliação do processo pedagógico da unidade, planejamento, monitoramento e redirecionamento das ações da equipe escolar, essas reuniões são realizadas no início do ano letivo e ao final de cada bimestre, totalizando cinco paradas ao decorrer de cada ano letivo.

Sendo assim, utilizamos as seguintes técnicas e procedimentos para a coleta dos dados em busca das informações.

Primeiramente foi informado aos profissionais da creche que seria realizada uma pesquisa sobre as formações ocorridas no ano de 2016 na creche. Por meio de aplicativo de grupo social foi solicitado aos profissionais da creche que enviassem fotografias das formações, que considerassem significativas. Foram enviadas um total de 35 fotografias referente ao percurso investigado. Devido ao número elevado de fotografias inicialmente pensamos em selecionar 6 imagens para iniciar as entrevistas. Contudo este recorte seria feito a partir das escolhas, percepções, recortes e sentidos sobre a formação, e isto trouxe um incomodo como pesquisadora. Colocar os sujeitos da pesquisa como sujeitos ativos e não passivos diante do olhar da pesquisadora foi um desafio. Optamos por apresentar as 35 fotografias para que cada entrevistada manuseasse, observasse e escolhesse as seis fotografias que considerassem mais significativas. Depois desse processo de interação com as imagens, de cada entrevistada, iniciarem-se as entrevistas.

Na realização da pesquisa de campo, utilizei uma combinação entre entrevista semiestruturada e foto-elicitção como método de investigação por entender ser o procedimento que melhor respondia às expectativas da problemática apresentada e aos objetivos da pesquisa.

Todas as entrevistas foram filmadas com captação de áudio com o objetivo de registrar as seis imagens das fotografias escolhidas por cada entrevistada e posterior transcrição, com o cuidado de preservar a identidade das entrevistadas. Todas as participantes assinaram termo de livre consentimento de uso das imagens e depoimentos na pesquisa.

Quanto a realização das entrevistas, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), esta técnica apresenta uma possibilidade facilitadora na obtenção de dados, se comparada a outras, pois permitem “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

A utilização desta técnica se justifica por entender que a entrevista semi-estruturada, portanto aberta, possibilita não apenas a realização de perguntas e respostas, mas vai além, com espaço para o surgimento de novos tópicos de discussão e questionamentos pertinentes, colaborando para uma melhor e mais ampla compreensão do objeto pesquisado.

Triviños (1987, p. 146) apresenta como característica da entrevista semiestruturada os questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa o que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade.”

Entendendo as imagens como fonte produtora de sentidos e significados e importante fonte de dados, esta opção também se deu pelo fato da pesquisa abordar os sentidos e significados da formação continuada na creche, e suas reverberações nas práticas dos profissionais envolvidos, um olhar para as formações. Nesta direção, as fotografias podem refletir, expressar, evidenciar, revelar e desvelar esse olhar sobre a formação pesquisada.

### **3.1.3 As entrevistas**

As entrevistas seguiram um roteiro semi estruturado e flexível, inicialmente foram apresentadas as 35 fotografias das formações, todas impressas para que as participantes pudessem manuseá-las e observá-las livremente, e posteriormente fazer a seleção das seis imagens significativas dos momentos de formação. Após este processo de interação com as imagens e escolha das seis imagens, foi solicitado que falassem, a partir das imagens, sobre as percepções que tiveram das formações oferecidas na creche.

As entrevistas foram conduzidas seguindo um roteiro flexível que tinham como base as seguintes questões:

- 1 ) Fale das suas impressões sobre as fotografias que você escolheu.
- 2 ) O que você pode falar dos espaços utilizados na formação?
- 3 ) As formações contribuíram com seu trabalho, mudaram sua prática? O que foi significativo para você?
- 4 ) Como foi falar das formações a partir das fotografias selecionadas?
- 5 ) Como são as formações em educação infantil oferecidas pela Secretaria de Educação?

As entrevistas foram feitas individualmente e os participantes não tiveram acesso às imagens anteriormente, sendo inesperado, para as participantes a escolha de seis fotografias significativas. As imagens funcionaram como mediadoras durante a entrevista, trazendo a possibilidade das participantes ocuparem um lugar de sujeitos ativos e reflexivos na investigação.

### **3.1.4 O espaço da pesquisa**

A Creche pesquisada tem sua origem em 1984 com atendimento pré-escolar até o ano de 2010, em 2011 iniciou a primeira turma de creche com atendimento parcial, passando a atender as duas modalidades, a pré-escolar em período parcial e creche em período integral, até o ano de 2014. No ano seguinte deixou de atender a pré-escola assumindo o atendimento exclusivo na modalidade creche, em tempo integral das 07:00 as 17:00 horas.

A creche pesquisada conta com instalações adequadas à sua demanda de atendimento de crianças de 2 a 4 anos, funciona com quatro salas, duas para atender o creche II e outras duas salas para o atendimento do creche III, além das dependências obrigatórias, como banheiros, cozinha, lavanderia, despensa, secretaria e sala dos professores.

O espaço tem um parque externo gramado, onde estão dispostos vários brinquedos, como casa do Tarzã, trepa-trepa, escorregadores, balanças, gira-gira, um espaço com tanque de areia fechado e quatro canteiros de horta, feitos em 2014 com ajuda dos pais. Contamos também com um amplo quiosque feito no início de 2016. Temos lousa de azulejo, lousa para giz e um espaço na lateral da creche com o João Pé de Feijão e um gigante pintado na parede, que dividem espaço com árvores e uma mandala com as estações do ano. Este espaço foi revitalizado com as pinturas em meados de 2016.

### **3.5 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.**

As participantes da pesquisa fazem parte do quadro de profissionais de educação que atuam na creche onde foi realizada a formação continuada aqui pesquisada, num total de cinco participantes divididas entre professoras e auxiliares de educação, todas do sexo feminino. Para preservar a identidade das entrevistadas optamos por colocar letras E e números de 1 a 5 por ordem das entrevistas realizadas. As entrevistas foram filmadas, mas com o cuidado de captar somente as imagens das fotografias escolhidas e áudio para posterior transcrição, todas assinaram termos de consentimento de divulgação, que encontra-se nos anexos.

O grupo de profissionais divide-se em três professoras e duas auxiliares de educação, todas em cargo efetivos, a faixa etária está compreendida entre 32 e 55 anos. Quanto a formação todas as professoras possuem nível superior e Pós-Graduação na área de educação, as auxiliares uma possui pedagogia e a outra está cursando.

O quadro abaixo apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa no campo profissional.

QUADRO 2: Perfil profissional das Entrevistadas

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação na Educação</b>	<b>Tempo de atuação na creche</b>	<b>Cargo ocupado</b>
E - 1	32	Cursando Pedagogia	2 anos	2 anos	Auxiliar de educação
E - 2	55	Pós-Graduação	27 anos	21 anos	Professora
E - 3	36	Pós-Graduação	15 anos	5 anos	Professora
E - 4	47	Pós-Graduação	28 anos	12 anos	Professora
E - 5	34	Pedagogia	8 anos	5 anos	Auxiliar de educação

Quadro elaborado pela autora

Atualmente a equipe de trabalho é composta por uma diretora, uma coordenadora pedagógica que trabalha em dias alternados, um auxiliar administrativo, quatro professoras, quatorze auxiliares de educação, sendo uma readaptada, todos funcionários concursados, cinco estagiárias e atuam duas cuidadoras de crianças com necessidades especiais (terceirizadas), três funcionárias da limpeza e duas funcionárias da cozinha também terceirizadas.

Como citamos anteriormente no primeiro capítulo, esta organização administrativa é adotada por muitos municípios visando um menor investimentos em funcionários de creche, uma vez que, o numero de profissionais formados em nível superior para atuar com as crianças de 0 a 3 anos é muito inferior ao número de pessoas com formação em nível médio, como podemos observar na descrição acima. No caso da creche pesquisada são seis profissionais com nível superior; divididos entre duas gestoras e quatro professoras, em contraposição a vinte e um profissionais que atuam diretamente com as crianças em sala de

aula, entre auxiliares, estagiários e cuidadores terceirizados; com exigência de formação em nível médio. Nossa intenção não é desqualificar o trabalho realizado por estas profissionais, e sim problematizar a organização administrativa do quadro de profissionais da creche.

### **3.2 Referenciais teóricos**

Os referenciais da pesquisa na elaboração do Panorama da educação Infantil e Creche no Brasil evidenciaram toda a trajetória de conquistas e tensões que envolveram este percurso de consolidação das crianças como sujeito de direito, as políticas públicas e a formação de professores para atuarem nesta etapa da educação básica. Usamos como referências para o trabalho com Educação Infantil principalmente as produções de Arce (2001, 2002), Nunes (2011), Rosemberg (1995, 1997, 2002), Kuhlmann (2000, 2003), Fulgraff (2001) e Kramer (1995), entre outras. Esses autores nos ajudaram a refletir e conhecer as especificidades da formação docente para atuação na Educação Infantil. Sobre as políticas públicas para formação de professores e identidade profissional, entre outros aspectos que compõem o desafio da formação de professores para esta modalidade de ensino encontramos importantes contribuições em Pinazza (1997, 2014). Para Kramer (2007) se o processo de formação não está aberto à criação, à inovação e à participação dos atores, fica difícil sustentar um conhecimento com sentido para os professores e para as crianças.

No campo da Formação de professores, a pesquisa de Zeichner (1993) e Tardif (2011) são obrigatórias e se justificam pela proximidade com a pesquisa sobre formação docente e questões relacionadas aos saberes docentes produzidos no cotidiano escolar, professor reflexivo e identidade profissional. No campo de formação de professores no Brasil recorreremos as pesquisas de Gatti (2008, 2009, 2014), Gatti e Barreto,( 2009) e Saviani (2007) para obtermos um panorama da formação de professores no Brasil, conhecer os modelos de formação adotados e legislação relativa a formação, buscamos subsídios na produção para ampliarmos a compreensão desta área.

Zeichner (1993, p. 18) em seus estudos sobre professor reflexivo nos coloca que “para além do saber na ação que vamos acumulando ao longo do tempo, quando pensamos no nosso ensino cotidiano, também estamos continuamente a criar saber.”

Uma conseqüência do foco sobre a reflexão individual dos professores e a falta de atenção, de muitos, ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente foi os professores passarem a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar. Desse modo, presenciamos o uso disseminado de termos como “esgotamento docente”, o qual desviava a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma preocupação com seus fracassos individuais (ZEICHNER, 2008, p. 543)

Sobre os saberes docentes Tardif, (2011, pg. 36) afirma que “Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

Para Tardif (2011) a subjetividade dos professores deve ser colocada no centro das pesquisas sobre o ensino.

Nessa perspectiva toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.(TARDIF, 2011,p. 230)

Validando a afirmação de Tardif (2011) temos às contribuições de Scoz (2008) sobre a importância de se considerar a subjetividade na formação docente, aspecto presente na formação pesquisada, como nas percepções dos sujeitos envolvidos. A questão da subjetividade vem sendo discutida com muita ênfase nas últimas décadas, quando se percebeu que diversas situações humanas vividas pela sociedade contemporânea podem ser compreendidas quando analisadas com base na subjetividade. Essas permeiam o modo de estar no mundo e no trabalho humano em geral, afetando, no caso do professor, suas perspectivas em relação a sua formação e suas formas de atuação profissional. (SCOZ, 2008, p. 05).

O momento reflexivo provocado pela produção de sentidos pode levar os professores a superar a alienação, que é um forte componente no cotidiano das escolas. Como sugere Heller (2000, pp. 31, 37), a vida cotidiana de todas as esferas da humanidade é a que mais se presta à alienação. Nela, ação e pensamento tendem a ser econômicos e funcionam na exata medida para garantir a continuidade da cotidianidade. Além disso, o predomínio da ritualização de comportamentos cristalizados e acríticos nas escolas faz com que os professores tenham poucas possibilidades de se reposicionarem diante de seus processos de aprender e de ensinar.(SCOZ 2008, p. 14).

Para nos aprofundarmos nas questões de Educação Ambiental abordadas na formação, encontramos no referencial da proposta analisada importantes autores que desenvolvem pesquisa no campo da Educação Ambiental, Educação Infantil e formação de professores, entre esses Tiriba (2015)

Apostamos em metodologias de formação que convidam os professores a vivenciar o que os discursos teóricos do campo da educação infantil, assim como os documentos nacionais que orientam as práticas pedagógicas apontam como fundamentais para as crianças : brincadeiras, música, dança, teatro, artes visuais, literatura, movimentação ampla em espaços abertos, convívio e desfrute da natureza. (TIRIBA, 2015 )

Mendonça (2007) traz seu aporte para refletirmos sobre o nosso comportamento e as relações que temos com a natureza e com os seres que nela habitam, e apresenta os pressupostos da educação ambiental vivencial, como despertar novos sentimentos, outras percepções e autonomia de si, e complementação da educação tradicional, entre outros aspectos

O processo educativo da educação ambiental vivencial considera os indivíduos de forma integral, incluindo e priorizando o aprendizado através do corpo, dos sentidos e da percepção mais sutil de si mesmos, dos outros, do mundo, da natureza, e dos processos vitais que dão origem e sustentam a vida, cuidando para que as informações científicas não se interponham na interação de aprendizagem e mascarem ou inibam os processos de natureza mais delicada. (MENDONÇA, 2007, p. 01)

Ainda no campo da Educação Ambiental e formação continuada na creche buscamos dialogar coma a dissertação de de Pereira (2005) considerando que:

A creche precisa conhecer a concretude de vida de suas crianças, de seus familiares, de sua comunidade, olhando cuidadosamente o cotidiano físico, cultural, social, econômico e ecológico, no qual está inserida, pois neste meio

ambiente/mundo/cotidiano complexo, do qual todos fazem parte, há um emaranhado de histórias, ações, interações, relações e interdependências acontecendo. (PEREIRA, 2005, p. 13)

No campo das vivências e experiências na educação dos sentidos dialogamos com Duarte Junior (2000) e Larrosa (2002, 2011), estes autores nos convidam a explorarmos outros saberes e fazeres, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estético (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido.

Sobre a experiência Larossa (2002) coloca:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2002, p. 24)

Encontramos na pesquisa de Duarte Jr. (2000, p. 37) subsídios para dialogarmos com os sentidos e a dimensão do sensível que emerge na proposta formativa pesquisada “a educação do sensível deverá, de maneira reflexa, implicar numa educação mais sensível em si própria, isto é, menos interessada na quantidade de informação a ser transmitida do que na qualidade de formação daqueles a ela submetidos.”

Ainda no campo da educação da sensibilidade, cultura da infância e trabalho com a natureza a dissertação de Cruz, (2005) sobre a “Casa Redonda Centro de Estudos” com suas referências teóricas e a importância da natureza e do espaço físico no processo de educação, possibilitaram o diálogo e ampliação do nosso olhar para outras experiências com a infância e natureza.

Quanto ao uso das fotografias nos espaços escolares recorreremos as pesquisas e análise de Gobbi (2011) que desenvolve um trabalho com fotografias no cotidiano, a autora coloca que a circulação da fotografia em diferentes espaços escolares constituem conhecimento sobre aqueles que a frequentam, sobre as práticas e construção de diferentes saberes nesses espaços. “As reflexões sociológicas podem contribuir de forma expressiva, evidenciando, entre tantas outras informações, as

culturas infantis que emergem; as culturas docentes que também podem ser percebidas, ou mesmo questionadas, trazendo aspectos do imaginário e das práticas sociais escolares” GOBBI (2011, p. 1220).

Ainda sobre as fotografias encontramos a pesquisa de Tittoni (2010) e uso de fotografias na pesquisa acadêmica como forma de dar visibilidade ao cotidiano.

Imagem, representação e duração são temas recorrentes na discussão sobre a fotografia e se atualizam quando se propõe pensar a fotografia na pesquisa científica. Neste caso, a imagem pode ser pensada como forma de evidenciar os fatos e situações, a representação como forma de acesso e comprovação da realidade e a duração como forma de marcar, neste território de verdades científicas, a fugacidade da vivência e das visibilidades cotidianas.(TITTONI, 2010, et al.,2010)

A foto-elicitación ou fotoentrevista utilizadas na pesquisa é um processo colaborativo, no qual o pesquisador se torna um ouvinte e o participante interpreta as fotografias para o entrevistador. Segundo Collier (1973), o processo de foto-elicitación permite um caráter de proximidade com os objetos durante a entrevista e estimula a memória. A imagem da fotografia propicia de maneira agradável à auto-expressão e possibilita que o entrevistado seja capaz de explicar e identificar o conteúdo daquela fotografia demonstrando ao entrevistado o seu conhecimento sobre o objeto pesquisado.

Segundo Banks (2009, p. 89), a foto-elicitación:

[...] envolve o uso de fotografias para evocar comentários, memória e discussão no decorrer de uma entrevista semiestruturada. Exemplos específicos de relações sociais ou forma cultural retratadas nas fotografias podem se tornar a base para uma discussão de generalidades e abstrações mais abrangentes; reciprocamente, memórias vagas podem ganhar foco e acuidade, desencadeando um fluxo de detalhe.

As fotografias revelam e desvelam momentos de formação que não são estáticos como o retrato mas estão em constantes movimento. Para Fischaman & Cruder (2003, p. 40) “no campo da educação, as imagens se tornaram poderosos componentes da percepção, avaliação e popularização de ideias sobre educação”.

Para análise de conteúdo que surgiram das entrevistas utilizamos a análise de conteúdo depois de leitura do material coletado, chegamos as unidades de análise que se evidenciam nos discursos, chegando as categorias de análise. Para (BARDIN, 1977) aceita-se que o seu foco seja qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos.

O método da análise de conteúdo aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso. Analisada no presente estudo sob o enfoque da teoria das Representações Sociais e da teoria da Ação na perspectiva fenomenológica. O que permite ao pesquisador o entendimento das representações que o indivíduo apresenta em relação a sua realidade e a interpretação que faz dos significados a sua volta. (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2004, p. 74)

Com base nestes e outros autores estruturamos o referencial teórico da pesquisa buscando compreender os campos da Educação Infantil e creche no Brasil sua perspectiva histórica, política e legislativa, o campo de formação de professores, formação continuada, entender as especificidades da formação de professores em educação Infantil, afim de compreendermos os avanços e tensões dos diversos aspectos que compõem a pesquisa, assim como as dimensões da subjetividade, da experiência e do sensível que permeiam a pesquisa.

## CAPÍTULO 4

### PERCEPÇÕES DA FORMADORA.

Nesta análise nos dedicamos a encontrar nas narrativas que emergiram durante a entrevista com a formadora, as categorias de análise. A entrevista com a formadora seguiu o mesmo roteiro das outras, com a seleção de seis fotografias que fossem significativas em relação às formações oferecidas no ano de 2016 na creche, para que a formadora nos contasse suas percepções e intenções.

Da análise da entrevista com a formadora, evidenciou-se nas narrativas mediadas pelas fotografias, o perfil da gestora, que não se pode separar do perfil da formadora, que tem a sua identidade profissional alicerçada no entrelaçamento da Educação infantil e Educação Ambiental. “A atividade docente se exerce mergulhada em uma alquimia de elementos responsáveis pelo ethos da escola, o qual possibilita ou dificulta a ação do professor, seu compromisso e seu desejo de mudança. Dos vários elementos que entram nessa composição, seguramente a gestão da escola desempenha um papel preponderante (GRIGOLI, 2010).”

Segundo Nóvoa (2002) a formação dos professores se dá na articulação de projetos e contexto das instituições.

a formação contínua de professores se situa entre dois eixos: o da pessoa do professor e o da organização escolar e seu projeto educativo. No primeiro caso, porque estar em formação supõe investir em si mesmo, por meio de um trabalho realizado com autonomia, visando à identidade profissional; no segundo, porque a mudança dos professores se faz no contexto das instituições, por meio de projetos articulados às suas necessidades. NOVOA, (2002, p. 26)

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e flexível, inicialmente foram apresentadas as 35 fotografias das formações, todas impressas para que a formadora pudesse manuseá-la e observá-la livremente, e posteriormente fazer a seleção das seis imagens significativas dos momentos de formação que oportunizou na creche no ano de 2016.

Após este processo de interação com as imagens e escolha das seis fotografias que considerou significativa, pedi para que falasse, a partir das imagens, das percepções que teve sobre as formações.

Das fotografias e narrativas chegamos as seguintes categorias: Diversidade no cotidiano; Sensibilização; Espaços; Educação Ambiental; Protagonismo;

Quadro com fotografias e trechos da entrevista que julgamos mais significativos, buscamos uma percepção nos gestos, olhares, entonação, intenções que pudessem contribuir na construção da análise, buscando os descritores que melhor representem a categoria destacada.

### QUADRO 3 - Diversidade no Cotidiano

<p>Diversidade no cotidiano</p>  <p>FOTOGRAFIA 6: Formação em HTPC</p>	<p>“[...]esta fotografia representa a <b>diversidade de temas no cotidiano</b>, temas do nosso cotidiano que estão chegando para escola, como crianças abrigadas; como crianças com novas composições familiares[...].”</p> <p>“o quanto a escola tem que formar e discutir isso, debater entre todos os funcionários, a equipe e os educadores para que estes temas sejam tratados com respeito no espaço da escola, para que a escola como <b>espaço público ela acolha a todos sem distinção.</b>”</p> <p>“Essa foto representa pra mim as questões que muitas vezes são polêmicas para educadores, para abrir mesmo a cabeça <b>desconstruir conceitos, estereótipos e construir novos</b>” (grifo nosso)</p>
---	---

Quadro elaborado pela autora

## 4.1 Percepção sobre Diversidade no cotidiano

Sobre a diversidade no cotidiano a intenção que emerge nesta categoria é discutir, refletir e ampliar a visão para as demandas sociais, políticas, emocionais, econômicas, culturais, religiosas, raciais entre outras diferenças que surgem no cotidiano da creche e precisam ser discutidas e acolhidas.

Cabe aqui esclarecer que esta fotografia não faz parte dos momentos de formação pesquisada, porém foi selecionada pelos atores da creche como um momento significativo de formação. A opção em mantê-la se deu pelo fato de revelarmos que mesmo na rotina institucional podemos encontrar as brechas e utilizar os momentos de formação com assuntos pertinentes ao contexto da creche nos Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo<sup>6</sup>, daqui em diante denominado HTPC.

A fotografia é referente a formação em HTPC, onde foi cedido espaço para a assistente social do Lar Casa Bela, que explicou o funcionamento da instituição/abrigo que tem um perfil mais humanizado no atendimento a crianças retiradas da família por maus tratos, uma vez que a casa atende um número reduzido de crianças entre 10 e 12 em uma casa, com o atendimento de profissionais multidisciplinares. Naquela ocasião a creche atendia duas crianças de 02 anos da instituição. Construimos outra visão sobre esse novo modelo de atendimento, diferente dos modelos de orfanato e asilos de crianças. A equipe pode refletir sobre as dificuldades emocionais que essas crianças enfrentam, sendo a creche um espaço que assumiu (extra oficialmente), junto a casa/abrigo, a responsabilidade em garantir o bem estar delas. Neste caso específico a discussão em equipe ampliou o entendimento de corresponsabilidade dos atores da creche no atendimento e desenvolvimento integral da criança. Para Perrenoud, (1999) É importante que a escola seja, em parte, um oásis e que ela continue a funcionar nas circunstâncias mais movimentadas, mesmo em caso de guerra ou de grande crise econômica. Ela permanece, senão um “santuário”, pelo menos um

---

<sup>6</sup> De acordo com a Portaria CENP n° 1/96: o HTPC é desenvolvido dentro da unidade escolar, com os professores sob a orientação do professor Coordenador Pedagógico, com a seguinte finalidade: articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do seu trabalho pedagógico, fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico, (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, SEE, CENP, 1996).

lugar cujo estatuto “protegido” é reconhecido. Quando a violência urbana ou a repressão policial chegam às escolas, os espíritos ficam chocados. Para Gatti (2003, p.197) ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem.

A diversidade no cotidiano escolar exige dos profissionais um olhar sem pré-julgamentos, espera-se uma postura ética que ultrapasse a superficialidade no atendimento, ampliando o olhar para as potencialidades das crianças, independente das suas condições de ser e estar no mundo.

A identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho – a escola – mediante formação contínua que contemple a prática docente, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vistas à elaboração de estratégias de mudança, devem ocorrer processos de formação do sujeito humano que instituem novos modos de ser, de compreender e de posicionar-se ante os outros e a si mesmo, enfrentando os desafios e crises do tempo em que vivemos. Canário (1998) e Carvalho (2008).

**QUADRO 4 - Sensibilização****Sensibilização**

FOTOGRAFIA 7: Atividade de Sensibilização 1ª Formação

“observar com **todos os sentidos** um olhar que se ponha realmente ver tudo da escola, as crianças, os outros, as pessoas, todos os funcionários.”

“Este olhar que tem todos os sentidos, todos os cheiros a escola tem cheiro, a escola tem sabor, é observar tudo isso, **abrir todos esses canais de sentidos**”

“é observar com todos os sentidos captando toda história, **captando todos os sentidos e significados**, criando coisas novas e partilhando, partilhando o que a gente construiu o que a gente coletivamente construiu nesse espaço, nesse espaço aqui da creche” (grifo nosso)

## 4.2 Percepção sobre a Sensibilização

Para Espinosa (1983) a felicidade frente à vida não está em bens mundanos – honras, riquezas e prazeres – mas numa verdadeira conexão de cada ser humano consigo mesmo, com outros seres e com a natureza.

A dimensão sensibilização emergiu na categorização das entrevistas, com a formadora e com as profissionais da creche e podemos perceber o diálogo, o entrelaçar e o coexistir da sensibilização com outra categoria denominada vivência/experiência, e que não exclui a presença da sensibilização em outras categorias. A formação continuada no cotidiano escolar pautada pela sensibilização perpassa por caminhos ainda não trilhados pela equipe, andou pelos caminhos dos sentidos aguçando sensações e emoções adormecidas. Falar sobre a dimensão da sensibilização é também falar sobre a subjetividade no processo formativo de professores, como salienta Scoz, (2008).

Outro aspecto essencial na produção de sentidos são as emoções do sujeito. As emoções são fenômenos complexos que abrangem múltiplas dimensões e que, portanto, não aparecem somente como momentos de expressão da pessoa ante estados biológicos, mas também associadas a estados subjetivos. Essa ideia é assim evidenciada por González Rey (ibid., p. 249): "As emoções representam um momento essencial na definição dos sentidos subjetivos dos processos e relações do sujeito. Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional". (SCOZ, 2008, p. 09)

A sensibilização é assumida na proposta de formação, esta intencionalidade é explicitada nos objetivos da formadora: *“é observar com todos os sentidos captando toda história, captando todos os sentidos e significados, criando coisas novas e partilhando, partilhando o que a gente construiu coletivamente nesse espaço, nesse espaço aqui da creche.”*

A sensibilização aqui apresentada não é uma categoria isolada, e permeou a proposta formativa, ela está entrelaçada às outras categorias sensibilizar para olhar, sensibilizar para sentir, sensibilizar para pesquisar, sensibilizar para mudar, enfim sensibilizar para refletir sobre a práxis no cotidiano da creche. Práxis que está impregnada de ações pautadas no assistencialismo e não no desenvolvimento infantil, ações reguladas por uma pedagogia do controle dos corpos, pela pedagogia da espera e da homogeneização das crianças, como se isso fosse possível.

Para Scoz (2008, p.14) a produção de sentidos pode provocar a reflexão dos professores levando-os a superar a alienação, que segundo a autora é um forte componente no cotidiano das escolas, local onde há o predomínio de comportamentos cristalizados e acríticos, onde os professores tem poucas possibilidades de se posicionarem diante dos seus processos de aprender e ensinar.

A dimensão da sensibilização presente nas narrativas reverbera como um aspecto importante a ser considerado nas formações, como produção de sentido e transformação nos/dos sujeitos. Transformação que pressupõe um diálogo, uma negociação entre as rupturas e tensões que surgem nos sujeitos por meio da reflexão. “Nosso olhar sobre o mundo vida da creche, pretende descobrir suas sutilezas, captar sua alma. Buscar a sensibilização do olhar, do olfato, do tato, da audição pelo contato com o ambiente ao redor.” (PEREIRA, 2005, p. 83)

Ainda sobre a reflexão Scoz (2008) nos coloca que;

A reflexividade é uma característica do indivíduo, comprometida com a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas de sua vida. É a reflexividade que mobiliza a consciência de si e engaja o indivíduo em uma reorganização crítica de seu conhecimento ou mesmo na interrogação dos seus pontos de vista fundamentais. Essa situação pode levar o sujeito a reassumir posições e a definir constantemente novas posições dentro dos contextos sociais em que se desenvolve. (SCOZ, 2008, p. 09)

Para Scoz 2008, ao apresentar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky também remete à existência de um espaço intermediário entre o mundo interno e o externo no processo de desenvolvimento da criança, o qual define aquelas funções que estão presentes em estado embrionário ou em vias de se desenvolver. Esse espaço *intermediário* ajuda a compreender como ocorrem processos de criação e transformação, enfim, o próprio processo de aprendizagem da criança, uma vez que, segundo o autor (1998, p. 98), incita-a a "organizar, sistematizar e objetivar sentimentos incipientes, explicitando suas intenções e significados". Vygotsky (ibid., p. 97) evidencia a importância de se transitar por espaços intermediários - pelas "frestas", pelos "espaços entre" - ao se referir às funções que ainda estão em estado embrionário como "brotos", ou seja, como algo que posteriormente se transformará em frutos do desenvolvimento.

A sensibilização também é componente essencial da proposta da Educação Ambiental Vivencial “O processo educativo da educação ambiental vivencial considera os indivíduos de forma integral, incluindo e priorizando o aprendizado através do corpo, dos sentidos e da percepção mais sutil de si mesmos, dos outros, do mundo, da natureza, e dos processos vitais que dão origem e sustentam a vida, cuidando para que as informações científicas não se interponham na interação de aprendizagem e mascarem ou inibam os processos de natureza mais delicada.” Mendonça (2007)

Para Duarte Jr. (2000, p. 37) a educação do sensível deverá, de maneira reflexa, implicar numa educação mais sensível em si própria, isto é, menos interessada na quantidade de informação a ser transmitida do que na qualidade de formação daqueles a ela submetidos

## QUADRO 5 - Espaços

<p style="text-align: center;">Espaços</p>  <p style="text-align: center;">FOTOGRAFIA 8: Espaço - Museu Catavento</p>	<p>“o museu ele tem todo o universo voltado para investigação para curiosidade”</p> <p>“um <b>espaço de troca um espaço de aprendizado</b> essa foto do Museu Catavento representa isso, <b>outros espaços</b>”</p> <p>“[...]eu preparei o espaço com antecedência ninguém sabia de nada [...]”</p> <p>“eu acho que os professores, que os auxiliares, toda equipe da escola tem que visitar <b>diferentes lugares</b>, a gente <b>não precisa ficar restrito ao espaço só da escola.</b>”</p> <p>“Eu queria <b>conhecer espaços de creche</b>; sendo espaços conveniados filantrópicos, públicos ou privados, como que eles trabalhavam [...]como era a rotina, o cotidiano e fui buscar uma literatura que desce respaldo para as minhas inquietações, eu tinha muita dúvida, as crianças ficam esperando, aquela Pedagogia da espera me incomoda” (grifo nosso)</p>
--	--

Quadro elaborado pela autora

### 4.3 Percepção sobre Espaços

A categoria espaço emerge na entrevista com a formadora, como fator importante nas formações, tanto nas externas em que saímos para visitas em exposições e museus, como no ambiente preparado para a formação no espaço da creche.

Para a formadora esta categoria ganha destaque em sua narrativa como alternativa para ampliação do conhecimento e cultura dos profissionais da unidade, ela considera que a utilização de outros espaços educativos é importante e considera os espaços públicos como extensão do espaço escolar.

“o museu ele tem todo o universo voltado para investigação para curiosidade e eu acho que os professores, que os auxiliares, toda equipe da escola tem que **visitar diferentes lugares** a gente não precisa ficar restrito ao espaço só da escola, museu, parques todos os espaços públicos, áreas verdes podem compor o espaço da escola.”

“**outros espaços que a gente possa ir** o SESC de outras cidades, empresas que trabalham na linha ecológica espaços de troca mesmo, os catadores, o SAAE, **todos os espaços são espaços de aprendizado para os adultos**, de troca essa foto do Museu Catavento representa isso.” (grifo nosso).

Pereira (2005) afirma que:

O fazer que acontece no ensinar e aprender é um processo permanente que pode ocorrer em qualquer lugar: em nossa casa, nas ruas, na escola, no zoológico, nos parques, no museu, enfim em nosso cotidiano. E, o fazer comprometido parte da escola, não enclausurada em seus muros, mas aberta, em movimento constante, compartilhando seus saberes e aprendendo com os saberes culturais destas crianças, dos professores, da comunidade e de outros parceiros.

A pesquisadora Marandino (2003) acredita que a parceria entre o sistema formal e não formal de educação deve ser colocada como perspectiva de fortalecimento das duas instâncias, e nunca em termo de substituição ou desvalorização, contribuindo deste modo para a melhoria da formação de profissionais da educação que atuam nesses campos e afirma que se estas experiências são válidas e reconhecidas na formação inicial, ela pode ser enriquecida na formação continuada do professor.

Nesta perspectiva Abib 2012:

Ao falar de possibilidades de aprendizados em diferentes espaços educativos, podemos salientar a diversidade de opções da construção do conhecimento durante a formação docente inicial e continuada. É possível salientar o museu como instituição que dentro de um contexto próprio, contempla inúmeros desafios da prática docente. Marandino e colaboradores (2009) apontam que para entender as ações educativas não escolares como possibilidades de ampliar o acesso e a participação da população à cultura científica, além de afirmar a importância de articulações com os espaços formais, torna-se fundamental refletir e desenvolver iniciativas educacionais que explorem esses outros espaços e tempos do ensino (ABID, 2012, p. 02)

As profissionais de educação envolvidas na pesquisa trazem em suas narrativas considerações sobre a utilização dos espaços, tanto os externos, como os internos da creche, e permeando a questão do espaço emerge espontaneamente, sem qualquer direcionamento durante a entrevista, uma crítica aos modelos de formação tradicionais

Por meio dos discursos podemos obter indicativos importantes de como é percebido pelos sujeitos da pesquisa os formatos tradicionais da formação de professores, pautados em um modelo teórico com leitura de textos, emergem dos discursos o questionamento desses modelos, revelando o esgotamento deste recurso e distanciamento do esperado pelos profissionais de educação.

Das narrativas surge uma análise consciente sobre o espaço como mediador de aprendizagem seja ele externo ou interno. Quanto aos espaços internos nos referimos ao espaço da creche, porém as entrevistadas destacam que a organização e preparação do ambiente são fatores que diferenciam as formações. O espaço escolar é o mais utilizado durante as formações sejam elas em HTP, ou nas reuniões bimestrais de planejamento pedagógico. Emerge no discurso das entrevistadas um olhar atento para o espaço escolar recriado e organizado de outros modos, sendo que este espaço agrega significado aos momentos de formação.

A ambientação escolar para as formações contou com tapetões para que as pessoas pudessem sentar-se, tecidos coloridos e toalhas de mesa, organização e disposição dos espaços em diferentes formatos do dia-a-dia para utilização nas oficinas e vivências propostas. A questão visual e estética do ambiente merece uma atenção por parte dos formadores, como podemos notar nas narrativas, que destacam a organização visual e estética do ambiente como fator importante, os sujeitos da pesquisa usaram palavras como acolhedor, capricho, carinho, organizado, cuidado, bonito, explorar, ambiente gostoso, ambiente prazeroso entre outras para descrever o espaço da creche, palavras que revelam o reconhecimento e flexibilidade sobre a importância da organização do espaço, os sujeitos sentiram-se acolhidos pelo ambiente.

**QUADRO 6 – Educação ambiental**

Educação Ambiental/Trabalho com elementos da Natureza



FOTOGRAFIA 9: Roda ao ar livre 3ª Formação

“essa foto em **contato com a natureza**, você vai para um outro ambiente você escuta o canto dos pássaros sente o vento, sente as folhas balançando nos galhos, ver os animais, sente o cheiro dos animais”

“[...] as biólogas trabalhando a questão do sítio, não só da natureza, mas a **educação ambiental** um posicionamento político, em relação a tudo [...]”

“ [...]foi para marcar mesmo essa **perspectiva ecológica na educação.** “

“a gente trabalhou essa **questão do reciclar, reutilizar e reduzir o consumo** esses conceitos que a Ciça trabalhou com todo mundo” (grifo nosso).

Quadro elaborado pela autora

#### 4.4 Percepção sobre a Educação Ambiental

Todo percurso da formação passa pelas questões ambientais, que atua como eixo que perpassa toda a proposta em suas diversas dimensões. Encontramos na justificativa do material elaborado pela formadora o embasamento teórico para o trabalho desenvolvido com a Educação Ambiental:

Considerando o espaço ao ar livre da escola como um espaço de atividades onde as dimensões do sentir, conviver e brincar devem permear todas as atividades de modo interdependente e inter-relacional, propomos que adultos e crianças exercitem as artes brincantes com os elementos da natureza de maneira a criar e recriar os espaços, as relações, seus sentimentos, seus conhecimentos e muito mais que puderem ousar. Desta forma seremos inspirados numa infância de curiosidade e aventuras em contato com a natureza, onde a criança tenha liberdade natural para vivenciar diferentes possibilidades de expressar os potenciais de seus órgãos dos sentidos e sentimentos (movimentos de olhar, explorar, manipular, sentir, cheirar, ouvir, tatear, escolher, criar, interagir e partilhar). (APOSTILA, 2016, p. 04)

Na voz da formadora esta categoria ganha a dimensão da possibilidade de um trabalho intencional, consciente das suas potencialidades, um trabalho de resistência ao mundo do consumo.

Para Lea Tiriba, (2010) é necessário desconstruir a ideia e a realidade de uma vida-entre-paredes. Porque não podemos correr o risco, no processo de democratização do acesso à escola, de estender a todos este modelo nefasto. Derrubar as paredes é uma condição para que possamos refazer elos de proximidade com o mundo natural e consideração pelos desejos do corpo. Em consequência, as propostas pedagógicas e de formação de educadores precisam orientar-se por objetivos de contemplação e reverência à natureza, assim como de respeito pelas vontades do corpo, justo o que, nos humanos, é também natureza.

Nesta perspectiva Mendonça (2007) afirma que a educação ambiental vivencial considera os indivíduos de forma integral, incluindo e priorizando o aprendizado através do corpo, dos sentidos e da percepção mais sutil de si mesmos, dos outros, do mundo e da natureza.

O trabalho com a Educação Ambiental não tinha um lugar de destaque nas atividades desenvolvidas na creche, até então. A proposta educativa começou a se desenhar no ano de 2014, quando houve a mudança da gestão, pelo processo de remoção da rede de ensino do município. O fato da unidade de educação infantil que é o lócus desta pesquisa ter passado por um processo de transição, do atendimento de crianças de 04 a 06 anos em idade pré-escolar, para o atendimento de crianças de 02 a 03 anos na modalidade creche, deixou a unidade sem uma identidade, uma vez que as práticas reproduziam ações e rotinas adaptadas da pré-escola para a creche, um fazer intuitivo e às vezes equivocado, não por falta de vontade das profissionais e sim por falta de conhecimento das especificidades da infância.

A equipe escolar não tinha um eixo de trabalho definido, existia uma boa intenção nos sujeitos participantes, que sem dúvida é um elemento importante para um bom trabalho, porém não é o suficiente. Há uma cena (adaptada aqui livremente) na qual Alice (No País das Maravilhas) desorientada, vê o gato na árvore e pergunta: *“Para onde vai esta estrada? O gato replica: Para onde você quer ir? Ela diz: Não sei, estou perdida. O gato não titubeia: Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve... A falta de um suporte teórico e aprofundamento nas especificidades do trabalho em creche tornava o trabalho pedagógico fragilizado e inconsistente, revisitando as práticas é possível dizer que o cuidar se sobrepunha ao educar, reproduzindo as marcas do assistencialismo na creche.*

Para Pereira (2005, p. 25) a construção de uma proposta pedagógica na creche deve ser:

[...], composta por todos os seus profissionais, que trabalhavam direta ou indiretamente com as crianças, estávamos todos dispostos a construir coletivamente nossa proposta pedagógica, sendo necessário:

1. Reformular o atendimento às crianças.
2. Reestruturar os espaços e a rotina: tempo/espaço da creche.
3. Repensar a relação com as famílias e com sua comunidade local.
4. Desenvolver uma prática pedagógica coerente com a faixa etária, sem compartimentalizar o educar, o cuidar e o brincar.
5. Construir um projeto político-pedagógico pautado na perspectiva ecológica.

Pelas narrativas podemos identificar a consolidação dessa proposta na prática. O discurso das entrevistadas revelam o prazer de estar em contato com os elementos da natureza e a resignificação do trabalho com esses elementos, as vivências propostas despertaram nos sujeitos participantes, um outro modo de ser e estar na creche.

Segundo Mendonça 2007 A proposta das vivências com a natureza considera ainda que a consciência não é algo que se impõe ou se ensina mas que se amplia durante toda a experiência da vida. Tais vivências têm como instrumento o processo de acalmar a mente e possibilitar às pessoas a observar a própria experiência, o próprio sentir e pensar.

#### QUADRO 7 - Protagonismo

<p style="text-align: center;">Equipe/Protagonismo</p>  <p style="text-align: center;">FOTOGRAFIA 10: Formação na creche</p>	<p>“foi uma formação que as <b>próprias pessoas foram protagonistas</b>”</p> <p>“a partir da sensibilização de um texto elas <b>construíram a partir do que elas já conheciam e do que elas estavam interagindo com aquele novo conhecimento</b>, e elas jogaram para o cotidiano delas de trabalho com as crianças”</p> <p>“formação onde todos foram protagonistas tiveram que jogar para o grupo o que estudaram e aprenderam <b>foram pesquisadores</b> trouxeram coisas novas, essa foto me marcou muito.”</p> <p>“o que a gente trabalhou como <b>proposta de cada um ser protagonista</b>, esse dia, <i>ouve toda uma sensibilização para a questão</i>” (<i>grifo nosso</i>).</p>
--	---

Quadro elaborado pela autora

## 4.5 Percepção sobre Protagonismo

Protagonismo é um termo muito usado no teatro, no cinema, na novela etc. para se referir ao personagem principal da encenação. No sentido figurado protagonista é a pessoa que desempenha ou ocupa o papel principal numa obra literária ou num acontecimento. Ao analisar a narrativa da formadora esta categoria surgiu como condição de desenvolvimento do profissional em educação, e a questão do protagonismo é evidenciada em seu discurso ao falar sobre dois momentos formativos.

*“o que a gente trabalhou como **proposta de cada um ser protagonista**, esse dia, ouve toda uma sensibilização para essa questão”*

A pesquisa de Scoz, (2008, p. 09) nos traz referências que o reconhecimento da capacidade pensante do sujeito tem implicações na sociedade atual. As formas de controle dos meios de comunicação dificultam a participação do sujeito como protagonista de seus pensamentos, impedindo-o de produzir novas opções para viabilizar projetos sociais de mudanças. E acrescenta: também na escola, quando o professor não é reconhecido como sujeito pensante, ele tende a repetir modelos padronizados e pré-estabelecidos, tornando os projetos pedagógicos conservadores, limitando, ao mesmo tempo, sua capacidade para construir conhecimentos. Disso advém algo mais grave: o professor, agindo assim, dificilmente reconhecerá os alunos como sujeitos pensantes.

O protagonismo surge como ferramenta de desenvolvimento profissional no cotidiano escolar na visão da formadora que procurou durante as formações desenvolver o protagonismo das profissionais envolvidas na formação.

*“elas se apresentaram a partir da sensibilização de um texto elas **construíram a partir do que elas já conheciam**”*

*“formação onde **todos foram protagonistas** tiveram que jogar para o grupo o que estudaram e aprenderam foram pesquisadores trouxeram coisas novas, essa foto me marcou muito.”(grifo nosso)*

Para Freire (2016, pg. 124-127) os homens ao terem consciência de sua atividade no mundo, ao atuarem em finalidades que propõem e se propõem, ao terem a decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, e através da sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, para o autor os homens são seres da práxis, que sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.

Ser protagonista é assumir seu papel diante das suas esferas de atuação seja ela pessoal ou profissional e empoderar-se deste espaço de acontecimentos, buscando a conexão entre teoria, prática e reflexão para que assim possamos mudar a ação.

Neste sentido Pereira (2205).

Neste movimento de imersão e descobrimento, onde fomos tirando os véus que encobriam nosso olhar, tivemos a oportunidade de desenvolver diversas atividades em que as crianças, seus familiares e comunidade, juntamente com os profissionais da Creche, foram sendo os protagonistas de uma história tecida pelas ruas do bairro, na Creche, no Centro de Saúde, no Zoológico e com isto foram criando e participando coletivamente do processo pedagógico. (PEREIRA, p. 34)

A categoria apresentada esta permeada pela subjetividade que exerce influência na formação dos profissionais de educação, uma vez que potencializa as individualidades colocando os sujeitos no papel principal, deixando de lado a postura de figurante na dinâmica de aprender/ensinar, estimulando novas relações buscando analisar, inferir, refletir, ousar e criar refletindo sobre sua prática.

## CAPÍTULO 5

### O QUE REVELAM AS FOTOGRAFIAS E ENTREVISTAS SOBRE A FORMAÇÃO.

A análise procurou encontrar nos dados que emergiram das entrevistas e fotografias as convergências sobre o sentidos e percepções das participantes com o intuito de descobrirmos nas narrativas as semelhanças e regularidades dos significados da experiência vivida no processo de formação, a fim de entrecruzar os dados e formularmos as categorias de análise. “É de extrema importância o conhecimento por parte do pesquisador da realidade estudada e uma sensibilidade para captar as nuances das quais estão carregados os discursos, seja nas expressões, contradições, pausas ou repetições, além do próprio conceito que exterioriza” (SILVA et al, 2004, p.76)

A análise das entrevistas tem o objetivo de nos ajudar a compreender quais são as relações que se estabelecem entre formação continuada e mudança de prática no cotidiano escolar, bem como perceber indícios se a proposta formativa atingiu os objetivos de encantar desconstruindo “velhos hábitos” reconhecendo as vivências e experiências como fonte de aprendizado.

A partir da análise surgiram cinco categorias, são elas: trabalho com elementos da natureza; espaço; equipe; sensibilização e experiência/vivência, a análise procurou as convergências que mais se revelaram nas falas, resalto aqui que estas categorias não aparecem isoladas nos discursos e mesmo nas imagens, muitas vezes aparecem combinadas e mais de uma categoria surge na mesma fala.

Convém deixar claro um ponto, qual seja, aquele relativo a separação didática das categorias. Essa é uma tarefa empreendida tendo em vista a necessidade imposta pela análise, entretanto, como é sabido do ponto de vista da experiência, todos os fatores acontecem juntos (movimento, afetividade, valores, memórias, etc), não existindo nenhuma separação entre eles. Isso se comprova ao se perceber, por vezes, num enunciado, a presença de características concernentes a várias categorias, e não apenas a uma delas. LOMBARDI, 2011, p. 109.)

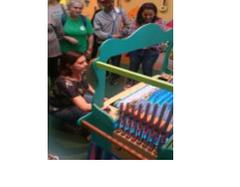
Podemos descrever que as mesmas fotografias assumiram categorias diferentes, a partir do sentido atribuído as imagens por cada participante. A mesma fotografia foi escolhida por mais de uma entrevistada, além da convergência de sentidos que emergem das entrevistas, encontramos a convergência nas fotografias como sendo as mais significativas, isto se justifica pelos sentidos e significados que elas assumem para cada sujeito da pesquisa, revelando a face subjetiva de cada escolha, hora os significados convergem com a mesma imagem, hora a mesma imagem assume significado distinto para cada entrevistada.

Segundo Gobbi (2001, p.1222) os registros fotográficos precisam ser investigados garantindo visibilidades, sendo imprescindível propor problematizações dessas imagens como uma narrativa cultural criada pelos adultos. Neste sentido as fotografias se integram na pesquisa como fonte de registros e produtoras de sentidos, e não como ilustradoras, uma vez que a imagem informa e pode ser interpretada pelos sujeitos estabelecendo relações de significado.

A imagem funciona como mediadora de uma narrativa presente para um fato que esteve no passado e, desse modo, colabora para a construção de novos significados sobre o que já havia sido construído. Falar de algo que já foi indica uma construção dialética do presente, passado e futuro em que cada fato possui novas representações diferenciadas e transformadoras do pensamento verbal. (BORGES; LINHARES, 2008, p. 134).

A seguir quadro com as seis fotografias escolhidas por cada sujeito da pesquisa, que compuseram as narrativas das entrevistas.

Tabela 1 - Fotografias Foto-elicitación

<p>E - 1</p>						
<p>E - 2</p>						
<p>E - 3</p>						
<p>E - 4</p>						
<p>E - 5</p>						

## 5.1 Trabalho com Elementos da Natureza

Como pode um peixe vivo  
viver fora da água fria  
Como poderei viver  
Como poderei viver  
Sem a tua, sem a tua,  
Sem a tua companhia...

Esta primeira formação feita na creche teve como foco a sensibilização para o trabalho com elementos da natureza. A fotografia ao lado foi selecionada por duas das entrevistadas como um momento significativo da formação. Surge nas narrativas como foi trabalhar com os elementos da natureza, manuseá-los e o contato com os espaços ao ar livre. Algumas descreveram as formações, como uma nova referência para o trabalho com as crianças.

FOTOGRAFIA 11 - Elementos da Natureza



Arquivo pessoal

**E 2** - “Eu me senti bem, foi gostoso de trabalhar com **elementos da natureza** foi nosso objetivo que trabalhamos o ano inteiro.”

**E 3** - “[...] um olhar aproveitar os espaços que a gente tem, trabalhou muito com a **natureza** [...]”

**E 5** – “Aqui achei legal a proposta de instigar a curiosidade com **elementos da natureza** depois a gente desenvolveu um trabalho com as crianças com sementes com elementos da natureza, a gente foi se apropriando da ideia e fazendo um trabalho mais significativo[...]” (grifo nosso)

A formação propôs um contato com os elementos da natureza a partir dos sentidos tocar, cheirar, ouvir e sentir, incentivando o movimento individual e coletivo de reencontrar o prazer em estar em contato com esses elementos e explorar as possibilidades de trabalho.

Sobre a necessidade trabalho de aproximação ou retomada do contato com os elementos da natureza encontramos a seguinte afirmação:

A retomada desse modo de sentir e viver a vida – hoje tão pouco valorizada por nossa civilização, mas tão presente entre os seres humanos em sua infância – exige um movimento de reaproximação da natureza. Melhor, dizendo, exige uma reintegração ao universo do qual somos parte. E não apenas em consideração às demais espécies, à necessidade de preservá-las, mas também por questão de preservação da própria integridade humana. Pois segundo Espinosa, é o desejo o impulso que assegura a realização dos atos que nos possibilitam a manutenção desta integridade. O desejo é “o móbil fundamental da conduta humana”, é o princípio fundamental que rege a vida afetiva, no sentido da autoconservação e da autoexpansão (GLEIZER, 2005, p. 32-33).

Outro aspecto que emergiu e se destacou nesta categoria, foi o prazer em estar em contato com os espaços naturais durante as formações, o espaço citado refere-se ao sítio Reino Animal onde foi realizada a terceira formação em julho de 2016, um espaço com estrutura para aulas de Educação Ambiental com muito verde e animais, onde passamos o dia em contato com este espaço.

**E 1** – “ Roda de conversa ao ar livre, **natureza**, som dos pássaros a brisa [...]”

**E 4** – “[...] quando a gente voltou das nossas férias, que a gente foi muito bem recebida estar em **contato com a natureza**, e estar trabalhando também uma coisa muito significativa pra mim, que era os animais e a natureza[...].(grifo nosso)

Para Lea Tiriba (2010) o bem estar e o prazer em entrar em contato com o ambiente ao ar livre vem do fato de sermos seres biofílicos “ isto é, oriundos e associados a uma grande rede que inclui o que compõem a vida em seu conjunto, elementos bióticos e abióticos”

Assim todo o esforço civilizacional no sentido de nos colocarmos distanciados, separados e superiores a natureza, é desconsiderado pela criança [...] nós adultos, adultos, já não apresentamos talvez por termos sido podados em relação ao desejo de interação. Mas sabemos que a proximidade nos oferece bem estar, prazer estético, equilíbrio. Por isso, quando estamos estressados, quando precisamos descansar, não são as ruas movimentadas o que procuramos, não são espaços entre paredes o que almejamos. Está no verde dos campos, nos espelhos d'água o foco de nossos desejos. (TIRIBA, 2010).

Nas entrevistas a colocação do bem estar e do prazer em estar num ambiente, onde é proporcionado o contato com a natureza, é marcante nos relatos, que revelam o prazer do contato com os elementos naturais e a possibilidade de trabalhar com as crianças usando esses recursos.

Segundo Profice, 2010 os estudos da psicologia ambiental, com base no conceito de biofilia, valorizam a proximidade cotidiana da natureza com condição de uma relação estreita entre sentir-se parte do mundo natural e protegê-lo. Isto tudo porque esta condição inata, esta atração humana pelos universos biótico e abiótico depende de fatores culturais para manter-se, isto é, depende de estilos de vida que a alimentem, que a afirmem.

Ratificando o conceito de biofilia e buscando referências para uma nova escola comprometida com a qualificação da vida nos planos de três ecologias – pessoal, social e ambiental temos:

“as três ecologias deveriam ser concebidas como sendo da alçada de uma disciplina comum ético-estética e, ao mesmo tempo, como distintas uma das outras do ponto de vista das práticas que as caracterizam. Seus registros são da alçada do que chamei heterogênese, isto é, processo contínuo de ressingularização. Os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes. (O mesmo se passa com a ressingularização das escolas, das prefeituras, do urbanismo etc)” GUATTARI, 1990, p.55.

Para Duarte Jr. (2000) a questão ambiental

não se pode furtar à discussão mais ampla da questão ambiental, do tema da ecologia, tão atual e que vem merecendo a atenção de inúmeros críticos de nosso presente estágio de desenvolvimento. Porque, se por um lado tal questão tem a ver com a própria saúde planetária e com o modelo instrumental de progresso que adotamos, por outro, como vimos no parágrafo anterior, ela se liga diretamente à nossa sensibilidade, à forma como o ambiente nos chega e nos penetra os sentidos. (DUARTE JR., 2000, p. 31)

## Segundo Pereira (2005)

Temos a possibilidade de trabalhar a Educação Ambiental no espaço escolar de forma criativa, inovadora, contextualizada, diversificada, interdisciplinar, contemplando suas múltiplas dimensões, buscando novas possibilidades educativas e sociais. Ela pode e deve, permear todo o currículo escolar, sendo abordada de forma interdisciplinar. A Educação Ambiental não pode se fechar em uma disciplina curricular e sim num fazer pedagógico, um modo de ensinar/aprender, pensar/agir. (PEREIRA, 2005, p. 41)

A proposta de trabalho com as crianças de creche com os elementos da natureza inicialmente causou certa estranheza, enquanto construção de uma proposta educativa na creche, o inexplorado trouxe mais dúvidas do que certezas. Desenvolver este trabalho com as crianças requer sensibilidade e criatividade não existe uma receita de como fazer, o que existe é um experimentar e descobrir com a criança.

FOTOGRAFIA 12: Espaço - Museu Catavento



## 5.2 Espaços

*Eu morava na areia, sereia  
Mudei pro sertão, sereia  
Apreendi namorar, sereia  
Com aperto de mão, oi sereia...*

As entrevistas trazem colocações importantes sobre a questão dos espaços utilizados na formação, fica explícita a necessidade de mudanças, de acordo com os dados da pesquisa podemos afirmar que os espaços interferem na qualidade da formação oferecida, sejam eles externos, como as visitas, as exposições e saídas culturais ou nos espaços da creche preparados intencionalmente e ambientados para a formação.

Na justificativa da proposta formativa, a questão do espaço é tratada como um item a ser pensado e recriado pelos adultos e crianças da creche por meio das dimensões do

brincar, sentir, conviver e estar em contato com os elementos da natureza vivenciando essas experiências com todos os órgãos dos sentidos.

Considerando o espaço ao ar livre da escola como um espaço de atividades onde as dimensões do sentir, conviver e brincar devem permear todas as atividades de modo interdependente e inter-relacional, propomos que adultos e crianças exercitem as artes brincantes com os elementos da natureza de maneira a criar e recriar os espaços, as relações, seus sentimentos, seus conhecimentos e muito mais que puderem ousar. Desta forma seremos inspirados numa infância de curiosidade e aventuras em contato com a natureza, onde a criança tenha liberdade natural para vivenciar diferentes possibilidades de expressar os potenciais de seus órgãos dos sentidos e sentimentos (movimentos de olhar, explorar, manipular, sentir, cheirar, ouvir, tatear, escolher, criar, interagir e partilhar).

Vejamos alguns excertos das entrevistas onde a questão do espaço ganha destaque nas narrativas, segundo a percepção das participantes da pesquisa.

**E – 2** “Gostei achei excelente a gente precisa muito disso, porque tem coisas muito boas pra ser passado se não fica aquela coisa na escola, lendo um texto cada um fala o que entendeu, as vezes o que você entendeu não foi o que eu entendi, então eu acho que uma formação “mais assim” **conhecer coisas novas e lugares** eu acho essencial.”

**E – 3** “**O espaço tem um significado** , não adianta nada ficar trancado na sala dos professores conversando, tem hora que não acrescenta em nada, acho que tem hora que precisa da sala, precisa da reflexão mas acho, que o espaço preparado assim a gente aproveita mais.”

**E – 5** “A primeira fotografia me lembra o passeio a São Paulo, ida ao Catavento eu achei **um local muito interessante**”

**E – 2** “achei muito interessante gostei dessa formação no SESC **gostei de todas que nós saímos** essa foi em maio eu achei muito significativo”

**E – 5** “Aqui foi **no SESC uma exposição** do tempo de brincar muito interessante valorizando a cultura o folclore eu gosto muito dessa parte, trouxe muita vivência, e também deu muitas ideias que agente aplicou aqui na creche foi muito significativo.” (grifo nosso)

O espaço se revela como mediador e estimulante do aprendizado, como no caso das visitas aos museus e exposições. Nesta categoria o espaço surge como um elemento importante e significativo sobre a formação no ambiente escolar, entre as convergências vale ressaltar que tanto o espaço como a organização devem receber atenção por parte dos formadores, quanto ao formato tradicional e teórico, vejamos as percepções das entrevistadas nos trechos selecionados.

**E 1** - “Quebra um pouco o paradigma que **tem que ser tudo no papel**, sentado, na mesa lendo textos gigantescos,[...] oportunizando espaços diferentes, acho que a entrega é maior[...] todos devem oportunizar espaços assim.”

**E 2**- “[...] não fica aquela coisa na escola, **lendo um texto cada um fala o que entendeu** [...] conhecer coisas novas e lugares eu acho essencial.”

**E 3** – “O espaço tem um significado, **não adianta nada ficar trancado na sala dos professores** conversando,[...] precisa da reflexão mas acho, que o espaço preparado assim a gente aproveita mais.”

**E 4** – “**O espaço interfere** só de você estar em um lugar diferente tudo já é novo para aprender [...] explorando os espaços da escola [...] não é só o papel” (grifo nosso)

Podemos obter indicativos importantes de como é percebido pelos sujeitos da pesquisa os formatos tradicionais da formação de professores, pautados em um modelo teórico com leitura de textos, emergem dos discursos o questionamento desses modelos revelando o distanciamento e esgotamento deste recurso nas formações.

Temos também o próprio espaço escolar citado como mediador, desde que preparados para os momentos de formação:

**E 4** – “[...] Mesmo na escola, mas **explorando os espaços da escola** que a gente nunca explora também é bem legal, como esta que usou o quiosque, esta que a gente usou o pátio de uma forma diferente construindo alguma coisa pra escola eu acho que a gente sempre aprende, não é só o papel[...].

**E 3** – “ O espaço tem um significado [...] **o espaço preparado** assim a gente aproveita mais.” (grifo nosso)

Cabe aqui um olhar atento sobre as propostas de formação de professores, seus modelos e como a ocupação de espaços culturais como instrumento de aprendizagem e mediadores de conhecimento adquire um significado importante no discurso dos participantes da formação, ficam claras a necessidade de mudanças na formação de professores desconstruindo “velhos hábitos”.

FOTOGRAFIA 13: Percepção de Equipe 5ª Formação



Arquivo pessoal

### 5.3 Equipe

*Ciranda, cirandinha,  
Vamos todos cirandar,  
Vamos dar a meia volta,  
Volta e meia vamos dar*

Antes de tratarmos sobre as impressões desta categoria, convém esclarecer que as imagens estão desfocadas por questões éticas de autorização do uso de imagem. Esta categoria sem dúvida foi evidenciada tanto pelas fotografias como pela fala das entrevistadas. Percebe-se a importância que o grupo tem nas relações que se desenvolvem no espaço escolar, tanto nas relações profissionais como nas pessoais.

Destaca-se na fala das participantes que os momentos de reunião e convívio são difíceis na creche, a rotina e a organização institucional impedem uma aproximação entre os pares no ambiente da instituição.

**E 2** – “aqui está **todo mundo unido do CEI** nós tentamos reunir a equipe inteira do CEI, porque é difícil um momento que dê para reunir...”

**E 3** – “**O coletivo, a equipe** ..., a gente precisa do diferente, mesmo que não concorde com a gente, e precisa de quem concorde, de quem a gente gosta. No dia a dia a gente não conversa, aqui a gente consegue conversar mais.” (grifo nosso)

Segundo Bolfer, 2008 “fomos percebendo que é um processo contínuo aprendermos a ensinar e nos tornarmos professor, e isso se dá nas relações que estabelecemos com nossos alunos e com nossos pares, que essas relações se dão em um contexto que está posto, mas é transformado pela nossa inserção nele.”

Outras falas revelam a questão da união, da satisfação em ver o grupo reunido, aspecto que emerge de outras entrevistadas, bem como a necessidade e importância em estabelecer e fortalecer os vínculos com o coletivo.

**E 1** –“ a parte de relacionamento e **interação entre os pares** [...]”

**E 5** – “outro espaço com a equipe que é muito importante **o relacionamento da equipe** a mesma sintonia em prol da criança”

**E 4**- “estar em **contato com todo mundo**, conhecer coisas novas e lugares novos também foi muito prazeroso um conhecimento muito rico”

**E 1** – “Aqui além de cultural **acaba se conhecendo mais**, até mesmo por causa do trajeto, não foi aqui na cidade então foi de fretado até o local então a gente acabou conhecendo um ao outro e lá também experiência científica foi bem surpreendente.” (grifo nosso)

Esses momentos formativos oportunizaram um olhar para o grupo favorecendo novos vínculos, novos olhares, possibilidades de ouvir, falar, aprender e criar outras conexões de sentidos e significados para o vivido com o coletivo.

**E 2** – “Esse foi muito gostoso também, foi em São Paulo um lugar diferente que foi no Museu Catavento nunca tinha visto, e um momento também de **equipe** nós viajamos, foi legal eu acho que a gente não ter

saído da escola com as crianças [...] essas coisas são muito boas [...] da gente sair com o **pessoal da escola** já que não da pra ser com as crianças que seja com a equipe mesmo, eu gostei... interessante.” (grifo nosso)

Somos levados a refletir se esta necessidade e prazer em estar com o grupo, interagir e trocar experiências, entre outros sentidos que emergem das entrevistas, não seja uma lacuna a ser considerada nas formações, como também se a falta de interação da equipe não é decorrente da organização institucional e da intensificação<sup>7</sup> do trabalho dos profissionais de educação, que cada vez tem menos tempo e espaço no cotidiano escolar “A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica” (Novoa, 1992).

O sentido de pertencimento e valorização à equipe de trabalho surge como uma categoria importante para os sujeitos da pesquisa. Percebemos a equipe como a base de sustentação ao trabalho desenvolvido na creche. A cada imagem, a cada fala outros sentidos emergem das percepções individuais sobre a equipe, mas ao mesmo tempo reverberam as convergências de significados e sentidos da coletividade. “Por sua vez, é preciso ter presente que a atividade docente se dá em um espaço coletivo, no qual se estabelecem redes coletivas de trabalho que são fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores da profissão (Nóvoa, 1992)”.

---

<sup>7</sup> A intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados”. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. (Apud Apple, 1987, p. 9).

FOTOGRAFIA 14: Percepção sobre a Sensibilização 3ª Formação



Arquivo Pessoal

## 5.4 Sensibilização

*Se esta rua se esta rua fosse minha  
Eu mandava, eu mandava ladrilhar  
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante  
Para o meu, para o meu amor passar.*

“O sentir é algo inerente ao viver que fica aguardando sua oportunidade para ser reavalado. As experiências mostram que, muito além dos conhecimentos que queremos ter sobre a natureza e seus mecanismos, muito além do simples contato, estão nossas formas de compreender, perceber e sentir esse universo” Joseph Cornell.

A sensibilização aparece como uma proposta metodológica da formação.

- “Trabalhar textos e realizar oficinas práticas visando uma maior sensibilização dos educadores.”

**E – 1** foi um **momento de reflexão** se desligou da tomada, do mundo e se conectou foi uma energia boa. Momentos de reflexão que na correria do dia a dia a gente esquece de fechar o olho, sentir, pensar e desligar um pouco desse mundo. (grifo nosso)

As entrevistadas revelam que a utilização dos sentidos durante as formações estão ligadas, para elas, as questões de tocar, sentir e dos sentimentos como a empatia e amor, olhares para a mesma formação, mas com diferentes significados.

As “E – 1” e “E – 3 ” relatam a experiência de forma diferente, uma dando significado ao alimento como provocador de sentidos, a outra traz o sentido da empatia, uma vez que a proposta era preparar o café da manhã para outra pessoa. Uma imagem sobre a mesma formação e múltiplas sensações envolvidas.

**E 1** – a empatia mesmo vou **caprichar fazer com amor**, não fazer só pensando na gente...”

**E 3** – Esse dia eu gostei, que foi dos sentidos, e **alimento pra mim é o que mais aguça os sentidos** foi uma alimentação saudável [...]”

**E 4** – a gente estava de **olhos vendados** e sem saber o que era a surpresa, foi muito legal.” (grifo nosso)

Para Tiriba (2010) na contramão do movimento desejante, se negamos algo que somos, nos alienamos em relação a nós mesmos nos mutilamos, adoecemos. Considerando, com Espinosa que é a afetividade humana o substrato da vida ética, o tronco comum da servidão e da liberdade, em uma escola cujos objetivos estejam pautados numa ética que potencialize a existência, a atenção aos desejos das crianças seria uma premissa, um direito; e o desfrute dos espaços ao ar livre seria eixo estruturador dos currículos.

Para a autora a superação da crise socioambiental que assola o planeta exige compromisso com a formação de pessoas críticas, criativas e inteligentes, mas, sobretudo afetivas, solidárias e conscientes de sua condição de espécie. Capazes de pesquisar, no melhor de suas tradições, modos de pensar, de sentir e agir que estejam comprometidos com o respeito à diversidade ambiental e cultural; que nos aproximem, enquanto espécie, de uma postura mais equilibrada nas relações de cada ser humano consigo mesmo, com os outros seres humanos e com a natureza.

Sensibilizar para o ambiente é uma expressão quase rotineira. Mas quantas vezes a abordagem é feita pela negativa, pelo realce dado às várias formas de degradação e desrespeito pela natureza... Será possível alcançar uma verdadeira consciência ecológica sem criar laços de empatia com os fenômenos, simultaneamente mágicos e científicos, que a natureza nos oferece? (MARTINHO, 1995, p. 43).

A imagem escolhida e o discurso revelam que a sensibilização aconteceu em diversos momentos nas formações e assumiu sentidos diversos para cada sujeito.

Nessa perspectiva, na produção dos sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, pode se compreender como os professores expressam os diferentes aspectos do mundo em que vivem e, a partir disso, como constituem suas subjetividades. Além disso, os sentidos que os professores produzem em seus processos de aprender e de ensinar podem ser compreendidos como uma unidade indissociável que pode ser definida como um sistema dialógico e dialético, ao mesmo tempo constituinte e constituído. (Scoz, 2008)

Para Pereira (2005, p.130) “queremos o diálogo, a sensibilidade, a essência, os sentimentos, a arte mexendo e remexendo no processo de construção e formação de nossas vidas, queremos o estranhamento de sentir, de pensar e de sonhar e tudo isto é ecológico.

Segundo Duarte Jr. (2000)

Cada porção ou estrato de nosso organismo exhibe sua forma peculiar de conhecimento, articulada a esse todo corporal que nos define enquanto existência. O que referenda a insistência quanto à relevância de todo e qualquer processo educacional que permita o desenvolvimento das diversas categorias de saber a nós possíveis, desde a sensibilidade corporal mais básica até o mais elevado pensamento abstrato. (DUARTE JR. 2000, p. 139)

Ouvir o que os outros sujeitos envolvidos na pesquisa tem a dizer sobre as imagens e o processo de formação, sem dúvida amplia o olhar para a experiência e para a produção de sentidos, acontece um diálogo entre vivido e o sentido por mim, e o vivido e sentido pelo outro é como revisitar minha experiência e olhar novamente, de outro ponto de vista, é partilhar significados num diálogo entre nossas subjetividades “Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 24).

FOTOGRAFIA 15: Percepção sobre as Vivências/Experiências 4ª Formação



Arquivo Pessoal

## 5.5 Vivência/Experiência

*Uni duni ite...*

A dimensão das experiências e vivências surgem como momentos significativos para os participantes da formação. Larrosa (2002) propõe a exploração de outra possibilidade de pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*, compartilhando e explorando as palavras. “E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco.”(LARROSA, 2002, p. 21)

Para Larrosa, 2002 “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas , porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002 p. 24).

Para Mendonça (2007) no aprendizado vivencial, é o corpo inteiro que aprende, não só o cérebro e ele aprende por que interage com o que deve ser aprendido. As vivências permitem que a pessoa se aproxime de si mesma, fazendo com que o aprendizado se torne autêntico, pois é seu próprio corpo que vai produzir o conhecimento.

**E 2-** fizemos várias coisas o filtro **confeccionamos a borboleta** e enfeitamos a escola com isso. Foi uma troca muito legal gostei, eu achei mais produtiva essa formação.

**E 3-** Eu gostei muito de **fazer a mandala** pra gente foi um desafio teve que trabalhar em equipe e depois o trabalho ficou bem legal, a gente demorou bastante pra fazer e nessa construção ficou conversando[...]

**E 4-** Esta que foi a nossa ultima, que foi para **fazer a mandala** para enfeitar a escola, muito legal também, eu acho que as reuniões tem que continuar assim, desse jeitinho tem que ser pratico, teórico e reflexivo.

**E 5-** [...]foi uma forma de todos terem um momento de diálogo de interação para **constituir um trabalho melhor**, e a organização, a pretensão que agente queria trabalhar com as crianças. (grifo nosso)

Para Mendonça (2007) a educação vivencial é especialmente importante na educação ambiental, uma vez que esta última pretende lançar nos indivíduos a percepção de sua responsabilidade sobre o que acontece no mundo, e de sua participação num todo maior que inclui o passado, o presente e o futuro. Pretende, portanto, que os conceitos sejam internalizados e transformados em comportamentos inovadores e criadores de novos modos de viver, de novas culturas.

Neste sentido a proposta vivencial se destaca nas narrativas das participantes da pesquisa, que expressam o prazer em participar da formação e a satisfação em produzir os objetos, quando participaram das oficinas de mandala e filtro dos sonhos, colocando os participantes numa posição ativa e criativa em contra posição as formações teóricas.

A percepção das entrevistadas sobre esta categoria Vivência/Experiência esta relacionada a questão da participação nas formações de maneira que possam se expressar criativamente por meio de suas produções, momentos cada vez mais raros no ambiente escolar. Quando propiciamos momentos como este estamos ampliando a percepção sobre as experiência e possibilitando uma produção estéticas dos atores escolares, que possivelmente refletirá na prática com as crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação continuada na creche pesquisada não tem a intenção de ser uma receita ou modelo de formação continuada. A pesquisa buscou evidenciar possibilidades de formação em diálogo com os sentidos e percepções das profissionais de creche evidenciando outras linguagens que passam pelo campo da teoria, prática e sensibilização explorando a reflexão sobre as práticas no cotidiano da creche e os olhares para a infância.

A formação continuada pesquisada oferecida no espaço da creche e os sentidos e significados produzidos nos sujeitos envolvidos, passaram da dimensão da sensibilização, para a dimensão da ação. Encontramos referências sobre a mudança na prática quando os sujeitos da pesquisa revelam em suas narrativas que incluíram e desenvolveram com as crianças um trabalho introduzindo os elementos da natureza e exploraram de uma forma mais sensível e consciente o espaço da creche.

As formações fizeram a equipe retomar o prazer, a satisfação, o interesse e o encantamento perdido pela natureza e seus elementos. As vivências e experiências nesta perspectiva reavivaram o sentimento de pertencimento ao meio ambiente, e conseqüentemente pudemos perceber as reverberações da formação continuada nas atividades desenvolvidas no espaço da creche. Outro reflexo que consideramos importante foi a inclusão no Plano Político Pedagógico – PPP da Educação Ambiental como eixo do trabalho pedagógico na creche, sugestão que partiu do coletivo em reunião de avaliação no final do ano de 2016.

A formação continuada oferecida com viés ecológico pautada na teoria, prática, e reflexão proporcionou a retomada da consciência ambiental, além disso trouxe a dimensão do sensível, das vivências e experiências para o cotidiano dos profissionais. Conforme sugere Duarte Junior (2000) Não nos esqueçamos, portanto, da arte culinária, dos perfumes e cheiros, das paisagens e noites estreladas, das frutas colhidas e saboreadas “no pé”, das caminhadas por trilhas e bosques, enfim disso tudo de que a vida moderna nos vem afastando.

Formar profissionais para atuar em creche requer desenvolver um olhar sensível para as coisas da vida e principalmente para as coisas da infância. As pesquisas sobre a creche como espaço da infância precisam reverberar com as crianças na prática dos educadores.

A pesquisa sobre a formação continuada surge com intenção de fortalecer minha identidade como professora de creche, de habitar este espaço com propriedade e consciência da minha incompletude. Surge com intenção de revelar os outros olhares para a formação continuada, pois construímos o espaço educativo na coletividade, principalmente o espaço da creche onde são muitos os profissionais que atuam diretamente com a criança.

As pesquisas sobre a formação continuada apontam que este campo vem crescendo devido à precariedade da formação inicial, no caso da creche a formação continuada preenche duas lacunas a da formação inicial, e a falta de formação específica para professores de creche, revelando-se importante ferramenta para o campo de formação de professores de educação infantil. GATTI e BARRETO, (2009), PINAZZA, (2014).

As políticas públicas para formação continuada na educação infantil no município de Sorocaba ficam por conta de cada instituição, ainda não temos da Secretaria da Educação uma política efetiva de formação na educação infantil e creche. Entendemos que todos os profissionais precisam de uma formação voltada para a especificidade do atendimento, dentro delas a sensibilidade às vivências, experiências, criatividade, ética, estética, a ecologia, entre outros aspectos do sensível. Para Tiriba (2010, p.2) Diante de uma cultura que silencia a unidade e valoriza a dicotomia, afirmamos, desde a primeira infância, a importância da Educação Ambiental enquanto processo que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida. Afirmamos a necessidade de uma educação infantil ambiental fundada na ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade

Precisam transitar pelos fazeres dos profissionais de creche o diálogo entre a experiência e conhecimento, aspectos que devem ser complementares e contínuos no processo de formação favorecendo a construção de uma práxis mais criativa e sensível dos profissionais que atuam neste espaço.

Uma questão que não foi abordada diretamente na pesquisa, mas considero que mereça atenção refere-se a gestão na instituição infantil, uma vez que no contexto da falta de políticas públicas municipais fica por conta de cada CEI a formação dos profissionais de educação que atuam na creche. Todo processo formativo pesquisado partiu da gestora da unidade que mobilizou o coletivo da creche para uma formação com olhar voltado para as questões da infância e reflexão sobre a prática.

Segundo (Tardif 2011, p. 53) a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Todo processo formativo e suas reverberações como a consciência de pertencimento ao meio ambiente, ao coletivo, o sentimento de equipe, a ocupação de outros espaços, a sensibilização, entre outros aspectos que surgiram das percepções, precisam ser realimentados constantemente, a organização institucional deve dar liberdade e apoio aos profissionais de creche para que as práticas se transformem em práxis no cotidiano da creche.

Sobre as reverberações na práxis os convido para compartilhar de um olhar impregnado de sentidos e significados que se entrelaçam e se conectam com o sensível, com o afetivo, com a curiosidade, com o criativo e com as especificidades da infância que se revelam nos espaços da creche.

FOTOGRAFIA 16 - Olhar Sensível 1



Arquivo Pessoal

FOTOGRAFIA 17 – Olhar Sensível 2



Arquivo Pessoal

FOTOGRAFIA 18 - - Olhar Sensível 3



Arquivo Pessoal

## REFERÊNCIAS

ABIB, M. L. V. S., LAMAS, A. P. N., CAPRIOGLIO DE CASTRO, A. B. L. Livro 2 - p.005176. **Os espaços não formais e sua relação com a formação de professores no contexto brasileiro**. Junqueira&Marin Editores.2012.

ALVES, N. N. de L. "Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende": **significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: ANPEd, 2006.

AMARAL, R. R. **Formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério**. Universidade Estadual de Londrina - Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, p. 103-117, set2011 - ISSN: 1676-2584- acesso 10/03/2017

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books .

ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p 95 -103, jul/dez. 2013.

ANGOTTI, M. **Educação infantil: para que, para quem e por quê**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Educação infantil: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006.

AQUINO, L. **As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil**. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Orgs.). A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado. Canoas: ULBRA, 2001.

ARCE, A. **A Psicologia Da Criança e a Pedagogia Funcional de Edouard Claparède e A Pedagogia dos Jardins de Infância de Friedrich Froebel: Continuidades e Rupturas no Pensamento de dois Autores Defensores de uma Escola Progressista**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.28, p.38 –56, dez. 2007 - ISSN: 1676-2584. [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art03\\_28.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art03_28.pdf)- acessado em 27/05/2017 acessado em 26/05/2017

- \_\_\_\_\_,A. (2001) – **A Pedagogia na ‘Era das Revoluções’ – uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel** – Araraquara/SP: UNESP, tese de doutorado.
- ALVARES, J.; ALARCÃO, I. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 2005.
- BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A .C. **Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil**. In: Educação infantil, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.
- BERNADETE, A.; GATTI, B. **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009
- BOLFER, M. M. M de O. **Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários**, Piracicaba, 2008
- BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 19, p. 20-28, Apr. 2002 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. access on 30 Apr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- BORGES, F. T.; LINHARES, R. N. **Imagem e narrativa: a construção dialógica da fotografia na pesquisa qualitativa em ciências humanas**. Revista Educação em Questão, Natal, v.33, n.19, p. 128-149, set/dez 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v.1-3. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_, Ministério da educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil**. Brasília: CEB, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

CAMPOS, M. M. **A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios**. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CANÁRIO, R. **A Escola: o lugar onde os professores aprendem**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CANÁRIO, R.; BARROSO, J. **Centros de formação das associações de escolas: das expectativas às realidades**. Lisboa: IIE, 1999.

CAREGNATO, R. C. A. MUTTI, R.. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.

CERISARA, A. B. **O Referencial curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas**. *Educação e sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.326-345, set, 2002.

CUNHA, L. de A.; MENDES, B. M. M. **A pesquisa narrativa no contexto da formação docente** – disponível em [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_08.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_08.pdf) - acesso em 25/07/2017

CRAIDY, C. M. **A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional**. In: MACHADO, M. L. A. de (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

Cruz, M. C. M. T. **Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos** / Maria Cristina Meirelles Toledo Cruz.- São Paulo : M.C. M. T. Cruz, 2005. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes/USP, 2005.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>>. Acesso em: 22 mar. 2017

FEBRONIO, M. da P. G. **Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?** Campinas, v.12, n2, p. 151-171, jan/jun. 2011 – ISSN: 1676-2592

FRIGOTTO, G. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. (Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2010.) Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 04/04/2017

FULLGRAF, J. B. G. **A infância de papel e o papel da infância**. Florianópolis, 2001, 141 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

GAMBOA S. S. **Fundamentos para la investigación educativa - presupuestos epistemológicos que orientam al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 1998

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2008, vol.13, no.37, p.57-70. ISSN 1413-2478

\_\_\_\_\_, B. A.. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 Oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>.

\_\_\_\_\_, B. A.. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso)>. access on 20 Oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GERALDI, C. M. G. **O cotidiano da escola: para além das aparências**. Revista de Educação PUC-Campinas, [S.l.], n. 5, jul. 2012. ISSN 2318-0870. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/432>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

GOBBI, M. (2011). **Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância.** Educação e Sociedade, 32(117), 1213-1232

GONÇALVES, F. S. **Trabalho, conhecimento, descoberta do ser sujeito: um desafio para a escola.** Contexto & Educação, ano 11, nº 46, p. 74-104, 1997.

GRAÇAS, E. M. das, **Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória.** Rev. Min. Enf., 4(1/2):28-33, jan./dez., 2000

GRIGOLI, J. A. G. et al . **A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida.** Cad. Pesqui., São Paulo , v. 40, n. 139, p. 237-256, Apr. 2010 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100012&lng=en&nrm=iso)>. access on 28 May 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100012>.

GUATTARI, F. **As três ecologias.** Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990. <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/guattari-as-tres-ecologias.pdf>- acessado em 17/04/2017

HADDAD, L. **A Creche em busca de identidade.** São Paulo: Loyola, 1991.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S; NUNES, M. F. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 131, ago. 2007 . Disponível em <<http://www.scielo.br/>. Acesso em 20 mar. 2017

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Histórias da educação infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação (São Paulo), n.14, p.5-18, mai.-ago. 2000a. Disponível em <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_03\\_MOYSES\\_KUHLMANN\\_JR.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_03_MOYSES_KUHLMANN_JR.pdf)>. acesso em 31/01/2017

“leitura e Escrita na Educação Infantil” uma parceria firmada entre a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) Disponível em <http://primeirainfancia.org.br/quem-somos/> acesso em 12/10/2017.

MARANDINO, M. **A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais.** Cad. Bras. Ens. Fís.,v. 20, n. 2, p.168-193, 2003.

MARTINS, A. M. **Uma Análise da Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo.** Cadernos de Pesquisa n.120 p. 221-238, novembro/2003.

MENDONÇA, R. **Educação Ambiental Vivencial Publicado como artigo no livro Encontros e caminhos-formação de educadores ambientais e coletivos educadores**, volume 2, Brasília, Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. Ano: 2007

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONARCHA, C. (Org.). **Educação na infância brasileira: 1875-1883.** Campinas: Autores Associados, 2001.

NOGUEIRA. ; MARTINEZ. **A educação infantil na cidade de sorocaba: um resgate da história no período de 1950 a 1990.** Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Eliete%20jussara%20nogueira%20.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Eliete%20jussara%20nogueira%20.pdf) acesso em 12/12/2017.

NÓVOA, A., coord. - **"Os professores e a sua formação"**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NUNES, M. F. R. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica** / Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. – Brasília : UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PEREIRA, K. R. **Ecologizar a educação infantil: fragmentos e narrativas do cotidiano da Creche Sabiá** – Sorocaba/SP – Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de Sorocaba. 2005.

Perrenoud, P. **Educação para a cidadania: Passar do Discurso para a Ação.** Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra 2009.

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. 2014. 408 p. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

\_\_\_\_\_. **A Pré Escola Paulista à Luz das Idéias de Pestalozzi e Froebel: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais**. Tese de Doutorado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) 2015-2025 - <http://www.sorocaba.sp.gov.br/pme/wp-content/uploads/sites/35/2015/06/Plano-Municipal-de-Educacao-Documento-final.pdf>

PROFICE, C. **Percepção ambiental infantil em ambientes naturais protegidos**. Tese de Doutorado, Programa de Psicologia Social da UFRN, 2010.

ROCHA, E. A. C. **A pedagogia e a Educação Infantil**. Revista de Educação Brasileira. Rio Janeiro: ANPED, n.16, p. 32-33, 2001.

ROSEMBERG, F . **Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa (São Paulo), n.115, p.25-63, jan.-mar. 2002.

SAVIANI, D. **Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas**. Poíesis Pedagógica, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 07-19, set. 2011. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 24 out. 2017. doi:<https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>.

\_\_\_\_\_, **História da ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCOZ, B. J. L. **Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar**. Psicol. educ., São Paulo , n. 26, p. 05-27, jun. 2008 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 21 maio 2017.

SILVA ,J. Q. G. **O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 601-624, jul./dez. 2010 <http://www.perspectiva.ufsc.br..>

SILVA, M. A. **Formação continuada: significados e sentidos na prática docente.** Universidade do Estado do Pará - UEPA XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012

SILVA, T. D. M. **Trajetórias de Formação de professoras de educação infantil história oral de vida/** Talita dias Miranda e Silva; orientação Monica Appezzato Pinazza. São Paulo: s.n., 2012.

SILVA, C. R.; Gobbi, B. C., & Simão, A. A. (2005). **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa:** Descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais Agroindustriais*, 7(1), 70-81.

SILVEIRA, D. M. **Alguns elementos históricos da docência Feminina na educação infantil.** 2 <http://www.ufpel.edu.br/ppge>. Acesso em: 02/05/2017

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional /** Maurice Tardif. 12 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA, E. C. de. **Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas.** In: SOUSA, Elizeu Clementino de.; ABRANHÃO, M. H. M. B. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 135-147.

TAVARES, J. **Docência, aprendizagem e sucesso acadêmico.** In: d@es – docência e aprendizagem no ensino superior – divulgação on-line. [http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes\\_artigos.htm](http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes_artigos.htm). 6dejunhode2005. acesso 15/04/2017.

TIRIBA, L. **Crianças da Natureza.** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010

\_\_\_\_\_, Crianças, natureza e educação infantil. **Rio de Janeiro: tese de**, 2005.

\_\_\_\_\_, CRIANÇAS, NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL. – PUC-Rio – [leatiriba@domain.com.br](mailto:leatiriba@domain.com.br) GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07 Agência Financiadora: CAPES

TITTONI, J.; OLIVEIRA, R. G.; SILVA, P. M.; TANIKADO, G. **A fotografia na pesquisa acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades do conhecer.** Porto Alegre, v.13, n.1, jan./jun. 2010. ISSN digital 1982-1654 ISSN impresso 1516-084X

VIEIRA, L. M. F. **Educação Infantil: reflexões para o início do século**. Presença Pedagógica. V.09, nº 50. Belo Horizonte; Dimensão, mar/abr, 2003.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.