



Monique Gewerc

**Formação de professores de educação infantil: a
experiência do Instituto Superior de Educação Pró-Saber**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Rio de Janeiro
Junho de 2017



Monique Gewerc

**Formação de professores de educação infantil:
a experiência do Instituto Superior de Educação Pró-Saber**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da PUC-Rio.

Prof.^a Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof.^a Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof.^a Luciana Esmeralda Ostetto

Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Alexandra Coelho Pena

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof.^a Monah Winogrand

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 06 de junho de 2017.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Monique Gewerc

Graduou-se em Pedagogia pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 1985. Psicopedagoga (CEPERJ, 2001) e especialista em educação infantil pela PUC-Rio (2014). Integra como pesquisadora o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI), ligado ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na coordenação pedagógica e docência de educação infantil.

Ficha Catalográfica

Gewerc, Monique

Formação de professores de educação infantil : a experiência do Instituto Superior de Educação Pró-Saber / Monique Gewerc ; orientadora: Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho. – 2017.

170 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação infantil. 3. Formação de professores. 4. Instituto Superior de Educação Pró-Saber. 5. Formação cultural do professor. I. Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Às crianças...

Agradecimentos

Com o coração cheio de emoção quero agradecer e homenagear a cada um dos alunos e ex-alunos do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação Pró-Saber por sua força, coragem, determinação, garra, compromisso, exemplo de esforço e de que é possível transformar e transformar-se através da educação. A vocês o meu muito obrigada muito especial.

Aos ex-alunos que se ofereceram tão generosamente para partilhar suas experiências e com tanta alegria e emoção me contaram suas histórias.

À Maria Cecília Almeida e Silva por sua imensa generosidade, seu coração de mãe em que cabem tantos “filhos”, sua alma materna que acolhe a todos sem perder a Fé e a Esperança.

À Madalena Freire por sua doce resistência e sua disponibilidade constante para construir-com e que transborda em tantas palavras e gargalhadas gostosas.

À Heloisa Protasio que prontamente me recebia e disponibilizava o material que solicitava, tirando dúvidas e me acolhendo com tanta mansidão.

Ao corpo docente do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação Pró-Saber que me acolheu em suas aulas, sempre com um sorriso. Em suas aulas voei como um passarinho, caí com cascas de banana, acordei para novas realidades, me espantei, desequilibrei, emocionei, fui semente, flor e fruto, estive à deriva, encontrei terra firme, botei o pé na estrada e certamente não saí como entrei.

À Violeta por sua disponibilidade, sua organização impecável e as respostas na ponta da língua para todas as minhas dúvidas.

Aos funcionários de apoio do ISEPS que há tantos anos contribuem para que aquele ambiente esteja sempre tão lindo e harmonizado.

À minha orientadora Cristina Carvalho, por tudo.... com quem aprendi muito além da pesquisa acadêmica. Sua generosidade, força, apoio, conhecimento

me tranquilizaram mesmo nos momentos mais difíceis. A ela minha admiração, meu grande carinho e a alegria de ter compartilhado uma parte tão importante da minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a todos os professores do departamento e aos funcionários da secretaria;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos e pela bolsa de isenção, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

A Isabel Lelis, Luciana Esmeralda Ostetto, Alexandra Pena e Aristeo Leite Filho, a quem tanto admiro, pela honra de terem aceitado participar da banca avaliadora.

Ao grupo de pesquisa GEPEMCI onde aprendi a pesquisar com leveza, graça, apoio mútuo e muitos lanches gostosos.

Aos meus colegas de mestrado, com quem compartilhei angústias, expectativas, sonhos e conquistas.

Aos meus alunos, de toda a minha vida, que me permitiram fazer o que mais gosto: aprender e ensinar.

À minha família, que sempre me deu tanto apoio. Tecido de trama firme, resistente, aonde posso descansar da peleja da vida e me sentir acolhida com amor.

Ao meu companheiro de vida que aguentou firme minhas horas distante, pela compreensão e apoio nos momentos de dedicação à escrita.

À vida, sempre tão generosa...

Resumo

Gewerc, Monique; Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira (orientadora). **Formação de professores de educação infantil: a proposta do Instituto Superior de Educação Pró-Saber.** Rio de Janeiro, 2017. 170 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Pesquisas sobre a formação de professores, também do campo da educação infantil, vêm evidenciando os problemas enfrentados pelos professores quando ingressam na profissão. Os docentes alegam, sobretudo, a dificuldade em transpor para a prática a teoria estudada na graduação. Que modelo de formação pode preparar o professor para atender às expectativas descritas nos documentos orientadores sobre o trabalho com as crianças nessa etapa da escolaridade? Existirá um modelo único? A dissertação traz como objeto da investigação a experiência do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação Pró-Saber. O objetivo é analisar uma proposta de formação baseada na concepção democrática de educação de Paulo Freire e que toma como eixos norteadores a formação em serviço, a formação cultural e o princípio da simetria invertida. O Curso possui como particularidade ser dedicado exclusivamente a profissionais da educação infantil que estejam atuando em instituições públicas ou conveniadas. A metodologia de Madalena Freire, coordenadora pedagógica do Curso, apresenta instrumentos metodológicos nos quais o trabalho se baseia: a observação orientada, o registro reflexivo, a avaliação e o planejamento, em um ciclo contínuo. A instituição é apresentada com o auxílio de recursos metodológicos como leitura exploratória de documentos internos, entrevistas com a equipe pedagógica e ex-alunos, observação das aulas e questionário enviado aos egressos. Buscou-se compreender que repercussões uma formação com essas características pode trazer para a prática pedagógica dos docentes. O trabalho de campo foi realizado com o respaldo de autores que desenvolvem pesquisas na área investigada, que abrange conceitos específicos sobre a formação de professores, a educação infantil e a formação cultural do professor, entre eles: Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Isabel Lelis, Sonia Kramer, Luciana Ostetto e Cristina Carvalho.

Os dados da pesquisa demonstraram que uma formação que prioriza um processo de autoria, em que o conhecimento é construído coletivamente, e que seja oferecido amplo acesso a diferentes expressões culturais em uma perspectiva reflexiva, contribui para que os professores se apropriem da própria prática, sintam-se mais seguros, valorizados e comprometidos com a educação enquanto projeto político mais amplo.

Palavras-chave

Educação Infantil; formação de professores; Instituto Superior de Educação
Pró-Saber; formação cultural do professor

Abstract

Gewerc, Monique; Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira (Advisor). **Training of pre-school teachers: the proposal of the Institute of Higher Education Pró-Saber.** Rio de Janeiro, 2017. 170 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Research on teacher training, also in the field of early childhood education, has shown the problems faced by teachers when they start their professional careers. Teachers mention above all, the difficulty in transposing the theory learned in their undergraduate course to practice. Which training model can prepare the teacher to meet the expectations described in the guidelines given to them on working with children at this early stage of schooling? Is there a unique model? The dissertation conveys as the object of the investigation the experience of the College Level Teacher Training Course offered by the Institute of Higher Education Pró-Saber. The objective is to analyze a training proposal based on Paulo Freire's democratic conception of education, which has as its guiding elements: the on-the-job development, the cultural formation and the principle of inverted symmetry. The course has as a particularity of being dedicated exclusively to pre-school professionals who are working in public institutions. The methodology of Madalena Freire, pedagogical coordinator of the Course, presents methodological tools on which the work is based: guided observation, reflexive recording, evaluation and planning in a continuous cycle. The institution is presented with the aid of methodological resources such as exploratory reading of internal documents, interviews with the pedagogical team and alumni, observation of the classes and questionnaire sent to the graduates. It was sought to understand what repercussions a training with these characteristics could bring to the pedagogical practice of teachers. The fieldwork was carried out with the support of authors who develop research in the area, which covers specific concepts about teacher education, children's education and the teacher's cultural development, among them: Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Isabel Lelis, Sonia Kramer, Luciana Ostetto and Cristina Carvalho. The research data showed that a

training that prioritizes a process of authorship, in which knowledge is built collectively, and that may offer wide access to different cultural expressions in a reflective perspective, contributes to the teachers' appropriation of their own practice, to their feeling more secure, more appreciated and more committed to education as a broader political project.

Keywords

Early education; teacher training; Institute of Higher Education Pró-Saber; teacher cultural formation

Résumé

Gewerc, Monique; Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira (Conseiller Pédagogique). **Formation des enseignants préscolaires: la proposition de l'Institut Supérieur d'Education Pró-Saber**. Rio de Janeiro, 2017. 170 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

La recherche sur la formation des enseignants, y compris dans le domaine de l'éducation de la petite enfance ont mis en évidence les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants quand ils entrent dans la profession. Les enseignants affirment, surtout, la difficulté de traduire en pratique la théorie étudiée dans l'obtention du diplôme. Quel modèle de formation peut préparer les enseignants à répondre aux attentes décrites dans les documents d'orientation sur le travail avec les enfants à ce stade de la scolarité? Existe-t-il un modèle unique? La thèse a pour objet l'enquête, l'expérience du cours normal supérieur de l'École d'éducation Pro-Saber. L'objectif est d'analyser une proposition de formation fondée sur la conception démocratique de l'éducation de Paulo Freire et prend comme axes directeurs la formation continue, la formation culturelle et le principe de symétrie inversée. Le cours a la particularité d'être exclusivement consacré aux professionnels de l'éducation infantine qui travaillent dans les institutions publiques. La méthodologie de Madalena Freire, coordinatrice pédagogique du cours, présente des outils méthodologiques dont le travail est basé sur: l'observation orientée, la réflexion, l'évaluation et la planification, en cycle continu. L'établissement est présenté à l'aide de ressources méthodologiques telles que la lecture exploratoire des documents internes, d'entretiens avec l'équipe pédagogique et avec les anciens élèves, observation des cours et questionnaire envoyé aux diplômés. La recherche consiste à comprendre les répercussions que ce type de formation peut apporter dans la pratique pédagogique des enseignants. Le travail de terrain a été réalisé avec le soutien des auteurs qui ont élaborés des recherches dans ce domaine d'investigation, portant sur les concepts spécifiques de la formation des enseignants, de l'éducation de la petite enfance et de la formation culturelle des enseignants, parmi eux: Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Isabel Lelis, Sonia Kramer, Luciana Ostetto et Cristina Carvalho. Les données de l'enquête ont montré que la formation qui accorde la priorité à un processus

d'auteur, où la connaissance est construite collectivement, et que quand un large accès aux différentes expressions culturelles est offert dans une perspective de réflexion, ont contribué à ce que les enseignants s'approprient de cette propre pratique, se sentent plus sûrs, valorisés et engagés dans l'éducation en tant que projet politique plus ample.

Mots-clés

Education enfantine; formation de professeur; l'Institut Supérieur d'Education Pro-Saber; formation culturelle des enseignants

Sumário

Introdução	19
1 A Formação de Professores das séries iniciais: breve histórico	31
1.1. As primeiras iniciativas	32
1.2 O Movimento da Escola Nova	33
1.3 A partir dos anos 1980: o impulso da abertura política	36
1.4 O "ressurgimento" dos ISE's: políticas e polêmicas	38
2 A formação de professores: uma interlocução com os princípios que regem o Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação Pró-Saber	43
2.1 O conceito do professor reflexivo e a epistemologia da prática	46
2.2. Os saberes dos professores e a criação do <i>habitus</i> profissional	48
2.3 O princípio da simetria invertida	51
2.4 Formação em serviço: a busca pela articulação da teoria com a prática	53
2.5 A formação de professores de educação infantil: uma identidade em construção	55
3 O Instituto Superior de Educação Pró-Saber	62
3.1 Estrutura física: aquele lugar é abençoado!	63
3.2 Centro de Estudos Psicopedagógicos Pró-Saber: como tudo começou	67
3.3 O Curso Normal Superior: que proposta é essa?	69
3.3.1 Estrutura e funcionamento	70
3.3.2 A Concepção Democrática de Educação e o Projeto Político Pedagógico	74
3.3.3 O ciclo virtuoso da metodologia: observação, reflexão, avaliação e planejamento	82

3.3.4 A formação cultural: <i>eu não sabia que Picasso tinha se inspirado nas máscaras africanas!</i>	94
4. A experiência formativa vista pelos alunos: não dá para contar tudo: o difícil exercício de recorte e colagem	100
4.1 O acolhimento: o que mais me impactou foi o olhar	102
4.2 A constituição do grupo: <i>nós conseguimos construir um grupo mesmo. Não foi fácil, foi doloroso.</i>	106
4.3 Autoridade, autoritarismo, espontaneísmo: o tênue limite que os separa	109
4.4 A criança e o cotidiano na educação infantil: hoje eu construo a aula junto com as crianças	111
4.5. Formação cultural: afinal, para que serve?	116
4.6 Portas que se abrem, caminhos que se descortinam: aportes para a vida pessoal e profissional	127
5 O bordado nunca termina, mas são necessários alguns pontos finais	137
Referências bibliográficas	141
Apêndices	157
Anexo	164

Lista de Ilustrações

Figura 1: entrada pelo portão do n. 70	63
Figura 2: portão	63
Figuras 3 e 4: biblioteca principal	64
Figura 5: área de convivência coberta	65
Figura 6: sala de espera	65
Figura 7: <i>lounge</i>	65
Figura 8: sala de atendimento	65
Figura 9: brinquedoteca	65
Figura 10: sala de aula	65
Figura 11: conjunto de objetos artesanais dispostos no ambiente	66
Figura 12: conjunto de peças do mobiliário	66
Figura 13: mesa do café no intervalo	103
Figura 14: varanda do <i>longe</i>	103
Figura 15: palco do sarau	122
Figura 16: alunas no atelier	122
Figura 17: bancada do atelier	122
Figura 18: o brinde	122

Lista de Tabelas e Quadros

Quadro 1: Síntese histórica da formação de professores no Brasil: do Império à LDB 9394/96	37
Tabela 1: Quantitativo de instituições formadoras por esfera de atendimento	38
Quadro 2: Instituições que oferecem o Curso Normal Superior no município do Rio de Janeiro em modalidade presencial	41
Quadro 3: Instituições que oferecem o Curso Normal Superior no município do Rio de Janeiro em modalidade EAD	42
Tabela 2: Total de formandos por turma	71
Quadro 4: áreas disciplinares do currículo	73

Lista de abreviaturas

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNS – Curso Normal Superior
DCNEI – Diretrizes Curriculares para a educação infantil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EAD – Educação a distância
EB – Educação Básica
GEPEMCI – Grupo de Pesquisa em Educação, Museus, Cultura e Infância
HEM - Habilitação Específica para o Magistério
ISE – Instituto Superior de Educação
ISEPS – Instituto Superior de Educação Pró-Saber
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEI – Professor de educação infantil
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Eu disse uma vez que escrever é uma maldição. Hoje repito: é uma maldição, mas uma maldição que salva. Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva. Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada.

Clarice Lispector

Introdução

No momento em que iniciei a pesquisa de campo, senti a necessidade de me preparar para esta aventura. Aventura aqui tem o sentido de uma empreitada que exige ousadia, repleta de imprevistos e desafios, cujo final me é desconhecido. Geralmente, quando um pesquisador se prontifica a realizar um projeto, tem em vista a contribuição que pretende dar sobre o tema. É importante, no entanto, que reflita sobre as transformações que podem ocorrer nele mesmo. O estudo e a pesquisa podem, quando entram em diálogo com a própria história e são confrontados com os próprios valores e crenças, exercer um papel importante na ampliação de uma visão de mundo e na transformação do sujeito pesquisador. Ao contrário da resignação apática, o pesquisador que busca viver uma experiência possui um inconformismo ativo. Busquei então ouvir continuamente a convocação dos ideais que perseguia na juventude, os sonhos que acalentei e que pulsam por se concretizar quando os lembramos. Em que meu presente e futuro se assemelham a esses sonhos e aspirações? São eles que conferem conteúdo às experiências (Konder, 1989). Assim, a pesquisa convertida em experiência, segundo Larrosa (2002), é aquela à que vamos nos expondo e, portanto, vamos respondendo. É o que vai produzindo sentido e nos orientando e permitindo que nos apropriemos de nossa própria vida, algo cada vez mais raro. Pena (2015) ressalta que pesquisar é caminhar na contramão do esquecimento, buscando os vestígios e contando histórias e que “o pesquisador se faz presente na escolha daquilo que narra e como narra” (p.79).

Para Larrosa (2002), a interrupção é necessária para se viver uma experiência. Nela há espaço para ouvir, pensar, olhar, sentir... Em um ritmo mais lento do que os tempos atuais impõe, com atenção, paciência e delicadeza. Em uma análise etimológica, o autor apresenta a experiência como uma travessia que implica em riscos e perigos, por um sujeito que perde seus poderes porque é apoderado pela experiência em si.

Uma vida acadêmica cujo resultado seja um acúmulo de informações é uma vida estéril. Como um verniz, que brilha, porém que impermeabiliza e impede trocas e transformações. Como a pele, que cobre, isola, protege do que é externo.

Para Benjamin (2012), a narrativa é cada vez mais rara porque a experiência também o é. Na era da informação, o que conta é o que aconteceu no último minuto e as informações já vêm repletas de explicações, nenhuma interpretação é necessária. Freire (2004, p. 139) ratifica esta visão quando afirma que "o mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora: o amanhã já está feito. Tudo muito rápido." É necessária a pausa, sem a qual não há análise crítica.

Uma pesquisa que se constitui em experiência, ao contrário, faz-se carne. Narrativa, na perspectiva de Benjamin (2012), carrega parte da vida daquele que narra e nela deixa sua marca. Parte da sua vida pois que narra suas experiências, aquilo que viveu com o corpo e a alma e faz parte da sua história. O narrador só pode narrar o que sabe pela própria experiência ou pela alheia, mas que integrou em si. A narrativa não se esgota e sempre guarda o interesse. Busquei (em vão, é preciso dizer!) uma tranquilidade que me possibilitasse até mesmo flunar de quando em vez e um ritmo que considerasse minha capacidade de me deixar absorver pelo que ia encontrando. Nem sempre foi possível.

Rememorando, acessando fragmentos da minha história, consigo lembrar que meu interesse pelos cidadãos de pouca idade já existia quando eu mesma ainda era criança. Recentemente, fazendo algumas arrumações, encontrei meu caderno de planejamento de quando fui professora na educação infantil. Eram os idos de 1988 e eu já lecionava há 6 anos. Eu não havia cursado o Normal e tinha acabado de me graduar em Pedagogia, que na época não habilitava para o magistério das séries iniciais da Educação Básica. Aliás, a educação infantil ainda nem fazia parte da Educação Básica, o que só veio a acontecer oito anos depois com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Como já havia cursado a graduação, pude fazer o Normal em um ano. Minha prática era um amálgama das minhas memórias de aluna com o exemplo da professora titular da turma em que eu era auxiliar. Quando, em 1988, fui regente de uma turma de classe preparatória (CP), a ideia de prontidão para a alfabetização então vigente inundou nosso cotidiano de "folhinhas com trezinhas" para cobrir o pontilhado da fumaça e estradas por onde as crianças tinham que traçar com o lápis o caminho do carro. Todas, aos 6 anos, já estavam sentadas em carteiras e, como a turma era grande, mal havia espaço para circularmos pela sala.

Logo em seguida me afastei temporariamente da escola e o que era para ser uma pequena pausa transformou-se em um longo intervalo. Sempre ligada à educação, trabalhei em outros segmentos dentro da escola e em outros espaços. Quando decidi voltar para onde melhor me identifico, senti a necessidade de me atualizar e ingressei, em 2013, no Curso de Especialização em Educação Infantil na PUC-Rio¹. Naquele momento me dei conta do abismo que separava minhas concepções de infância e educação infantil no início da minha vida profissional daquilo que estava aprendendo e ressignificando. Ansiosa por colocar esse saber em prática, em 2014 passei a integrar a equipe de orientação pedagógica do “Programa de Formação e Intervenção em Escolas Municipais de Educação Infantil de Nova Iguaçu”², com o desafio de participar da formação de professores de educação infantil das creches desse município. Encontrei nesse campo uma mistura de concepções e práticas sobre o trabalho realizado nas creches que evidenciaram, entre outros aspectos, a ausência de uma identidade profissional do professor de educação infantil, a incompreensão do que caracteriza o trabalho com a criança de 0 a 6 anos e a tensão entre uma abordagem escolarizada e preparatória para o ensino fundamental e uma abordagem lúdica, centrada na qualidade das interações. Via um pouco de mim nas professoras que desejavam ampliar o trabalho com a arte, mas não sabiam como, que queriam brincar mais e não tinham espaço, que almejavam um tempo para trocas com seus pares, mas essa possibilidade quase não era disponibilizada.

Os tempos da vida se entrecruzam em circunstâncias curiosas. Em uma ida ao município de Nova Iguaçu, agora já cursando o Mestrado, a conversa girava em torno de minha hesitação na escolha do objeto de pesquisa. Nesse dia, levávamos uma profissional para dar uma oficina de literatura infantil para as professoras do programa. Ao ouvir meu relato, sugeriu uma aproximação com o Curso Normal Superior do Pró-Saber, que, entre suas particularidades, tinha como foco exclusivo a formação de professores em serviço para a educação infantil com um forte viés na arte e na estética. E assim, tomei a decisão. O que já era motivo de interesse tornou-se tema de pesquisa: será que esse modelo de formação inicial

¹ O Curso existe desde 1995 e é coordenado pelas professoras Cristina Carvalho e Sonia Kramer.

² Uma parceria entre a PUC-Rio, a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e o Instituto Dynamo, coordenado pelas professoras Sonia Kramer e Maria Fernanda Nunes.

ofereceria às profissionais da educação infantil condições para trabalhar de forma alinhada aos documentos orientadores e às concepções que tais documentos apresentam de criança e do trabalho nessa etapa da escolaridade? Como um curso para formar professores de educação infantil poderia abordar a arte sem um cunho instrumentalizador ou hierarquizante?

A formação de professores tem sido tema amplamente explorado nas pesquisas acadêmicas nas últimas décadas. É a partir dos anos 1980 que novas abordagens de pesquisa vêm se contrapor à dimensão da psicologia comportamental com viés cognitivista que vigorava até então (Cunha, 2013). O aporte de outras áreas do conhecimento como a filosofia, a antropologia e a sociologia contribuiu para colocar o professor em um contexto histórico, cultural e social que dialogava e, em parte, determinava seu lugar no mundo e na profissão. “A contribuição de Paulo Freire, nesse sentido foi insuperável. O autor ensinou que o professor é um ser do mundo e não pode ser pensado fora dessa perspectiva” (CUNHA, 2013, p. 614). Embora a temática da formação de professores tenha sido sempre presente nas pesquisas acadêmicas, as exigências de melhor qualificação docente intensificaram ainda mais a necessidade de se repensar o modelo de formação inicial, instigando pesquisadores a buscar novas perspectivas. Após intensos debates a partir dos anos 1980 e como resultado de muitas lutas, o Brasil possui hoje uma legislação referente à educação infantil e ao profissional dessa etapa da escolaridade bastante consistente e atual. Mas, de que maneira esse avanço teórico tem impactado os modelos de formação vigentes? Esta questão de fundo motivou a escolha do tema desta investigação.

A pesquisa aqui desenvolvida volta-se, então, para uma proposta metodológica de formação específica de uma instituição de ensino superior. O Curso em questão prevê, em sua proposta político pedagógica, espaço de destaque para que a formação se dê no diálogo entre a teoria e as práticas dos profissionais/alunos através do aporte das histórias de vida das professoras, seus sonhos, suas ideias e concepções. Dada a importância deste aspecto, uma das perguntas que busquei responder foi:

[...] as diferentes estratégias de formação em serviço têm favorecido que os professores relatem suas experiências e produzam conhecimentos, ou eles tão-somente são reduzidos à condição de audiência passiva de informações

“acadêmicas” desvinculadas de seu saber e de sua prática? (KRAMER, 2007, p.54).

A escolha pelo Instituto Superior de Educação Pró-Saber³, localizado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, como objeto desta dissertação, baseou-se em dois aspectos: o fato de ser um curso de formação inicial exclusivamente voltado para professores de educação infantil e por possuir uma metodologia diferenciada. A curiosidade me moveu a um mergulho na Instituição com o objetivo de conhecer e dar a conhecer a proposta de formação oferecida no Curso Normal Superior⁴ e descobrir o que a passagem por esse Curso havia agregado à vida profissional dos egressos.

O desejo de investigar a proposta do CNS do ISEPS trouxe como desafio apresentar uma instituição em suas múltiplas dimensões: a estrutura física, a história, o *modus faciendi*, as significações atribuídas por diferentes atores. A pesquisa aqui apresentada se configura então em um estudo de caso traduzido em uma descrição analítica, resultado de um ir e vir do campo às reflexões teóricas. André (2013) apresenta três tipos de estudo de caso e, segundo a descrição da autora, o presente trabalho seria um estudo de caso intrínseco, ou seja, refere-se a um caso específico. A autora ainda destaca que dois aspectos são comuns aos estudos de caso: possuírem alguma particularidade que justifique o estudo e a demanda do uso de múltiplos instrumentos metodológicos para atender à abrangência e a profundidade necessária dos dados que a pesquisa precisa produzir.

O Pró-Saber não me era uma instituição totalmente desconhecida. Há 16 anos realizei uma especialização em Psicopedagogia e lá fiz o meu estágio, sob supervisão de Maria Cecília Almeida e Silva, fundadora do Pró-Saber, que também foi minha professora na citada especialização. Retornei àquele lugar cheia de lembranças carregadas de emoções e juízos de valor sobre as pessoas e o trabalho que ali se desenvolve. Transformei então esses conteúdos subjetivos em material de estudo. Meu caderno de campo se tornou um importante aliado nesse trabalho e sobre suas anotações me debrucei inúmeras vezes. Segundo Da Matta (1985), o sentimento e a emoção são hóspedes não convidados na pesquisa

³ Doravante denominado ISEPS

⁴ Doravante CNS

etnográfica⁵. O autor sugere que o pesquisador se pergunte o porquê de tudo que lhe for apresentado, mesmo que pressuponha compreender. Preocupada com esse aspecto, fui buscar apoio em outros autores. Segundo Duarte (2004, p. 215),

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Predispos-me então a buscar um lugar diferente para olhar. A distância não existe só entre os espaços físicos, mas também no tempo e nas transformações pelas quais o sujeito vai passando. E inevitavelmente passei por inúmeras transformações ao longo dos últimos 16 anos, assim como a instituição. Parti do princípio que estaríamos sendo (re) apresentados. Pensei na criança pequena que olha diversas vezes o mesmo objeto com o mesmo interesse, como se o estivesse redescobrando. E assim comecei o meu trabalho de campo. Apesar de minha apreensão, à medida que me aproximava do campo, realizava o mesmo movimento de aproximação com a teoria. Senti alívio quando o contato com outros olhares pôde relativizar o meu, quando as leituras e as preciosas reuniões de orientação me permitiram problematizar o campo e me posicionar de maneira mais adequada e sustentada.

Quanto aos recursos metodológicos para a realização da pesquisa, além da leitura atenta de documentos norteadores do trabalho da Instituição, realizei entrevistas, observações e um questionário (GIL, 2010). A leitura exploratória dos documentos internos abarcou o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno, o Manual do Aluno e uma apostila entregue aos estagiários com informações gerais sobre a metodologia e funcionamento do curso. O objetivo foi levantar dados sobre o funcionamento, a estrutura administrativa, as regras, mas também a linguagem, a fundamentação filosófica e teórica que regem o trabalho da Instituição. Tais informações foram complementadas através das entrevistas, observações e um questionário.

Enquanto instrumento de pesquisa qualitativa, as entrevistas permitem “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais

⁵ Embora o trabalho não seja de cunho etnográfico, a pesquisa qualitativa deve cercar-se dos mesmos cuidados.

específicos...” (DUARTE, 2004, p. 215). Para abranger os dados necessários para o estudo, entrevistei diferentes atores: egressos, professores, coordenadores e diretores do Curso em questão. Realizei uma entrevista piloto com um egresso e um observador⁶, em um "ensaio" prévio que contribuiu para uma apropriação do roteiro (DUARTE, 2004; ANDRÉ, 2013). As entrevistas com os egressos buscaram compreender que memórias a passagem pelo curso tinha deixado, de que maneira compreendiam a metodologia utilizada, o que havia ficado de aprendizagem e o que conseguiam aplicar da experiência na prática docente. Essas entrevistas trouxeram narrativas dos egressos que demonstraram em que medida a experiência formativa esteve imbricada às suas experiências de vida e o que significou para cada um estar naquela instituição diariamente, durante três anos. Os nomes utilizados nas entrevistas com os alunos (atuais e egressos) e com os observadores são fictícios, com o intuito de resguardar a privacidade de cada um em um compromisso ético de pesquisa. As entrevistas com a equipe pedagógica tiveram como objetivo complementar os dados que a análise documental produziu e compreender aspectos sobre a metodologia, a organização das aulas, a especificidade de uma das disciplinas oferecidas, o processo seletivo, entre outros. Após consulta à gestão do ISEPS e consentimento da equipe, os nomes dos entrevistados não são fictícios.

Compreendi em meu aprendizado de pesquisadora que não posso dar voz a ninguém, a voz pertence a quem fala. Portanto, o resultado das entrevistas foi produzido em conjunto e reflete um recorte e uma interpretação que evidencia minha subjetividade e que é fruto das interações que se estabeleceram ao longo do período de investigação. É importante destacar que os trechos das entrevistas com a equipe pedagógica, utilizados no relatório final foram submetidos à revisão dos entrevistados. Não foi possível fazer o mesmo com os alunos e ex-alunos por uma questão de logística e tempo, mas todos possuem meu contato eletrônico. Além da disponibilidade oferecida, está previsto um encontro de devolução na Instituição.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi definido em função do foco da pesquisa, mas o encontro com o campo gerou a necessidade de buscar novas informações, além de elucidar algumas informações obtidas anteriormente.

⁶ O papel do observador na metodologia será apresentado mais adiante

Apesar do roteiro, durante as entrevistas me mantive aberta para digressões e aspectos não previstos. Todas as entrevistas foram gravadas, com exceção da entrevista com a fundadora da instituição, a pedido da própria. As entrevistas foram realizadas entre março de 2016 e março de 2017, com os seguintes sujeitos: egressos (9), fundadora da instituição, assessora administrativa da direção, coordenadora pedagógica, coordenadora administrativa, duas professoras, três observadores⁷. Quatro dos egressos foram indicados pela assessora administrativa, pois dois estavam cursando uma especialização e dois eram observadores e isto facilitaria o encontro no Pró-Saber. Entretanto, pedi que os entrevistados me indicassem outros colegas para que pudesse ouvir experiências diferentes daqueles que se mantiveram na instituição.

O roteiro semiestruturado priorizou, no início, questões sobre a motivação de cada um para a aproximação com o Curso, a forma como conheceram a Instituição e como se deu o processo seletivo. Em seguida as perguntas versavam sobre a experiência em si: como descreviam a metodologia, como era a relação da turma entre si e com os professores, dificuldades eventuais, o que achavam de uma das disciplinas do Curso chamada Alfabetização Cultural, se haviam modificado a concepção de infância e do trabalho na educação infantil, como se dava o processo de avaliação, entre outras. Por fim, a entrevista era direcionada para aspectos mais pessoais, tais como: as lembranças mais marcantes do curso, aportes que o curso pode ter trazido para a vida pessoal e para a vida profissional, se deu continuidade à vida acadêmica, entre outras.

Zago (2003) afirma que o número de entrevistas não precisa gerar dados numerosos, mas sim, representativos. No entanto, para conferir maior consistência às informações levantadas e possibilitar a triangulação dos dados, elaborei um questionário *online*, enviado, com o apoio da instituição, para todos os ex-alunos. Embora não estivesse previsto inicialmente, lancei mão desse recurso metodológico pois tinha a impressão de que os dados produzidos até então não seriam suficientes para respaldar as inferências feitas sobre o Curso e seu funcionamento. Consistiu em um pequeno conjunto de perguntas, para que sua extensão não se configurasse em razão para uma baixa taxa de respostas. Foi

⁷ Dois dos observadores eram egressos e por isso também responderam às perguntas dirigidas aos ex-alunos.

também anônimo com o intuito de encorajar que as pessoas se expressassem livremente. Ainda assim, a taxa de respostas foi baixa. Do universo de 134 egressos, apenas 49 (36,5%) responderam ao questionário.

Algumas hipóteses puderam ser levantadas para explicar esse retorno pouco expressivo. Além da possibilidade de mudança de endereço eletrônico ou da mensagem cair na caixa de lixo eletrônico, muitos alunos do Pró-Saber só têm acesso à internet nas escolas onde trabalham. A maioria trabalha o dia todo e o questionário foi enviado no início de outubro de 2016, período de intensa atividade (trabalhos de conclusão, relatórios, portfólios, preparação para encerramento do ano letivo etc.). Não se pode desprezar o fato de que 2016 foi um ano bastante conturbado política e economicamente, e que a cidade do Rio de Janeiro passou por eventos de grande porte que alteraram os hábitos, preocupações e calendário dos cariocas. Ainda assim, avaliei que seria importante para a investigação considerar as respostas obtidas pois apontam tendências e expressam pontos de vista úteis para ratificar ou relativizar dados produzidos através de outros instrumentos metodológicos.

Quanto à observação, além de um recurso metodológico para produção de dados do qual fiz uso, é também um dos pilares da metodologia do Curso. Sendo assim, ao mesmo tempo em que era recurso de pesquisa foi também tema da investigação. Para me preparar para ir ao campo, contei com a ajuda de Vianna, 2003; Tura, 2003; Moura & Ferreira, 2005; Freire, 2008. Elaborei previamente um roteiro flexível de observação que me permitisse focar nos aspectos que contribuíssem para responder às perguntas que moviam a investigação. A observação seletiva me permitiu dirigir a atenção para o que buscava, porém, sem prejuízo de uma visão geral de fenômenos que poderiam ratificar ou retificar minhas hipóteses, e de uma abertura para o imprevisível (VIANNA, 2007). O objetivo era verificar de que maneira a metodologia descrita nas entrevistas e nos documentos internos acontecia em sala de aula. As observações ocorreram no período de julho a novembro de 2016, totalizando 11 aulas. O critério utilizado na escolha das aulas observadas foi a possibilidade de observar a maior variedade possível de disciplinas com o intuito de verificar a forma como cada professor ministrava as aulas a partir da metodologia do Pró-Saber. Para atender a este objetivo não foi necessário um longo período de observação e os dados

produzidos pelos outros recursos metodológicos foram utilizados na triangulação dos dados produzidos nas observações que pude realizar.

Apesar do observador ser “o outro” no grupo, e o método de observação ser apontado como invasivo por alguns teóricos (TURA, 2003), pois geralmente causa desconforto nos observados, não percebi reações deste tipo. Conforme mencionado anteriormente, no CNS do Pró-Saber a observação se constitui em um pilar da metodologia e a figura do observador faz parte do cotidiano desde o primeiro dia de aula. Apesar do estranhamento inicial, com o tempo os alunos compreendem a função do observador e os benefícios de sua presença na construção do conhecimento dos alunos e professores. As próprias alunas são instadas a fazer observações desde o início do Curso. Portanto, tive a impressão que minha presença não causou nenhum tipo de constrangimento ou alteração de comportamento.

Tardif e Lessard (2013), em sua descrição sobre a atividade docente no contexto escolar, assinalam a necessidade de fazer escolhas epistemológicas. Os autores apresentam a analogia da realidade social com uma floresta em que não se tem uma visão do alto. Ao entrar na floresta, fazemos escolhas de trilhas e caminhos que nos desvendarão algumas coisas mas ocultarão outras, ainda que sabendo que outros itinerários teriam sido possíveis. A escolha dos interlocutores em uma pesquisa foi como a escolha de uma trilha da "floresta" que possibilitou o percurso da pesquisa.

Frente ao amplo espectro de temas abordados, foi necessário o aporte de diferentes autores, não sendo possível me restringir a apenas um referencial teórico. Com o necessário cuidado para evitar uma possível superficialidade nas análises, para pensar as especificidades do trabalho com a faixa etária e o perfil do profissional de educação infantil, busquei contribuições em Carvalho, 1997; Kramer, 2002, 2005, 2006, 2011; Micarello, 2005, 2006, 2013; Kishimoto, 1999, 2005; Ostetto, 2012. Quanto à formação de professores da educação básica, em seus aspectos históricos, legais, seu *lôcus* e conceitos discutidos atualmente, encontrei em Nóvoa, 2007, 2009, 2011; Tardif, 2012, 2013; Tardif & Lessard, 2013; Tanuri, 2000; Saviani, 2009; Gatti, 2011, 2013, 2014; Oliveira & Bueno, 2013; Lelis, 2008, 2009; Sarti, 2012, 2015; elementos que me permitiram tecer reflexões alinhadas à proposta metodológica do Curso.

Por ter a formação cultural um espaço de destaque no currículo do Curso e mesmo entre seus princípios, também foi necessário dialogar com autores que abordam o lugar da ampliação cultural e estética e a importância do desenvolvimento do olhar sensível no professor, especialmente da educação infantil. As contribuições de Carvalho, 2001, 2005, 2009, 2013, 2016; Carvalho & Porto, 2013; Ostetto, 2011; Kramer, 2005, 1998, 2011; Leite, 2011 entre outros, serviram de suporte nesse trecho do caminho.

Ao longo da investigação, em muitos momentos precisei parar para escutar e organizar muitas vozes, muitos discursos. A escrita configurou-se em um grande desafio e encontrei no trecho abaixo uma alegoria que reflete meus sentimentos em relação à essa tarefa.

Estou no meio de um labirinto que os homens construíram com sua palavra. A escrita, como o Minotauro, também devora, dilacera o homem. Mas não quer a carne, delicia-se com o que o homem tem de mais humano: a linguagem. Preciso sair do labirinto: a escrita-monstro corre atrás de mim. Mas não quer me devorar, corre para me fazer correr. Ela quer sair do labirinto, tirar a armadura em que a colocaram e se libertar. (FRANGELLA, 2011, p. 51)

Difícil não foi encontrar o fio mas segui-lo sem me perder. Confiar no fio sem me deixar tentar avançar por caminhos diferentes além da medida da sensatez ou por aparentes atalhos. Também teve que ser medido o desejo de me prolongar dentro do labirinto e fruir da curiosidade que ele despertava.

As categorias de análise surgiram inicialmente das perguntas formuladas a partir das hipóteses prévias à pesquisa, mas, após a entrada no campo, algumas categorias se fizeram presentes pela necessidade de compreender aspectos que não estavam previstos. O tratamento dos dados foi feito sem uso de software. Os documentos internos foram fichados durante a leitura e se configuraram em uma das fontes de dados. Após as transcrições das entrevistas, selecionei os trechos que expressavam de maneira mais eloquente os aspectos que buscava elucidar e agrupei-os por categoria de análise, o que se constituiu em uma segunda fonte. Das anotações feitas durante as observações foram selecionados e agrupados em um arquivo, trechos que achei importantes serem mencionados, formando a terceira fonte de dados. As respostas do questionário foram impressas e os trechos que pretendia usar foram marcados, tornando-se a quarta fonte de dados.

A seguir, busquei a articulação entre os dados tabulados, produzidos por cada recurso metodológico, e entre esses e os aportes dos teóricos, problematizando, questionando, relativizando, em um trabalho artesanal que demandou muitas horas, muito papel (preferi imprimir os dados tabulados), muita reflexão, muito cuidado. A partir dessas interpretações pude extrair as contribuições que pretendo deixar com a pesquisa.

Como percurso de estudo e leitura, estruturei o texto em cinco capítulos. O primeiro capítulo é dedicado a uma breve contextualização histórica da formação de professores das séries iniciais da educação básica no Brasil com o intuito de situar o Curso Normal Superior com base nos documentos legais. A seguir, no capítulo 2, discorro sobre alguns conceitos relacionados à formação de professores em consonância com os princípios que regem o Curso investigado, além de abordar as especificidades do professor de educação infantil e do trabalho nessa etapa da escolaridade. Ao longo do terceiro capítulo apresento a instituição em seus aspectos históricos, estrutura organizacional e o Curso Normal Superior em sua organização pedagógica. Que princípios norteiam o trabalho? Que especificidades possui esta metodologia? Que espaço ocupa a cultura e a arte? Que cultura e que arte? Como são selecionados e formados os professores da Instituição? Como se dá o processo seletivo dos alunos? O quarto capítulo traz, sobretudo, os dados produzidos nas entrevistas e questionário com os egressos e é construído a partir de algumas indagações: Que mudanças o curso propiciou aos alunos em sua vida profissional e pessoal? Que lembranças ficaram dos três anos de Curso? Que visão os alunos guardam da experiência de ter cursado o Normal Superior no Instituto Superior de Educação Pró-Saber?

Finalizo com algumas considerações sobre o curso de formação de professores de educação infantil desenvolvido pela Instituição e deixo, como entendo que seja o processo de construção de conhecimento - infinito e espiralado - pontas soltas, possibilidades em aberto e o desejo de continuar a pesquisa. Há tanto, sempre, a aprender...

1 A Formação de Professores das séries iniciais: breve histórico

Escrever é uma tessitura. Ao me ver frente à tela branca do computador, sinto que a sala aonde me encontro está repleta de "presenças": Nóvoa, Freire, Bourdieu, Carvalho, Kramer, Pena, Ostetto, Micarello, Lelis, Tardif, Bonetti, entre tantos outros... Posso sentir que espiam por cima do meu ombro para verificar se o que vou escrever é coerente. Coerente com suas ideias, mas, sobretudo, se serei criativa nessa tessitura, onde as ideias de uns e outros irão se entrecruzar, em um movimento que, espero, produza uma renda delicada, original e esteticamente agradável.

Tendo em vista que esta pesquisa pretende se debruçar sobre a análise de uma proposta de formação de professores de educação infantil, neste capítulo, abordo a formação de professores das séries iniciais da educação básica do ponto de vista histórico e legal. Em uma breve retrospectiva, são apresentados a trajetória e os contornos gerais que a formação de professores assumiu ao longo de sua história no cenário brasileiro. Com o intuito de contextualizar o curso investigado, o foco recairá para a formação do professor das séries iniciais e para as exigências legais impostas à essa formação. Nesse sentido, a retrospectiva procura responder quando e por que surgiram os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior. O que o surgimento desses segmentos provocou no cenário brasileiro? Como tem se dado a formação de professores no Brasil, especialmente da educação infantil?

Historicamente, a formação dos professores das "primeiras letras" se deu de forma separada dos professores de disciplinas especializadas. Para o então denominado ensino primário, a formação sempre ocorreu com menor exigência do nível acadêmico, construindo representações sociais, acadêmicas e políticas de menos valia que perduram até hoje. Apesar de a LDB 9394/96 ter instituído o Magistério das séries iniciais em nível superior, sem dúvida a brecha deixada para que professores da educação infantil e de ensino fundamental I pudessem ter como formação mínima o Magistério em nível médio não contribuiu para a superação de tais representações. As modificações propostas na estrutura dos

cursos de formação de professores da Educação Básica esbarram nessa diferenciação histórica (GATTI, 2011). As reflexões apresentadas a seguir buscam recuperar esse processo em que sucessivos momentos históricos e políticos da educação brasileira foram "cimentando" o cenário atual em que nos encontramos.

1.1. As primeiras iniciativas

Os movimentos pioneiros no sentido de formar professores para as escolas primárias no Brasil são registrados na época do Império, quando as primeiras escolas normais são criadas. A primeira escola normal no Brasil foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835 (TANURI, 2000, p. 64). No entanto, essa iniciativa resulta efêmera, irregular, inconsistente. Os currículos eram rudimentares, o corpo docente muitas vezes composto de apenas um ou dois professores e na maioria das vezes as escolas fechavam por falta de alunos. Naquele período não havia a compreensão da importância da formação docente. Apenas quando os ideais liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária começam a ser difundidos, a partir de 1870, os cursos normais tomam impulso e se consolidam⁸.

Merece destaque a reforma paulista realizada em 12/03/1890, sob a direção de Caetano de Campos⁹, e que representa as principais ideias das elites republicanas paulistas para a instrução pública. Nesta reforma a Escola Normal foi alvo de significativas mudanças, apresentando um currículo mais amplo e um prolongamento do curso para quatro anos, além de escolas-modelo que serviam de palco para a prática de ensino das alunas e, em especial, "a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios" (TANURI, 2000, p. 69). Apesar dos avanços, o ímpeto do movimento da Escola Normal se arrefeceu e manteve-se o foco no que vinha sendo até então a prioridade da formação: o domínio dos conhecimentos que os professores deveriam ensinar (SAVIANI, 2009).

Esse período, sob a influência dos ideais abolicionistas e do movimento higienista, marcou um momento da história do atendimento à primeira infância, em que se instituiu o atendimento à criança pobre através das creches e asilos, e à

⁸ Para aprofundar esse aspecto histórico de construção da docência, ver também Lessard (2013).

⁹ Médico e educador (1844-1891).

criança proveniente de famílias abastadas através dos Jardins de Infância (KUHLMANN, 2000). Para as crianças destas famílias, o Jardim de Infância tinha origem nas ideias froebelianas¹⁰ e um apelo marcadamente pedagógico. Apesar de ser uma opção, poucas mulheres utilizavam esse espaço em função do forte pensamento que dominava a sociedade à época com relação ao dever da mulher burguesa de dedicar-se ao lar e à família, ocupando-se com os filhos, e mantendo-se longe do mundo do trabalho. No entanto, é exatamente a identificação das tarefas domésticas - especialmente nos cuidados com os filhos - com a função do magistério, que permite que a profissão de professora seja constituída. Embora inicialmente o ofício de professor fosse destinado aos homens, a baixa remuneração se configurou em fator de desinteresse, criando um problema de escassez de mão de obra. A ênfase nos dotes femininos como características necessárias ao desempenho da função docente acaba, no entanto, por esvaziá-la profissionalmente, uma vez que as competências consideradas necessárias para a docência com crianças seriam naturais na mulher. Este fato desdobra-se no não reconhecimento da necessidade de uma formação específica (MICARELLO, 2013). À esta feminização precoce tem sido atribuída muitas vezes o desprestígio social e os baixos salários da profissão (TANURI, 2000).

A cisão no atendimento à infância, de um lado para as classes populares com um cunho assistencialista e de outro às classes abastadas com um cunho educacional, marcou a dicotomização ainda presente entre creche e pré-escola na educação infantil. As iniciativas no sentido de atender a criança pequena foram também marcadas por dois sentimentos contraditórios: ora por ações de infantilização, ora de moralização. Porém, ambas refletiam a visão da criança como algo incompleto, imperfeito e ingênuo, que necessitava da mão firme ou carinhosa do adulto na condução do caminho rumo a “ser alguém” no futuro. Esta visão da infância de “vir a ser” perduraria ainda por muito tempo e ainda hoje se percebe sua influência nas práticas dos professores da educação infantil.

1.2 O Movimento da Escola Nova

A partir da segunda década do século passado, o movimento da Escola Nova colocou o cenário educacional no centro de intensos debates. Alguns fatos

¹⁰ Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo alemão, criou o termo Kindergarten (jardim de infância) e propôs um modelo pedagógico específico para a criança pequena.

marcaram as principais mudanças no pensamento educacional brasileiro, como a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e a publicação do Manifesto dos Pioneiros em 1932, resultado do esforço da ABE em implantar um Plano Nacional de Educação. O Manifesto dos Pioneiros se consolidou como um marco fundador no debate educativo brasileiro (VIDAL, 2013) e divisor de águas em nossa memória educacional. Embora seja apontado como estratégia política em um momento crucial da educação no Brasil¹¹, esse documento contém, em linhas gerais, pressupostos pedagógicos que influenciaram de maneira inegável as práticas pedagógicas até os dias atuais. O Manifesto afirmava que a reforma da educação era o mesmo que a reforma da sociedade, e o movimento educacional da escola renovada colocou em pauta a responsabilidade do Estado na educação, a importância da expansão do acesso e a necessidade de implantação de uma política nacional de educação (TANURI, 2000).

Ao colocar a educação como caminho para a mudança do futuro da nação, a importância que reveste o papel do professor e sua formação aparecem no Manifesto (1932) sinalizando que a formação desse profissional deveria ter uma base cultural comum e elevada. A proposta buscava ainda a incorporação dos estudos do magistério à universidade e a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho. Tal equiparação era coerente com o princípio de unidade da função educacional e com uma visão de prestígio dos educadores. Bazzo (2004) sinaliza a criação, nesse período, do Instituto de Educação Caetano de Campos em São Paulo e o Instituto de Educação no Rio de Janeiro, ambos posteriormente incorporados à Universidade de São Paulo (USP) e à Universidade do Distrito Federal, respectivamente. É interessante observar que muitas das propostas de formação do professor continuam atuais, tais como a necessidade de uma formação em nível superior, de caráter científico, a importância do domínio de conhecimentos das múltiplas dimensões do educando (bio psico social), um plano de carreira, entre outros.

É possível afirmar que os Pioneiros da Educação buscaram implementar mudanças na legislação em vigor, dando um novo impulso à aspiração de levar a

¹¹ A Conferência Nacional de Educação foi o ápice de uma luta pela hegemonia dentro da instituição entre conservadores (católicos) e renovadores.

formação de professores ao nível superior em busca de uma qualificação necessária para a implementação dos ideais escolanovistas.

Os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p. 146).

Apesar da luta pela melhor qualificação do profissional da educação, as políticas educacionais do Estado Novo, na década de 1940, acabaram por equalizar o curso normal ao restante dos cursos profissionalizantes do segundo grau, descaracterizando a formação. Nesse contexto, os Institutos de Educação foram sendo absorvidos pelas Universidades.

Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à então criada Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação. (...) À semelhança de seu congênere do Distrito Federal, o Instituto de Educação de São Paulo, pela sua Escola de Professores, foi incorporado em 1934 à Universidade de São Paulo (TANURI, 2000, p. 73).

Após o Golpe de 1964 as políticas educacionais instauram, entre outras adequações, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) através do Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972. O antigo curso normal passa a ser uma habilitação de 2º grau, fundindo a formação de professores em meio a outras habilitações "configurando um quadro de precariedade bastante preocupante" (SAVIANI, 2009, p. 147).

Quanto à formação específica do professor de educação infantil, apenas em 1974 aparecem as primeiras referências, com a indicação dos conteúdos previstos para a habilitação em pré-escolar (Estudos adicionais) após o Curso Normal, também em nível médio. Sentia-se o sopro das ideias do movimento da Escola Nova difundido por expoentes da educação nacional, como Heloisa Marinho¹² e Anísio Teixeira¹³. A instituição dos Estudos Adicionais contribuiu para uma melhor qualificação dos profissionais que atuavam na educação infantil e trouxe certa unidade de atendimento à esta etapa da escolarização (KRAMER, 2011). Contudo, o trabalho na educação infantil foi pautado por uma perspectiva

¹² Heloisa Marinho (1903-1994). Professora, psicóloga e filósofa; trabalhou com formação de professores, especialmente da pré-escola, com base nos princípios da Escola Nova.

¹³ Anísio Teixeira (1900-1971). Jurista e pedagogo, um dos principais representantes do movimento da Escola Nova no Brasil e assinante do Manifesto dos Pioneiros em 1932.

compensatória e esta visão colocou a pré-escola como uma etapa preparatória para o ensino primário.

1.3 A partir dos anos 1980: o impulso da abertura política

Nos anos 1980, a confluência das ideias advindas de diferentes áreas como a psicologia, sociologia, antropologia, entre outras, leva o conceito de infância - e de como deve ser o atendimento voltado para a criança - a passar por transformações importantes. Pela primeira vez se identificou o atendimento à criança como um direito dela e não apenas da mãe trabalhadora e a criança passa a ser vista como um sujeito social de direitos. Com a legislação da Educação Infantil incluída na Constituição de 1988, o direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos passou a ser dever do Estado e a educação infantil deixa de ter uma conotação de amparo para adquirir uma concepção educativa. E com a aprovação da lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - a criança tem legalmente os seus direitos reconhecidos e recebe o status de cidadã (LEITE FILHO e NUNES, 2013).

As diferentes correntes de pensamento - especialmente a psicologia do desenvolvimento - influenciaram o currículo da formação do profissional que atuava na educação infantil para prepará-lo para avaliar, classificar e intervir, desafiando a criança, a partir do estágio de desenvolvimento em que se encontrava, mas tendo como referência uma criança conformada a um padrão ideal e universal de desenvolvimento (MICARELLO, 2013). Se hoje se questiona essa forma de atuar, à época apresentava-se como um avanço quanto à dimensão educativa no trabalho com a criança de 0 a 6 anos, incluindo os bebês, uma vez que, até então, o atendimento nas creches era marcado pelo princípio da maternagem e do amparo assistencial.

O curso de Pedagogia ficou encarregado do Magistério para professor da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) além das habilitações para diretor, supervisor, orientador e inspetor escolar. O pensamento de levar a formação do professor das séries iniciais para a Universidade só veio a se concretizar com a reforma, em 2006, do currículo do curso de Pedagogia, em um processo que se arrastou por décadas e surgiu como resposta às sucessivas crises no curso normal e suas infrutíferas tentativas de recuperação.

Finalmente, ao esforço desenvolvido para melhorar a formação dos professores para as séries iniciais deve ser acrescentada a progressiva remodelação pela qual passou o Curso de Pedagogia a partir dos anos 80, de modo a procurar adequar-se também à preparação do professor para as séries iniciais (TANURI, 2000, p. 84).

A inclusão das disciplinas voltadas para a docência das séries iniciais também resultou de uma reação contra um viés demasiado tecnicista e da fragmentação em habilitações do curso de Pedagogia. Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006 (CNE/CP nº 1/2006) provocam tensões no que tange à matriz curricular. A ampla gama de habilidades e contribuições que esse profissional precisa dominar ao final do curso acarreta em um largo leque disciplinar, difícil de ser incluído na duração e carga horária predefinidos (GATTI, 2011).

Saviani (2009) ajuda a sintetizar o processo histórico das políticas educacionais brasileiras na citação e no quadro apresentados a seguir.

Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Quadro 1: Síntese histórica da formação de professores no Brasil: do Império à LDB 9394/96

Período Histórico	Característica
1827 - 1890	Ensaio intermitentes de formação de professores
1890 - 1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais
1932 – 1939	Organização dos Institutos de Educação
1939 - 1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais
1971 - 1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério
1996 - 2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia

Fonte: SAVIANI, 2009, p. 144

A tabela abaixo elucida a situação em termos quantitativos das instituições formadoras quando a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 foi promulgada. Analisando esse contexto, Tanuri (2000) ressalta que a maioria das instituições se encontrava na região sudeste e o quanto a rede privada já prevalecia largamente.

Tabela 1 – Quantitativo de instituições formadoras por esfera de atendimento

	Total	Federais	Estaduais	Municipais	Privadas
Habilitação em Magistério (ensino médio)	5276	3	3420	761	1152
Cursos de Pedagogia	337	35	35	28	239

Fonte: TANURI, 2000, p. 85

1.4 O "ressurgimento" dos ISE's: políticas e polêmicas

Apesar de estabelecer o Magistério em nível médio como suficiente para o exercício da profissão, a LDB 9394/96 instituiu uma nova possibilidade de formação para o professor da educação infantil e séries iniciais da educação básica. O artigo 62, que trata do *lôcus* da formação dos docentes, apresenta como instituições de formação de professores a Universidade, os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal em nível médio para a educação infantil e os 5 primeiros anos do Ensino Fundamental. Contudo, o artigo 87, parágrafo 4º da mesma lei - posteriormente revogado - deu margem à compreensão de que a formação do professor em nível superior seria obrigatória ao final da Década da Educação (1997-2007)¹⁴. Essa ambiguidade e a necessidade de cumprir com o dispositivo pode explicar a (re)criação dos Institutos Superiores de Educação (KISHIMOTO, 2005).

Com relação ao que os ISEs deveriam oferecer, o artigo 63 da LDB (1996) afirma:

¹⁴ É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei. (LDB 9394/96 Art. 87).

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; (BRASIL, LDB 9496, 8ª. Edição, 2013).

O ressurgimento dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior e sua superposição com a Universidade gerou muitas críticas. O que à época do movimento da Escola Nova indicava um avanço ao elevar a formação do professor ao nível superior, hoje é considerado por muitos como um retrocesso em relação à formação universitária. Para Bazzo (2004), a formação dos professores relegada aos ISEs desvaloriza o profissional em função de uma exigência menor no nível de qualificação dos mestres. A autora também aponta com preocupação a possibilidade de uma menor atividade de pesquisa e produção de conhecimento e uma redução do conhecimento em um curso de 2.800 horas com duração em 3 anos. Saviani (2009) corrobora com essa reflexão ao explicitar que a LDB, ao introduzir os ISEs como alternativa aos cursos de Pedagogia, nivela a formação dos professores por baixo em cursos aligeirados e "de segunda categoria" (SAVIANI, 2009, p. 148). O autor explicita que a formação de professores chegou a um dilema em função da dissociação de dois aspectos indissociáveis: "os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos" (SAVIANI, 2009, p. 151), ou seja, conteúdo e forma.

Os argumentos utilizados para justificar a volta do Curso Normal Superior foram principalmente o de formar professores das séries iniciais da educação básica em nível superior, em tese, com maior qualidade do que o Normal Médio e solucionar a cisão entre a teoria e a prática presente nos cursos universitários. Kishimoto (1999) alega que apesar desta crítica ter um fundamento, os cursos de Pedagogia vêm revendo sua grade curricular e pensando na articulação entre a teoria e a prática de forma mais efetiva. A autora cita o artigo 67 da LDB¹⁵, que ratifica que nenhum especialista em educação, no exercício da profissão, pode prescindir da experiência docente.

O Parecer 115/99, que define as diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, em seu artigo 9º parágrafo 2º, esclarece que as horas de

¹⁵ § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

atividade docente exercidas pelos alunos poderão ser incorporadas à parte prática da formação. Essa possibilidade foi criticada por Kishimoto (1999), por considerar uma alternativa caótica e sob risco de cair em um espontaneísmo, em que a prática supervisionada acaba abandonada. Contudo, nas discussões sobre a superação da dicotomia entre teoria e prática tem-se afirmado repetidamente que é a partir da articulação entre ambas que se constrói um saber docente. Nesse caso, a crítica de Kishimoto (1999) terá fundamento se as horas de atividade profissional forem apenas incorporadas às horas de prática obrigatória, mas não tiverem lugar nas discussões em sala, não forem transformadas em conteúdo e não produzirem nenhum tipo de aprendizagem.

Sem a pretensão de aprofundar a discussão, é preciso situar o ISEPS no contexto legal. Em uma entrevista realizada durante o trabalho de campo com a assessora da direção e responsável pela documentação da Instituição, a profissional manifestou o quão confusa é a legislação que estabelece as regras de funcionamento do Curso Normal Superior. Em relação à carga horária, por exemplo, embora a duração prevista inicialmente, de acordo com o documento regulador supracitado, fosse de no mínimo 3.200 horas, esse tempo foi posteriormente reduzido na Resolução CNE/CP 2/2002 para 2.800 horas distribuídas em três anos. Em 2015 foi publicada a Resolução CNE/CP 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, que apresenta a carga horária de três mil e duzentas horas em cursos com no mínimo 4 anos de duração. Contudo, tal documento não menciona o Curso Normal Superior. Ao existir uma regulação específica para os ISEs e, ao mesmo tempo, o Curso Normal Superior constituir-se em uma licenciatura, a ambiguidade dá margem a diferentes interpretações.

A assessora da Instituição atribui essa situação a um descaso e uma desvalorização do Curso Normal Superior, inclusive pelos órgãos educacionais. O descaso mencionado na entrevista pode ser explicado historicamente, pois o ensino das "primeiras letras" sempre foi visto como algo que exige um preparo profissional menor. A diferenciação entre os professores das séries iniciais e dos professores especialistas das demais séries foi estabelecida desde as primeiras legislações e deixou marcas que se fazem ainda presentes tanto na carreira quanto nas representações sociais (GATTI, 2011). Além do fator histórico, as críticas que

o Curso Normal Superior vem recebendo desde seu retorno ao cenário educacional podem ter contribuído para esta menos valia. Infelizmente, tais críticas têm fundamento, visto que as instituições que assumiram a responsabilidade de formar professores apresentaram, em sua grande maioria, propostas inconsistentes, apressadas, de maneira oportunista e sem a responsabilidade que a tarefa demanda.

Segundo o site do MEC¹⁶ o estado do Rio de Janeiro conta com dezesseis instituições que oferecem o Curso Normal Superior, sendo três a distância e treze de forma presencial. O município do Rio de Janeiro conta com seis instituições com Curso Normal Superior, sendo que quatro realizadas em nível presencial.

Quadro 2 – Instituições que oferecem o Curso Normal Superior no município do Rio de Janeiro em modalidade presencial

Nome da Instituição/localização	Esfera administrativa
Faculdade São Judas Tadeu – FSJT (Zona Norte)	Privada
Instituto Superior de Educação da Zona Oeste - ISE (Zona Oeste)	Pública estadual
Instituto Superior De Educação Do Rio De Janeiro – ISERJ (Zona Norte)	Pública estadual
Instituto Superior De Educação Pró-Saber – ISEPS (Zona Sul)	Privada

Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em 09/11/2016

Embora conste como informação no site do MEC, tanto o ISERJ como a Faculdade São Judas Tadeu não possuem mais o Curso Normal Superior. As duas instituições oferecem o Curso de Pedagogia.

¹⁶ Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 08/10/2016

Quadro 3 - Instituições que oferecem o Curso Normal Superior no município do Rio de Janeiro em modalidade EAD

Nome da Instituição	Esfera administrativa
Universidade Pitágoras - UNOPAR	Privada
Centro Universitário Internacional - UNINTER	Privada

Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso 11/2016 ¹⁷

É possível perceber que o número de instituições que oferecem o Curso Normal Superior é bem pequeno e mesmo as instituições que ofereciam o Curso optaram por suprimi-lo e oferecer como opções de percursos formativos o curso de Pedagogia ou o Normal Técnico, feito em um ano, para aqueles que possuem o Ensino Médio. Diante do exposto, é possível afirmar que o Curso Normal Superior não recebe, por parte da sociedade, o reconhecimento de um capital cultural importante. Nem a legislação, nem as pesquisas educacionais, nem as próprias instituições formadoras demonstram interesse e valorização por este curso. Que papel cumpre um curso de formação dentro das características do Normal Superior? Será esse o lugar adequado para a formação de professores? Por que o Pró-Saber escolheu este lugar?

No próximo capítulo serão tratados tópicos específicos sobre a formação de professores em consonância com os princípios que embasam o trabalho do ISEPS.

¹⁷ O mesmo se sucede com as duas instituições mencionadas no quadro. Ambas oferecem o Curso de Pedagogia. (Estas informações foram colhidas nos sites das instituições e confirmadas via telefone)

2 A formação de professores: uma interlocução com os princípios que regem o Curso Normal Superior do ISEPS

Por ser um tema amplo e buscando coerência com o conteúdo da pesquisa, neste capítulo, apresento alguns conceitos que se articulam com os princípios que regem a organização pedagógica e curricular do Curso Normal Superior do ISEPS. Essa escolha permitiu a interlocução dos aspectos levantados neste capítulo com a realidade do campo pesquisado. Esperando que o resultado se constitua em um bordado harmônico, teci reflexões em relação a temas como: os saberes dos docentes e o espaço que tem sido destinado a esses saberes durante a formação, articulação entre teoria e prática na formação e o profissional reflexivo. Finalmente, concentro o último tópico do capítulo às especificidades do professor de Educação Infantil e do trabalho nessa etapa da escolaridade, tendo os documentos oficiais como balizadores.

Quando comecei a escrever este capítulo, lembrei com preocupação das observações de Nóvoa, (2007) sobre o empobrecimento das práticas dos professores em detrimento do excesso de discurso sobre os processos formativos. Os especialistas das grandes organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, a indústria do ensino e os pesquisadores das ciências da educação, produziram um número elevado de material discursivo, entre artigos, textos e teses que, em proporção oposta, não contribuíram efetivamente para a construção de uma profissionalidade e para a mudança esperada nos resultados da escola. Uma das causas desse paradoxo estaria justamente no alijamento dos saberes do professor da própria formação. O autor afirma que a investigação científica em educação teve e tem um papel indispensável na aproximação da investigação com o rigor científico, mas acabou por valorizar o conhecimento teórico em detrimento do conhecimento profissional. No entanto, o autor sinaliza que "é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores" (NÓVOA, 2009, p. 27). Na tentativa de dar uma contribuição nesse campo, me lancei à pesquisa aqui apresentada. Escolher como tema a proposta de um modelo de formação de professores partiu da hipótese de que esta investigação

poderia apresentar subsídios para o rompimento desse ciclo vicioso e me poupar de contribuir com o que Nóvoa (2007) chama de "inflação retórica".

O tema "Formação de professores" é muito vasto, portanto foi necessário escolher um recorte. Como mencionado na introdução desta pesquisa, o Curso Normal Superior do ISEPS conta com algumas particularidades que guiaram os aspectos que serão abordados neste tópico, como: (i) a formação dos professores é feita em serviço, ou seja, é pré-requisito para o ingresso no curso que os alunos estejam atuando em instituições de educação infantil da rede pública ou conveniada; (ii) a metodologia se baseia na concepção democrática de educação e um dos princípios que norteia essa concepção é a tomada de consciência da própria prática; (iii) através de um trabalho reflexivo coletivo, que consiste em uma espiral de observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento, a teoria vai sendo aprendida no fazer e na sua problematização entre pares. O objetivo é que produzam, ao longo do curso, um conhecimento que é resultado da teoria na prática; (iv) as aulas são construídas sob o princípio de simetria invertida. Por estas razões, neste tópico busco uma interlocução com autores que abordam os temas relacionados com as particularidades do Curso acima mencionadas.

Para iniciar, recorro a Tardif e Lessard (2013) que, em pesquisa sobre a atividade docente no contexto escolar, tecem críticas às visões normativas e prescritivas sobre a docência, cujas raízes históricas são atribuídas ao "*ethos* religioso da profissão" (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 36). Os professores sempre foram executores, com pouca ou nenhuma participação na formulação de leis e regras que regem seu próprio trabalho. Esse modelo moralizante, no qual o mais importante não é o que os professores fazem e quem são, mas o que devem fazer, persiste até hoje sob roupagens de cientificidade em reformas sucessivas do ensino. Para privilegiar o que os professores fazem, é preciso levar a pesquisa ao campo das práticas cotidianas, ou seja, às instituições escolares. O final do século XX foi marcado por uma intensa produção científica nas ciências da educação, com ênfase na formação para o magistério, decorrente do movimento de escolarização das massas. Esse movimento, acompanhado de inúmeras reformas educacionais, resultaram da baixa performance da escola e da insatisfação dos professores em relação a múltiplos aspectos relacionados à própria profissão e à percepção de desvalorização da mesma.

Concomitantemente, em uma sociedade em profunda e rápida transformação, o modelo de escola única para todos fracassou e o professor precisa lidar com a diversidade decorrente da globalização e das políticas de inclusão e democratização do ensino. Tais mudanças "provocam, muitas vezes, uma sensação de mal-estar entre os docentes que percebem não corresponderem às expectativas que lhe são colocadas" (MURY; LELIS, 2016, p. 39). A maneira como as novas tecnologias e a mídia tornaram o tecido social permeável e o modo como os meios de comunicação presenciais ou virtuais possibilitaram o contato e a vivência das crianças desde cedo com novas realidades, valores e referências chegam à sala de aula sob formas bastante heterogêneas, o que complexifica a tarefa do professor que precisa, além de aprender conhecimentos técnicos, adquirir disposições subjetivas que só são possíveis dentro da prática da profissão (GATTI, 2013).

O termo *disposições* é também utilizado por Nóvoa (2009) como um contraponto ao termo competências, que foi um conceito central nas reformas educativas dos anos 1990. O autor explica que, apesar das inúmeras tentativas de ressignificação, o termo não conseguiu livrar-se de um viés comportamentalista e de um caráter técnico e instrumental. Por essa razão, o autor sugere a adoção do conceito de disposição, pois traz implícita a relação entre as dimensões pessoais e profissionais na construção da identidade do professor. Gatti (2011) também alerta para o uso do termo “competência”, bastante em voga ainda, pois considera que essa definição do que se estabelece como base no trabalho do professor pode ter um caráter reducionista, negando o aspecto social e relacional, descontextualizando o sujeito da realidade social histórica e cultural.

Em que pese a advertência realizada por esses autores, o termo ainda vem sendo usado, mas, conforme destaca Lelis (2008), com uma conotação específica. A autora afirma que embora o conceito se referisse tradicionalmente a uma visão tecnicista sobre a formação, ele pode ser utilizado como um "saber mobilizar, isto é, saber encontrar e pôr em prática as respostas apropriadas a uma dada situação" (LELIS, 2008, p. 61). Nesse sentido, a competência possui "[...] um caráter contextual e contingente; é produzida na ação e é singular" (ibid.). É nessa direção que o Projeto Político Pedagógico do ISEPS se orienta, como será possível verificar capítulo 3.

2.1 O conceito do professor reflexivo e a epistemologia da prática

A partir do panorama acima descrito, é possível compreender que as pesquisas das últimas décadas voltadas para a formação do professor tenham apresentado alguns temas predominantes. Um dos mais recorrentes foi o do profissional reflexivo (Schon, 1983; Zeichner, 2008). Da evidência de que os professores não estavam preparados para as demandas da democratização do acesso, da inclusão e da realidade pluricultural no espaço escolar, surgiram nos anos 1980 e 1990 as propostas voltadas para a construção dos saberes decorrentes da experiência profissional e da reflexão sobre a própria prática. “Por quê? Porque a prática coloca problemas para os quais há muitas respostas que não estão dadas” (GATTI, 2013, p. 43).

Zeichner (2008) afirma que a amplitude que tomou o conceito de professor reflexivo pode ser explicada por uma reação a uma visão tecnicista em que o professor é simplesmente o reprodutor de algo que é pensado em outra esfera. Uma formação partindo de uma abordagem reflexiva possibilitaria uma maior participação dos professores no pensar das reformas escolares e na produção de teorias a partir da própria prática. Portanto, a formação seria responsável por desenvolver disposições e habilidades que ajudassem os professores a aprender a partir da sua experiência. Um marco na consolidação e popularização desse conceito foi o livro de Schon¹⁸ (1983).

A constatação de que os conhecimentos produzidos pelas pesquisas experimentais não davam conta dos problemas que os professores enfrentavam em seu cotidiano levou Schon (1983) a apresentar o conceito da epistemologia da prática como contraponto ao que ele denominou *racionalidade técnica*, assumindo que os saberes docentes são produzidos a partir de uma atividade reflexiva constante do professor sobre a sua prática (CUNHA, 2013). Um dos autores que desenvolveu pesquisas a partir deste conceito foi Tardif (2012, p. 255):

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados **realmente** pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas [grifo do autor].

¹⁸ SCHON, D. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983

O grande mérito desse movimento foi reconhecer que o professor produz conhecimento em seu cotidiano, um conhecimento específico produzido no contexto da sua prática e, portanto, de natureza diversa daquele produzido na universidade.

Assim como Nóvoa (2009) alerta que o discurso da reflexão sobre a prática não significa a menos valia de uma formação teórica, Cunha (2013) ratifica que

[...] é possível discutir a ideia de uma epistemologia da prática que não se identifique com um praticismo inconsequente, facilmente criticado pela possibilidade de constituir-se afastado da teoria. (...) No atual contexto, em que as políticas globalizadoras e economicistas pressionam para uma formação rápida e de massas, essa é uma ameaça significativa. Entretanto, esse argumento não tem servido para anular a importância de teorias que tomam a epistemologia da prática como eixo articulador da formação (CUNHA, 2013, p. 621).

Contudo, diferentes pesquisas identificaram uma apropriação da expressão "professor reflexivo" pelas mais diversas correntes educacionais levando o termo a uma banalização. Essa apropriação indiscriminada fez com que fosse perdendo seu significado essencial e se traduzindo em diferentes abordagens formativas (ZEICHNER, 2008). Nesse sentido, o autor apresentou argumentos em relação ao conceito de profissional reflexivo que possibilitaram um distanciamento crítico necessário quando determinados temas ou jargões se repetem à exaustão. Para Zeichner (2008), o conceito de professor reflexivo adotado pelos cursos de formação teve pouco resultado em relação ao objetivo emancipador postulado pelos formadores e a influência dos professores nas reformas educacionais se manteve nos mesmos padrões. Os resultados observados seriam decorrentes das diferentes formas de entendimento e aplicação do conceito de professor reflexivo.

Zeichner (2008), defende que a prática reflexiva não deve ser um fim em si mesmo, mas sim, estar conectada a um projeto mais amplo de luta por justiça social e pela diminuição dos níveis de desigualdade educacional. "A reflexão é inevitavelmente um ato político" (p. 545). O ensino produz consequências no desenvolvimento social, emocional, intelectual e político na vida dos estudantes e, portanto, para o autor, a formação docente reflexiva só deveria ser apoiada se comprometida com a construção de uma sociedade melhor. Nesse sentido, a epistemologia da prática ganharia relevância por estar atrelada a um projeto político mais amplo e conferir um sentido à prática docente.

Ainda que esses conceitos venham sendo tema de diversas pesquisas, debates e trabalhos acadêmicos, o modelo que vigora nos cursos de formação de professores, em geral, ainda é dentro da visão clássica, onde o saber é decorrente da teoria. Essa concepção tradicional coloca os professores no papel de executores de conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária (Tardif e Lessard, 2013; Gatti, 2011; Lelis, 2008). Nessa perspectiva, os cursos de formação para o magistério continuam funcionando segundo um modelo aplicacionista, em que os alunos estudam disciplinas constituídas de conhecimentos propositivos e, em seguida, realizam estágios para aplicar esses conhecimentos. A formação continuada teria, então, a seu cargo a complementação da formação inicial. No entanto, esse modelo propedêutico não considera a dimensão social e contextual do trabalho do professor, em que não é possível a transposição de conhecimentos aprendidos anteriormente para uma realidade imprevisível (LELIS, 2008).

2.2. Os saberes dos professores e a criação do *habitus* profissional

Em pesquisa realizada anteriormente (GEWERC, 2014), entrevistei egressas do curso de Pedagogia que atuavam na educação infantil como professoras. Ao indagar sobre os saberes necessários para se constituir professor, as respostas indicaram que todo o conhecimento reconhecido como necessário para estar com alunos em um processo educativo advém do meio acadêmico. Nenhuma das entrevistadas conseguiu reconhecer outros saberes como parte do caudal de formação. Valores, cultura, contato com a arte, experiências de vida, eventuais *hobbies*, nada disso foi mencionado e percebido como válido. Paradoxalmente, as respostas apontaram grande dificuldade das professoras para descrever o que tinham conseguido levar da graduação para a prática. Além disso, ao serem questionadas sobre como tinham dado conta do cotidiano, apesar da sensação de despreparo, várias mencionaram as experiências da maternidade, o *feeling* - que Freire (2004) chamaria de bom senso - ou as memórias da própria infância como suporte. Mas afinal, como são definidos os saberes docentes a que se refere a epistemologia da prática? "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" (TARDIF, 2012, p. 36).

Diante da dificuldade encontrada nos professores para identificar seus saberes e a origem dos mesmos, a palavra "amálgama" parece ser uma chave. No Dicionário Online de Português, amálgama significa "Mistura; fusão de coisas ou pessoas distintas que formam um todo: Amálgama é sinônimo de: fusão, liga, mistura"¹⁹. O processo formativo tem como uma das funções trazer à consciência a composição da própria "liga" e cada um tem a própria, o que Madalena Freire²⁰ (2008) chama de "a digital", a própria marca. Um dos elementos que fazem parte dessa fusão (de crenças, valores, experiências) é a representação que o futuro professor traz de sua experiência enquanto aluno. Estudos têm concluído que os professores, quando se veem frente a uma turma de alunos, têm a tendência a agir de acordo com tais representações e que "[...] esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo." (TARDIF, 2012, p. 20).

Muito se tem dito sobre a impossibilidade de separar as dimensões pessoal e profissional e que o que somos atravessa o que ensinamos. Sendo a formação um processo subjetivo, Cunha (2013, p. 619) reconhece que

[...] essa experiência inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação.

Se na afirmação de Tardif (2012) o termo "amálgama" se refere aos saberes docentes, na afirmação acima, o termo "amálgama" se refere às possibilidades. Para Micarello (2005, p. 143) o amálgama de saberes dos professores configura-se como uma chave para a compreensão da forma como são equacionadas "[...] em sua formação e em sua atuação, as dimensões da teoria e da prática". Sendo o amálgama uma liga em que é difícil identificar o material que o compõe e suas proporções, é possível inferir que o que se refere aos saberes do ofício docente e à experiência formativa comporta um nível de complexidade preñado de possibilidades que se desdobra na necessidade de um trabalho sobre si mesmo, de autorreflexão e autoanálise no período da formação (NÓVOA, 2009). O trabalho

¹⁹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/amalgama/> Acesso em 11/2016

²⁰ Madalena Freire é arte-educadora e pedagoga. Dedica-se desde 1981 à formação de professores, especialmente de educação infantil. É coordenadora pedagógica do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação Pró-Saber

de autorreflexão a que o autor se refere tem como objetivo trazer à luz da consciência (e, portanto, ao alcance da mudança) os filtros cognitivos sociais e afetivos que vêm das histórias de vida e da história escolar que terão predomínio na prática quando os docentes se lançarem na profissão (TARDIF, 2012). Entretanto, em que medida os cursos de formação de modelo propedêutico propiciam oportunidades aos futuros professores de passarem por um trabalho de transformação semelhante?

Para compreender a força desses filtros e do amálgama que constitui a subjetividade do aluno-professor, recorro ao conceito de *habitus* trazido por Bourdieu²¹ (2008) e que se define por tendências, predisposições e ações que são absorvidos de maneira mais ou menos inconsciente no viver social desde a infância. Para Setton (2002, p. 61), o *habitus* representa “uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas”, ou seja, um conjunto de esquemas individuais adquiridos socialmente e que predispõem o indivíduo a agir de acordo com o grupo social ao qual pertence. Lelis (2008, p. 62) encontra consonância entre o termo competências e o conceito de *habitus* “enquanto disposição estruturada e estruturante, gramática geradora de práticas.”

Nascimento (2009, p. 172) afirma que *habitus* se configura em um conceito adequado “para pensar o processo de constituição das identidades sociais a partir das trajetórias de vida”. A autora realizou uma pesquisa com professores universitários do curso de Pedagogia buscando compreender de que forma as suas experiências escolares, incluindo a formação profissional, contribuíram para a construção de suas práticas docentes. A autora constatou que a relação com os professores durante o processo de escolarização, especialmente envolvendo memórias afetivas, contribui significativamente para a construção do conceito de bom ou mau professor. Também marcaram os entrevistados da pesquisa a forma com que seus professores formadores se relacionavam com os alunos, com o conhecimento e com o processo de ensino-aprendizagem, bem como o posicionamento crítico que assumiam diante do mundo e do próprio ofício docente.

²¹ Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês.

Corroborando os achados da autora, Tardif (2012) destaca que os professores são trabalhadores que permaneceram em imersão no seu espaço de trabalho por aproximadamente dezesseis anos e essa imersão se manifesta no conjunto de certezas, representações e crenças sobre a escola e o ensino com que chegam ao campo de trabalho "E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais" (TARDIF, 2012, p. 261).

Somado a este fenômeno, é nos primeiros anos de atividade profissional que o professor constrói, de maneira muitas vezes penosa, um conjunto de saberes da experiência que acabam se tornando certezas profissionais (Tardif, 2012; Nóvoa, 2009 Mury; Lelis, 2016). Para Tardif (2012), é nos primeiros cinco anos que o professor adquire um repertório inicial e uma representação de sua atividade, assumindo um grande peso ao longo de sua trajetória profissional e é essa experiência que tende a se transformar no seu *habitus* profissional. Nesse sentido, os primeiros anos de prática são decisivos para o estabelecimento de modelos de gestão e de rotinas de trabalho do professor. Contudo, Tardif (2012) afirma que ainda hoje os professores aprendem as rotinas profissionais "às apalpadelas, por tentativa e erro" (p.261).

Se "[...] a prática docente não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, mas sim uma atividade que gera conhecimento em paralelo com sua própria existência" (GENESCÁ; CID, 2013, p. 57), precisa estar alicerçada por um acompanhamento que garanta a problematização e a reflexão constantes. Gatti (2013) corrobora com esta afirmação e destaca a importância da implementação de políticas de acompanhamento aos professores em seus primeiros anos de atividade profissional, uma vez que é nesse período que se apresenta a maior taxa de evasão do magistério.

2.3 O princípio da simetria invertida

A prática educativa em que inexistente a relação coerente entre o que a educadora diz e o que ela faz é, enquanto prática educativa, um desastre. (FREIRE, 1997, p. 51)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso Normal Superior do Pró-Saber destaca que os processos formativos devem se desenvolver sob o princípio da simetria invertida. Esse princípio é mencionado no artigo 3º inciso II da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Verificando as Diretrizes posteriores, esse princípio não é mais mencionado. A base deste conceito é de que é fundamental que o professor se forme em um ambiente que possa se constituir em modelo de atuação, buscando uma coerência entre a formação que recebe e o que se espera da sua prática. O documento defende o princípio da simetria invertida tomando por base justamente o argumento apontado anteriormente sobre a longa imersão que o futuro professor viveu naquele que será seu ambiente de trabalho no lugar de aluno. A experiência de aluno de toda a sua trajetória escolar é constitutiva da formação da identidade do professor e o Parecer salienta a importância do PPP dos cursos de formação contemplarem essa realidade, adaptando ambiente, práticas e formas de organização para que o professor se aproprie de modelos sobre os quais poderá se basear em sua vida profissional.

É importante destacar o alerta que o Parecer (CNE/CP 009/2001) faz sobre o cuidado necessário para não confundir simetria invertida com sobreposição mecânica de situações de sala de aula com crianças.

A consideração da simetria invertida entre situação de formação e de exercício não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na educação média. Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos (p. 31)

Apesar do princípio da simetria invertida não ter sido posteriormente mencionado nos documentos legais que legislam sobre a formação de professores da educação básica, com base nos achados da pesquisa mencionada e no Parecer 009/2001, é possível ressaltar a importância dos professores formadores estarem capacitados para trabalhar nessa perspectiva.

Oliveira e Bueno (2013), ao analisarem um curso de formação continuada para professores da Educação Básica em forma semipresencial²², questionam a relevância e a potencialidade de uma experiência de formação com base no princípio da simetria invertida. A problematização levantada pelos autores parte

²² Programa de Educação Continuada, o PEC Formação Universitária Municípios, realizado no Estado de São Paulo entre 2003 e 2004. Foi oferecido aos professores efetivos das redes públicas municipais de ensino que ainda não tinham a formação universitária. Tratava-se, então, de uma licenciatura plena para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil (OLIVEIRA; BUENO, 2013, p. 878).

do conceito de *habitus* de Bourdieu, já mencionado anteriormente, entendido não só como resultado de socializações do passado, mas daquelas que estão em construção no presente. Na pesquisa realizada pelos autores, os resultados apontaram que os professores/alunos, ao ficarem no lugar de alunos, tinham se dado conta e compreendido algumas das reações dos seus próprios alunos e manifestaram que pretendiam fazer exatamente o oposto da prática da formação que vinham recebendo, "em virtude do baixo ou inadequado potencial formativo das situações de aprendizagem que vivenciavam no Programa" (OLIVEIRA e BUENO, 2013 p. 882). Contudo, tal situação permitiu uma tomada de consciência da própria prática ao se colocarem no lugar de seus alunos.

Para concluir este tópico, recorro uma situação que vivenciei no início da graduação em Pedagogia. Talvez uma das minhas maiores decepções com o Curso foi justamente não ter encontrado nas aulas um exemplo profissional para me guiar. Uma das aulas era particularmente enfadonha. A professora passava textos e como muitos não liam, passávamos as aulas lendo os textos em voz alta. Suponho que ela queria garantir, dessa forma, que ao menos tivéssemos lido os textos, mas as aulas se tornaram infundáveis ladainhas que não faziam o menor sentido. Um dia, aborrecida e sonolenta, perguntei à professora se não haveria outra forma de aprendermos aquele conteúdo. Ela certamente tomou meu pedido como uma crítica pessoal e, na frente da turma, me respondeu que aquilo não era um programa de auditório e que se eu quisesse algo animado e divertido fosse buscar em outro lugar. Nunca esqueci o impacto que aquelas palavras tiveram em mim e com que força eu disse a mim mesma que jamais gostaria de me tornar uma professora igual a ela. Este é um exemplo análogo ao da pesquisa de Oliveira e Bueno (2013) de "formação às avessas".

2.4 Formação em serviço: a busca pela articulação da teoria com a prática

A formação em serviço é um pilar do Curso Normal Superior do Pró-Saber. Na análise dos documentos do Curso, foi possível notar que o pré-requisito de que os alunos estejam atuando em escolas públicas ou conveniadas de educação infantil tem como principal objetivo a articulação da teoria e da prática em um modelo que ofereça sentido e significado para a teoria que vai sendo apresentada. Nesse sentido, a atividade profissional dos alunos/professores se converte em

estágio supervisionado ao longo do Curso. Além da possibilidade de articular a teoria com a própria prática, essa organização permite a troca de experiências entre os alunos, enriquecendo as aulas com exemplos e reflexões.

O Parecer CNE/CP Nº: 8/2009, que responde à uma "Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço”, constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB", afirma que algumas experiências têm sido feitas em cursos que se desenvolvem simultaneamente à jornada de trabalho dos docentes na busca pelo aperfeiçoamento continuado da prática. Trata-se de uma alternativa aos cursos oferecidos regularmente que

[...] representam formas metodológicas alternativas e específicas para desenvolvimento de cursos de formação de professores em nível superior, como os exemplificados anteriormente e que, paralelamente ao trabalho docente, garantissem os fundamentos dispostos no artigo 61 da LDB: (1) associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e (2) aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (PARECER CNE/CP Nº: 8/2009).

Nessa perspectiva, o termo "treinamento em serviço" que consta na lei visa garantir a associação entre teoria e prática e levar em consideração a experiência do professor. Esse tema tem sido foco de múltiplos debates devido às evidências observadas nas pesquisas sobre o caráter propedêutico dos cursos em geral e pela percepção de despreparo dos professores ao final da formação para entrar no campo. É importante salientar que a formação em serviço difere de uma formação que dispõe de um colégio de aplicação, pois, segundo Lelis (2008), o colégio de aplicação é um laboratório e, segundo a autora, a formação não pode ser um modelo a ser aplicado.

A formação em serviço é uma alternativa adequada ao ISEPS uma vez que o Curso oferece apenas uma habilitação (Magistério da educação infantil). Entretanto, o momento em que de maneira mais evidente se busca a aproximação da teoria com a prática nos cursos de licenciatura é o do estágio supervisionado. Ao destacar que os estudos sobre a formação inicial não têm se detido na articulação entre o currículo acadêmico e as aprendizagens que ocorrem na prática, Gatti (2011) ressalta que, no modelo de formação inicial vigente, teoria e prática ocorrem em momentos distintos e sequenciais e o saber decorrente da experiência profissional não é valorizado. A incidência de instituições de ensino

superior que integram ambas as perspectivas é rara no cenário brasileiro em "uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado" (GATTI, 2011, p. 91).

Segundo Nunes e Kramer (2013), a formação em serviço contribui para valorizar a profissão docente porque, no diálogo estabelecido entre os educadores se constroem saberes e se ressignifica a prática. A dimensão coletiva na formação é fundamental para fortalecer o grupo e para reformular a teoria na busca de novas formas de trabalho. A escola torna-se lugar privilegiado de formação e espaço para a partilha da análise das práticas entre os pares, transformando a experiência coletiva em conhecimento. Nóvoa (2009), no entanto, lembra que as culturas colaborativas não podem ser impostas e que a formação é essencial na aprendizagem do trabalho cooperativo.

2.5 A formação de professores de educação infantil: uma identidade em construção

Compreender a especificidade do professor de educação infantil e de seu trabalho é uma construção que vem se fazendo recentemente. Os anos 1990 se caracterizaram por uma intensificação da discussão acerca das políticas voltadas para a educação infantil. Nesse sentido, diversos documentos²³ foram elaborados buscando estabelecer as bases do trabalho dessa etapa da escolaridade. O documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, de 1994, por exemplo, contém algumas diretrizes importantes, tais como a necessidade de valorização desses profissionais por plano de carreira, condições de trabalho e formação para atuar em creches e pré-escolas, definindo o nível de formação (médio ou superior) com conteúdo específico relativo a essa etapa da educação (MEC/SEF/COEDI, 1994). Se considerarmos que, além dos documentos citados, ainda podemos mencionar o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil em 1999 revisadas em 2009, é possível afirmar que, do ponto de vista dos documentos legais, a educação infantil foi contemplada de maneira bastante abrangente.

²³ Política Nacional de Educação Infantil (1993); Por uma política de Formação de Profissional da Educação Infantil (MEC COEDI 1994); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC/SEF/COEDI (1995); Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (1998).

Conforme destaca Kramer (2005), "em termos legais, podemos afirmar que nunca o Brasil teve uma legislação tão moderna no que se refere à infância" (p. 134). Entretanto, de que maneira essa afirmação se reflete na formação inicial do profissional de Educação Infantil? Em que medida o discurso atual, que traz uma concepção de criança como sujeito social com uma cultura, saber e identidade, alcança os espaços teóricos da formação? Estudos recentes, especialmente na área da sociologia da infância, contribuíram para a ideia da criança como um sujeito social, portadora de uma história, protagonista, inserida em um contexto sociocultural, em detrimento de uma visão passiva, da falta e da incapacidade que dominava o ideário sobre a infância até então. A criança se converte em centro do trabalho pedagógico (Kramer, 2005; Corsino, 2005; Carvalho e Siqueira, 2013; DCNEI/Brasil, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 apresenta pela primeira vez a educação infantil como primeira etapa da educação básica e a integração entre o cuidar e o educar como a especificidade desta etapa. O documento estabelece como formação mínima o nível médio, na modalidade Normal e uma formação em nível superior como preferencial, apresentando o Curso Normal Superior como opção formativa. A inovação, segundo Leite Filho e Nunes (2013), está no fato de que os profissionais das creches são incluídos no sistema educacional e passam a ser professores com a mesma obrigatoriedade de formação.

A educação infantil é então definida como espaço de troca e interação da criança com seus pares e com adultos, que permite a constituição da sua identidade e de uma visão de mundo. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um espaço assistencialista e passa a ser um espaço educativo. Micarello e Drago (2005), destacam que essa mudança de concepção é ponto de partida para a definição de políticas públicas voltadas para a educação infantil e para o profissional que atua com essa faixa etária. Verifica-se, contudo, que apesar dos estudos sobre a infância e as inúmeras investigações que vêm sendo realizados sobre essa etapa da vida, ainda não se evidencia de modo efetivo uma transformação na organização das instituições que atendem às crianças pequenas. Pesquisas apontam que, de modo geral, os professores continuam chegando às salas de aula sentindo-se muitas vezes despreparados, inseguros, reproduzindo,

por consequência, as práticas mecânicas e as relações de autoridade e dominação a que foram submetidos em sua experiência de alunos (Nunes; Corsino; Kramer, 2011; Micarello, 2006, 2013). A realidade que esses profissionais encontram nas instituições que atendem à criança pequena também não contribui para que sintam seus saberes valorizados. Micarello (2006) ressalta a inadequação dos tempos e espaços, de propostas curriculares adequadas, a formação insuficiente e a instabilidade na carreira, como fatores que dificultam a construção de uma identidade profissional.

No intuito de buscar respaldo para apresentar o perfil do professor de educação infantil, recorri às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil CEB/CNE n. 5 de 17/12/2009, por ser o documento orientador mais recente para o trabalho especificamente deste segmento.

2.5.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: o perfil dos professores e a especificidade do trabalho

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas por resolução na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE n. 5 de 17/12/2009, têm caráter mandatório e se constituem em documento norteador com o objetivo de orientar as instituições de educação infantil na organização e desenvolvimento de seu projeto político pedagógico e as políticas públicas para a formação dos professores (Brasil, 2009).

O Parecer do CNE sobre o referido documento tem um discurso que enfatiza uma forte expectativa sobre a educação infantil como responsável pela redução das desigualdades e apresenta a função das instituições deste segmento como responsável pelo “desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e sócio ambientalmente orientada” (BRASIL, 2009, p. 5), contribuindo para o rompimento de relações de dominação e a construção da democracia e da cidadania. Para Leite Filho; Nunes (2013), o Parecer reforça a concepção de criança proposta em documentos anteriores como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade através das interações e de ações como brincar, imaginar, fantasiar, desejar, questionar, entre outras. Segundo os autores, as Diretrizes resultaram de um movimento amplo de discussão entre educadores e pesquisadores cuja preocupação era oferecer uma educação de qualidade e valorizar o papel dos professores da educação infantil.

Quanto à identidade da educação infantil, mantém-se o foco no binômio cuidar-educar. As práticas pedagógicas dessa etapa, como afirma o artigo 9º (CEB/CNE nº 5/2009), devem ser baseadas em experiências e ter como eixo norteador do trabalho as interações e as brincadeiras. As experiências, como promotoras de aprendizagem, implicam em criação e descobertas em um cotidiano marcado pela participação ativa das crianças. As estratégias para a aprendizagem, segundo o documento citado, são as diferentes linguagens, como as artes plásticas, poesia, música, teatro, as tecnologias da comunicação, fotografia, entre outras.

Também recorri ao Documento para verificar as atribuições e expectativas quanto ao trabalho do professor. É reforçada a importância de olhar a criança integral e indivisivelmente em suas “dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural” (BRASIL, 2010, p. 19). Espera-se que o professor planeje, de forma cuidadosa, estratégias que permitam a interação da criança com seus pares, com a natureza, em espaços diversos, que favoreçam o desenvolvimento de atitudes de respeito, solidariedade, reconhecimento das diferenças, cuidado com o meio ambiente, fortalecimento da autoestima, o despertar do interesse, da curiosidade, do desejo de aprender. Estas estratégias se valeriam da utilização das múltiplas linguagens citadas anteriormente. Ainda são definidas como expectativas em relação a ações do professor, que observe, dialogue com as crianças, permita que as crianças se expressem oralmente, registre de maneiras múltiplas o desenvolvimento de cada uma e do grupo, respeite o ritmo de aprendizagem individual e que tudo isso seja cuidadosa e continuamente planejado. Também se “requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças” (BRASIL, 2009 p. 10).

Nota-se que são exigidas múltiplas habilidades, traduzidas em múltiplos saberes. Acrescente-se a essas exigências uma realidade dinâmica e heterogênea em contextos culturais por vezes estranhos ao professor. Em pesquisa já mencionada (GEWERC, 2014), realizei um levantamento das disciplinas obrigatórias e eletivas de quatro universidades no município do Rio de Janeiro com o intuito de verificar de que maneira as diretrizes curriculares para a educação infantil e para o curso de Pedagogia se traduziam no currículo dessas instituições. Foi possível constatar que os programas implementados pelas

instituições responsáveis pela formação do professor de Educação Infantil ainda tateiam na busca por um conjunto de saberes que possibilitem a conquista da profissionalidade desse docente. Corsino (2005) descreve o perfil do profissional de educação infantil e ressalta que os cursos de formação deveriam garantir:

[...] a formação de profissionais dinâmicos, afetivos, que gostem de brincar, conheçam as características das crianças, estudem e investiguem sobre seu desenvolvimento, capazes de se sintonizar com as necessidades delas, ampliando sua curiosidade e leitura de mundo (CORSINO, 2005 p. 215).

A autora questiona como é possível equacionar todas essas tarefas e habilidades com a organização do espaço, o respeito ao tempo de cada criança e as ações de observar, registrar, acompanhar, avaliar e planejar.

Kramer (2006) considera que "estamos diante de um importante momento – com muito trabalho à frente – para tornar esse curso de pedagogia um espaço de formação científica, cultural e ético-política" (KRAMER, 2006, p. 809). Cabe então perguntar: Que modelo de formação pode oferecer as condições para que os docentes reflitam sobre as especificidades do trabalho com a criança pequena? Em que consiste a formação científica, cultural e ético-política mencionada pela autora?

2.5.2. Uma formação que humaniza?

Buscando refletir sobre uma experiência de formação de professores que pretende se alinhar com as definições legais expressas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, Tiriba; Barbosa; Santos (2013) destacam, em sua pesquisa, a importância da integração entre o cuidar e o educar como base do trabalho com as crianças pequenas, colocando a criança como centro do planejamento curricular em que seus saberes e experiências sejam levados em consideração na construção do cotidiano.

Para atender às expectativas dos documentos legais é necessário que se estabeleçam entre as crianças e entre as crianças e os adultos, interações de qualidade que possibilitem uma prática humanizadora. "O que envolve uma prática social e coletiva deve ser aquilo que nos humaniza." (TIRIBA, BARBOSA e SANTOS, 2013, p. 288). As autoras definem prática humanizadora como aquela que estabelece um cotidiano criativo, amoroso e que legitima a participação das crianças. Essa prática necessita de um professor que se veja como responsável e consciente de que, da organização desses espaços e tempos, depende que se

produza uma rotina de autoritarismo ou de liberdade. “Se isso não se faz sem o engajamento ético e responsável, também não se faz sem a “paixão de conhecer o mundo”²⁴” (Ibid. p. 289). Para as autoras, uma interação qualificada é aquela que “resulta em atividade criadora” (Ibid, p. 286), e consideram que a concepção de infância, criança e educação é o que marcará essa diferença. Levar esta perspectiva em conta é preparar cuidadosamente os espaços e rotinas para que garantam o respeito ao ritmo, ao interesse e à inventividade das crianças. Essa postura significa romper com o instituído, ou seja, as práticas adultocêntricas²⁵ em que os desejos e o olhar das crianças não são considerados, mas sim, a submissão e a aplicação de regras e conteúdos preestabelecidos pelos adultos, em uma relação verticalizada. Legitimar a participação das crianças no cotidiano escolar é lidar com a incerteza, com o imprevisto, com a criatividade.

Considerar os interesses e desejos da criança e estimular sua criatividade requer do professor a capacidade de olhar e de escuta sensível que nem sempre são desenvolvidos durante a formação. A formação cultural tem sido proposta como caminho incontornável para ajudar o professor na construção de um cotidiano marcado pelo acolhimento sensível, pela escuta, criatividade e respeito à diversidade. Kramer (2005) aponta a formação cultural em uma perspectiva humanizadora

[...] que pode favorecer experiências com a arte, a literatura, a música, o cinema o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas e que é capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida além da dimensão didática do cotidiano (KRAMER, 2005 p. 223).

Com base no pressuposto de que os futuros professores iniciam sua formação com possibilidades de ampliação do repertório cultural e artístico, e que essa formação repercute em sua prática docente, destaco a importância de se pensar uma formação cultural para além da - e atravessada por - sua formação técnica. A formação do professor de educação infantil precisa contemplar a educação do olhar sensível, do resgate do potencial criador dos alunos e futuros

²⁴ Livro publicado por Madalena Freire em 1983, composto por seus registros como professora de uma turma de educação infantil.

²⁵ O adultocentrismo é uma expressão que vem sendo utilizada por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, para designar – em analogia ao etnocentrismo – uma abordagem da infância e do mundo social e cultural em que se insere a partir do ponto de vista do adulto (KRAMER, 2005, p. 129).

docentes. "No contexto atual, a formação estabelece-se como formação cultural, contemplando o acervo imagético, literário, artístico, musical das mais diversas produções humanas possíveis." (GUIMARÃES; NUNES; LEITE, 1999, p. 163).

Carvalho (2001) aponta para a importância de se defender uma orientação cultural na formação dos professores "envolvendo a dimensão da apreciação estética, a imersão em espaços culturais e artísticos," mas, alerta que as questões culturais não têm sido incluídas de forma explícita e sistemática nos processos de formação (CARVALHO, 2001, p. 76). É preciso pensar que estratégias de formação têm sido oferecidas para que os alunos continuem mantendo-se em uma postura passiva e de não autoria.

Para finalizar este capítulo, destaco que a formação cultural aludida não se configura na frequência a espaços culturais ou no contato com qualquer manifestação cultural por si só. Embora não invalide as experiências de contemplação e fruição, comungo com a perspectiva de uma formação mediada, necessariamente crítica, reflexiva e coletiva. Nessa perspectiva, a formação entra em diálogo com a cultura do sujeito e as experiências permitem aprofundamento, ressignificação, desestabilização ou rechaço, mas necessariamente, transformação.

No próximo capítulo, o Pró-Saber será apresentado em uma articulação teórica com os conceitos tratados até aqui. Outras interlocuções se farão necessárias. Sigo bordando...

3 O Instituto Superior de Educação Pró-Saber



26

Este capítulo apresenta o Pró-Saber e o Curso Normal Superior em sua história e estrutura didático metodológica. Neste e no capítulo seguinte, são utilizados os dados do campo produzidos na leitura exploratória dos documentos internos assinalados na introdução, nas observações das aulas, nas entrevistas realizadas e no questionário enviado a todos os egressos do Curso. Recordo que foram entrevistados 9 egressos e 9 integrantes da equipe pedagógica, entre a diretora, coordenadoras, professoras e observadores. Os documentos lidos foram o Projeto Político Pedagógico - PPP, o Manual do Aluno, o Regimento Interno e uma apostila entregue aos estagiários com informações sobre a metodologia do Curso. As observações foram realizadas ao longo do segundo semestre de 2016, buscando abarcar o maior número possível de disciplinas e professores para compreender como se dá a aplicação da metodologia por diferentes sujeitos. O questionário obteve 49 respostas de um total de 134 egressos. O contato com a instituição foi feito através da coordenadora administrativa, Heloisa Protásio.

Minha primeira visita para apresentar o projeto foi carregada de expectativas.

Hoje fiz minha primeira visita ao Pró-Saber para me apresentar e ao projeto. Marquei com a diretora administrativa, que fará a mediação entre a pesquisa e a instituição. Cheguei com frio no estômago, nervosa e animada ao mesmo tempo. Será que vou me sair bem? Como serei recebida? (CADERNO DE CAMPO, 02/2016).

Entretanto, o diálogo fluiu de maneira acolhedora e logo tive acesso às informações que precisava para iniciar a pesquisa. A maior parte dos documentos

²⁶ Autor anônimo. O tecido bordado com a frase da fotografia encontra-se exposto na sala onde fica a mesa da recepção, de modo que todos que entrem na casa possam vê-la.

analisados foram entregues nesse primeiro encontro e os demais encontrados no site do Pró-Saber. Também me foi apresentado um filme institucional no intuito de me familiarizar com o trabalho da Instituição.

3.1 Estrutura física: *aquele lugar é abençoado!*

A casa que abriga o Pró-Saber fica no Humaitá, bairro da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, bem embaixo da montanha do Corcovado²⁷. Quem passa por ela não tem como imaginar o que existe do outro lado do muro. Não há letreiros, apenas um muro branco, um portão discreto e uma campainha difícil de encontrar. Em contraste com essa aparência externa acanhada, uma vez franqueado o portão, penetramos em um espaço no qual é difícil ficar indiferente. Geralmente com surpresa, as pessoas descobrem que internamente a casa é bem maior do que parece por fora. A tarefa de descrever o que se vê foi, para mim, um desafio que busco cumprir a seguir, com o suporte de fotografias. O corredor externo de acesso é ladeado de plantas e há duas possibilidades de entrar na casa: pela sala maior onde se encontra a recepção ou por um pequeno jardim de inverno que serve como uma salinha de espera. A estrutura física é composta por um complexo de duas casas que se interligam. Ao percorrer os corredores e atravessar as portas, descobri que as casas se intercomunicam por diversas passagens de uma maneira tão imbricada, que não se percebe quando se passou de um imóvel para o outro. Entrando pela recepção, à esquerda, em uma sala contígua, encontra-se a biblioteca.



Foto 1: Portão



Foto 2: Entrada pelo portão do n. 70

²⁷ O Corcovado é a montanha onde se situa a estátua do Cristo Redentor, um dos mais conhecidos pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro.



Foto 3: Biblioteca principal



Foto 4: Biblioteca principal

À direita, ao atravessar o jardim de inverno, há uma grande sala destinada aos professores e uma cozinha de apoio. Ao subir a escada que fica atrás da mesa da recepção, chega-se a um corredor com sete salas de atendimento psicopedagógico ou psicológico²⁸ e salas de trabalho administrativo. Ali também se encontra o laboratório de informática com vinte e dois computadores. Ainda no segundo andar, atravessando uma porta que foi aberta para a integração das duas casas, existem mais duas salas. O acesso ao restante das salas pode ser feito por outra escada ou atravessando a área de convivência comum entre as duas casas. Anexo ao espaço de convivência há uma cozinha maior, que é utilizada quando há eventos. Esta parte do complexo tem 3 andares. No primeiro encontram-se duas salas de atendimento e a sala de artes. O segundo andar conta com mais três salas de atendimento e um auditório. No terceiro andar há uma brinquedoteca, outra sala de atendimento, um *lounge* (assim denominado por ser uma sala mobiliada com sofás, poltronas e mesas baixas) e uma sala de aula mais ampla do que as demais. E, finalmente, acessando tanto pela área descoberta quanto por uma escada que chega do corredor onde se encontra o laboratório de informática, encontramos outra biblioteca, com material mais específico da área de educação, e a sala de aula²⁹ onde acontece a maioria das aulas do Curso Normal Superior.

²⁸ Ao mencionar salas de atendimento me refiro a salas menores, frequentemente com uma mesa, algumas cadeiras e um armário. Quando menciono salas, me refiro a espaços com dimensões adequadas para abrigar grupos maiores.

²⁹ O termo sala de aula é didático pois todos os espaços da instituição se configuram em ambientes de aprendizagem. A biblioteca pode ser usada e o *lounge* serve de extensão da sala onde ocorrem as aulas das especializações, quando há alguma atividade em grupos.



Foto 5: área de convivência coberta



Foto 6: Sala de espera



Foto 7: Lounge



Foto 8: Sala de atendimento



Foto 9: Brinquedoteca



Foto 10: Sala de aula

Um olhar atento irá perceber inúmeros objetos dispostos aqui e ali, a maioria feita por artesãos, dando um colorido e compondo uma harmonia estética agradável que cria uma atmosfera convidativa e acolhedora. A sensação de se estar “em casa” e o papel de acolhimento que a organização do espaço exerce foi, de diferentes maneiras, manifestada por vários entrevistados³⁰. A maior parte dos

³⁰ Neste caso me refiro aos egressos do curso.

móveis é tipicamente residencial, remanescentes da moradia anterior e muitos são antigos, com mesas, aparadores e armários de madeira. A organização do mobiliário e a decoração criam um espaço propício a encontros e trocas, conversas e confraternizações, evidenciado durante os intervalos das aulas ou em eventos em que pude estar presente³¹.

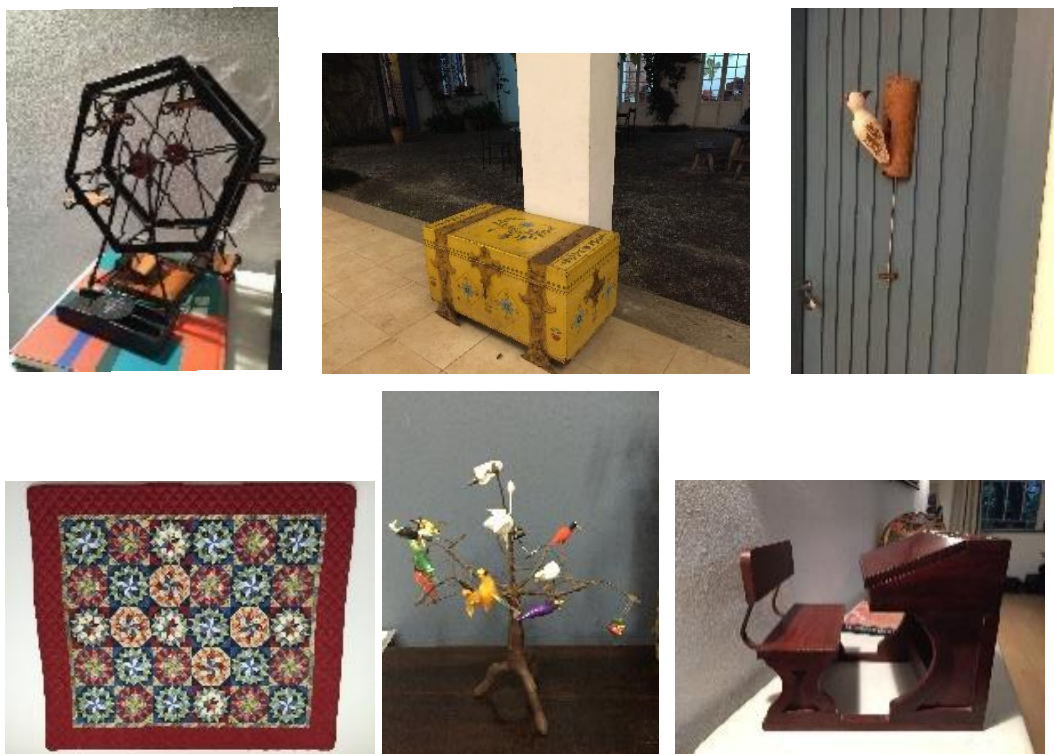


Foto 11: Conjunto de objetos artesanais dispostos no ambiente

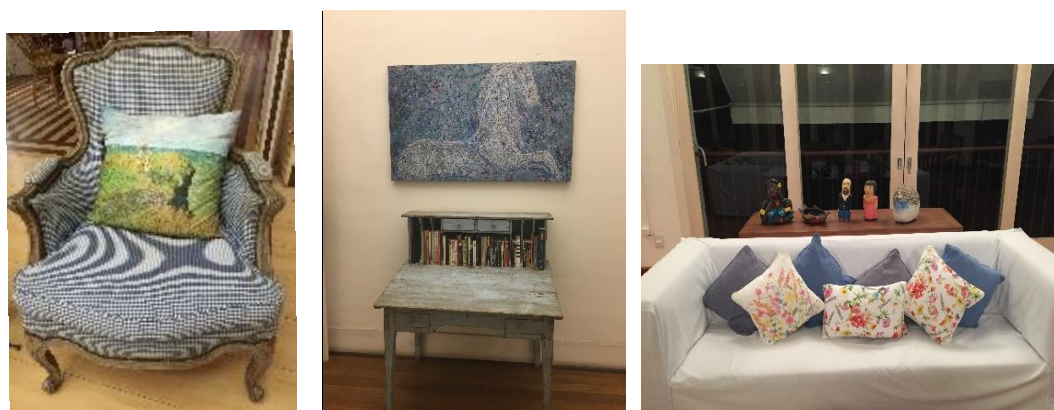


Foto 12: Conjunto de peças do mobiliário

³¹ Estive presente no lançamento de um livro em setembro de 2016 em que o pátio e a área de convivência foram ocupados com barraquinhas de doces, fotógrafo lambe-lambe, fantasias, papéis e lápis para os "artistas de plantão", em um ambiente agradável e acolhedor.

Busquei descrever da forma mais detalhada e "fiel" possível o espaço físico. Ainda assim, a descrição não consegue refletir adequadamente o lugar, porque a leitura não traz consigo a paz que ali se respira e a sensação de imersão que a experiência em si proporciona. Sugiro, aos que puderem, marcar uma visita.

3.2 Centro de Estudos Psicopedagógicos Pró-Saber: Como tudo começou

A história do ISEPS foi contada com entusiasmo por sua fundadora, Maria Cecília Almeida e Silva, em uma entrevista³², e complementada pelas informações que constam no site, nos documentos internos e em outras entrevistas realizadas com a equipe pedagógica e os egressos do Curso. A instituição foi fundada em 1987 como Centro de Estudos e Atendimentos Psicopedagógicos, inicialmente com o objetivo de prestar atendimento psicopedagógico clínico para as crianças com dificuldade de aprendizagem. Funcionava em regime comunitário - voltado para as crianças de baixa renda das escolas públicas do entorno – e também particular³³. Em 2004 foi criado o Instituto Superior de Educação Pró-Saber que passou a oferecer o Curso Normal Superior com habilitação em magistério da Educação Infantil, e, posteriormente, dois cursos de Especialização: Psicopedagogia Clínica, Institucional e Comunitária, em 2011 e em Educação Inclusiva em 2014. O Pró-Saber sempre esteve envolvido em projetos voltados para a criança pequena, especialmente de classes populares, como a implantação de bibliotecas infantis e brinquedotecas comunitárias, projetos de intervenção e qualificação de professores em creches conveniadas, entre outros. Mas também desenvolveu outros projetos voltados para a "construção da identidade de jovens matriculados no primeiro ano do ensino médio de escolas públicas, como forma de habilitá-los a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e se transformar em cidadãos críticos e conscientes, portanto, em agentes transformadores.³⁴"

Atualmente a instituição conta com oito funcionários que atendem a área de informática, recepção, secretaria, financeira, assessoria da direção e apoio em serviços gerais. Alguns já trabalham na instituição há mais de quinze anos.

³² Realizada em 07/06/2016, no Pró-Saber.

³³ No ano de 2016, em torno de 70 crianças estão sendo atendidas pela clínica comunitária.

³⁴ Disponível em: <http://www.prosaber.org.br/o-instituto.asp> acesso em: 01/2017

O quadro de docentes do ISEPS conta com professores permanentes e professores horistas. A carga horária reduzida inviabiliza o vínculo celetista de todos os professores. A assessora da direção destacou que os professores horistas podem variar, embora sejam geralmente os mesmos. E com o funcionamento de uma turma apenas do Curso Normal Superior o número de professores horistas não passa de um ou dois por semestre. O quadro docente da turma em andamento possui dezesseis professores, sendo nove professores permanentes e sete professores horistas. Todos cursaram uma pós-graduação, sendo que dez possuem diplomas de Mestrado (4) e Doutorado (6).

Além das especializações o Instituto oferece atividades de extensão. No ano de 2016 foram realizadas, entre outras atividades:

- ❖ Formação para coordenadores educacionais e professores de duas escolas privadas do Rio de Janeiro através de encontros semanais.
- ❖ Ciclo de Arte-Filosofia-Educação: um conjunto de cinco cursos de extensão, aberto ao público em geral.
- ❖ Curso de extensão “Psicanálise e Educação” com o objetivo de aprofundar as relações entre os fundamentos psicanalíticos e o campo da educação. Aberto ao público em geral.
- ❖ Lançamento de dois números da Revista AO LARGO³⁵
- ❖ Inauguração, no segundo semestre de 2016 do projeto que promove a exibição de filmes de longa-metragem seguida de debates mediados - o “Cinema do Largo”. Foram apresentados 18 filmes e a atividade é aberta ao público em geral.

O Pró-Saber também desenvolve projetos no município de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro e em Paraisópolis, na cidade de São Paulo. Desde 2011, em um convênio com a prefeitura do município fluminense, na localidade do Vale do Cuiabá (Petrópolis), o Pró-Saber é responsável pela supervisão pedagógica de uma creche e de uma escola, oferece cursos profissionalizantes, desenvolve projeto de educação ambiental, entre outras atividades³⁶. Em São Paulo, o Pró-

³⁵A revista é uma publicação semestral do Pró-Saber que visa repensar as zonas de confluência entre Arte, Filosofia e Educação. Disponível em: <http://www.prosaber.org.br/publicacoes-revista-perfil.asp?Id=5> Acesso em: 18/01/2017

³⁶ Disponível em: <http://centroedusantaterezinha.org/> Acesso em: nov. 2016

Saber oferece, em parceria com escolas públicas, educação integral para crianças da comunidade de Paraisópolis, zona sul da cidade.

Embora o objeto da pesquisa aqui desenvolvida seja o Curso Normal Superior do Pró-Saber, fez-se necessário apresentar a instituição em que ele se insere e contextualizar física e filosoficamente o Curso. No próximo tópico o Curso Normal Superior será apresentado de forma mais detalhada.

3.3 O Curso Normal Superior: que proposta é essa?

Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade (NÓVOA, 2009, p. 31)

A fundadora do Pró-Saber declarou, na entrevista realizada, que o objetivo inicial da Instituição foi o atendimento social de crianças com dificuldade de aprendizagem das escolas públicas do entorno. Com o tempo percebeu-se que “*as crianças pobres não chegavam com problemas de aprendizagem, chegavam com problemas de ensino*”. A equipe compreendeu que as professoras dessas crianças provavelmente traziam lacunas em sua formação, além das condições de atendimento precárias oferecidas pelas instituições escolares aonde lecionavam. Decidiram então propor intervenções com as professoras nas escolas do entorno do Pró-Saber. Após inúmeras ações voltadas para a formação dos professores, foi-se evidenciando cada vez mais a importância de um trabalho contínuo para que os profissionais construíssem um cotidiano mais significativo com as crianças. Por outro lado, Maria Cecilia considera que o primeiro gargalo no sistema escolar é a alfabetização e que uma educação infantil de qualidade pode se converter em um espaço de desenvolvimento que favorece um processo de alfabetização mais consistente e tranquilo.

Estudos têm apontado que a inclusão da educação infantil na educação básica pode contribuir para uma reversão na desigualdade da educação brasileira. No entanto, é necessário pensar em práticas educativas pautadas na brincadeira e em diferentes formas de expressão, que garantam um processo de transição em um caminho diferente de um modelo de escolarização. Para Nunes e Kramer (2013), a educação infantil tem importância indiscutível no despertar do desejo de aprender a ler e escrever através do contato das crianças com a literatura infantil e demais gêneros discursivos estabelecendo, assim, vínculos positivos com o universo da leitura e da escrita.

[...] esse papel se vincula à inserção das crianças na cultura escrita, à alfabetização, meta dos primeiros anos do ensino fundamental, uma alfabetização entendida como entrada no mundo da escrita, ação cultural para a liberdade, prática de liberdade (NUNES e KRAMER, 2013, p. 45)

Nesse sentido, a educação infantil, além de direito da criança, pode (e deve) cumprir uma função de emancipação social e contribuir para a redução das desigualdades educacionais. Para Nóvoa, (2011), "Escola que não abra perspectivas de mobilidade social não é escola, é beco sem saída. " (NÓVOA, 2011, p. 8). É importante destacar que para a fundadora do Pró-Saber, a infância "*não é uma sala de espera*" nem uma fase; é um estado, que precisa ser preservado inclusive no adulto, ou seja, a educação infantil não é antessala do ensino fundamental.

3.3.1 Estrutura e funcionamento

Clara Araújo, uma das filhas de Maria Cecília, e também envolvida no trabalho realizado, conheceu o trabalho de Madalena Freire³⁷ com formação de professores em São Paulo. A partir de 2004, iniciou-se uma parceria que trazia a educadora, a cada dois meses, para um encontro com a equipe do Pró-Saber no Rio de Janeiro. O desejo de implementar o CNS foi tomando vulto e, nesse processo de consolidação, Madalena foi convidada a ocupar a coordenação pedagógica. O Pró-Saber foi credenciado como instituição de ensino superior (Instituto Superior de Educação Pró Saber – ISEPS) através da Portaria MEC nº 2.421, de 11 de agosto de 2004 e passou a oferecer a licenciatura em Magistério na educação infantil. A primeira turma do CNS foi formada em 2005 e, desde então, o Curso já formou 136 alunos em 5 turmas. A sexta turma está cursando, em 2017, o terceiro ano do curso e conta com 26 alunos. As turmas se sucedem, não havendo turmas concomitantes, com exceção da turma de 2010, que atendeu a um projeto institucional específico e que contava com um patrocínio.

³⁷ Ver nota p. 45

Tabela 2: Número de turmas e total de alunos do CNS

Turmas	N. de alunos
Turma 2005	38
Turma 2007	25
Turma 2009	23
Turma 2010	25
Turma 2012	25
Turma 2015	26
TOTAL	162

Fonte: Documentos internos do ISEPS

As aulas acontecem de segunda à sexta feira de 19h às 22 h e aos sábados pela manhã, de 15 em 15 dias. Embora seja uma instituição particular, o Curso Normal Superior é gratuito. O suporte financeiro que garante o funcionamento da instituição vem de doações mas, majoritariamente da mantenedora, o Centro de Estudos Psicopedagógicos Pró-Saber, que recebeu status de entidade de utilidade pública em 1998.

O processo seletivo dos alunos consta de prova discursiva, análise de memorial elaborado pelos candidatos e uma entrevista. Madalena Freire explicou que esse processo abrange quatro aspectos: (i) levantamento da história de vida e de educador; (ii) escrita e oralidade; (iii) interpretação de texto; (iv) conteúdo específico com interpretação e posicionamento crítico. Alguns critérios também são exigidos na seleção. O postulante deve morar no município do Rio de Janeiro, estar trabalhando na educação infantil, em uma instituição de ensino pública ou conveniada, e que esteja inserida em uma comunidade de baixa renda. Tais critérios atendem a um pressuposto do Projeto Político Pedagógico de que a formação se dê em serviço, com o intuito de articular teoria e prática. Segundo a fundadora, a relação candidato/vaga é de 3/1 e o índice de evasão por turma gira em torno de dez por cento. A divulgação do curso é feita através de e-mails às creches, mas, sobretudo, pelo boca-a-boca. Os egressos indicam para colegas ou a equipe pedagógica das creches sugere aos seus profissionais.

A partir de 2009 foi firmado um convênio com a PUC-Rio que passou a cancelar os diplomas do Pró-Saber. Segundo a coordenadora administrativa, a

parceria com essa Universidade se traduz de diversas maneiras e uma das razões para o que chama de "permeabilidade entre as instituições" se deve ao fato de que várias professoras do Pró-Saber, incluindo a fundadora, são egressas da Universidade e algumas também dão aula no Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-Rio. Em função do tamanho do Curso Normal Superior (somente uma turma), apenas as alunas da disciplina de Prática de Ensino em Matérias Pedagógicas do curso de Pedagogia da PUC-Rio são aceitas na Instituição para a realização do estágio.

Em relação ao perfil do profissional que desejam formar, a equipe gestora do Pró-Saber declarou que a LDB 9394/96 se apresenta como referência. Essa formação inclui as dimensões pessoal, social e cultural e espera-se que o Curso contribua para que o profissional desenvolva a capacidade de refletir, trabalhando de forma autônoma e cooperativa. A formação deve ser consistente nas dimensões teórica e prática e capacitar o profissional para que seja reflexivo, crítico, investigativo, do ponto de vista técnico, tecnológico, cultural e artístico, e que estimule o comprometimento social e político com a comunidade na qual está inserido (PPP ISEPS, 2008). É possível constatar a ênfase dada ao comprometimento com "valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática e a compreensão do papel social da escola" (PPP ISEPS, 2008, p. 14).

O desenho curricular do Curso³⁸ foi pensado a partir do desafio de integrar os saberes teóricos e experienciais anteriormente adquiridos bem como o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da criticidade, necessários ao professor para enfrentar as situações do cotidiano e tomar as melhores decisões. Segundo Genescá e Cid (2013), as disciplinas são agrupadas em quatro áreas distintas, organizadas conforme o quadro a seguir:

³⁸ A grade curricular encontra-se nos apêndices.

Quadro 4: Áreas disciplinares do currículo

Formação geral	Conhecimentos relacionados ao âmbito social, político, filosófico, ecológico, que visam ao desenvolvimento do sujeito e à expansão do seu saber e da sua visão de mundo;
Formação pedagógica	Os alunos entram em contato com os saberes específicos da profissão;
Área experiencial	Estágio supervisionado e projetos e trabalhos referentes à educação infantil;
Conhecimentos instrumentais	Abrange o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRA).

Fonte: Elaboração própria com texto de GENESCA; CID 2013, p. 23.

Em entrevista, a coordenadora pedagógica (Madalena Freire) afirmou que a inspiração do Curso se baseia em três pilares: a psicanálise, a psicopedagogia e a concepção democrática de educação. A psicopedagogia é um campo do conhecimento que sustenta as convicções sobre as quais o trabalho se baseia e está na origem da fundação da Instituição. Segundo Genesca e Cid (2013), "[...] razão, relação e desejo são os elementos de uma totalidade que é a cognição" (p. 46). O ser cognoscente. "ao mesmo tempo em que determinado pelas dimensões que o constituem, é sujeito na construção do conhecimento e de sua própria autonomia" (idem).

Quanto aos autores que fundamentam o trabalho, foram citados Paulo Freire (em especial), mas também Nóvoa, Schon, Dewey, Freinet, Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro, Sonia Kramer, os arte-educadores, entre outros. A fundadora do Pró-Saber (Maria Cecília) afirmou que Freud e filósofos que discutem a educação como Derrida, Walter Benjamin, Hanna Arendt, Deleuze, Foucault, entre outros, também foram inspiradores. A educadora também afirmou que a escolha das disciplinas foi em função de uma formação humana e da possibilidade de leitura de mundo dentro da concepção de Paulo Freire. Para o educador, a prática educativa humanizante deve estar impregnada do sentido da utopia, em que a história é vista como possibilidade e não de forma determinista (FREIRE, 2004). Nessa perspectiva, Maria Cecília afirma que o Curso não tem cunho instrumentalizador, e sim, o desenvolvimento da criatividade e do empoderamento dos alunos como pessoas.

A coordenadora pedagógica destacou em entrevista que citou os clássicos pois entende que os *inovismos* e as modas pedagógicas surgem muitas vezes pela falta de conhecimento em relação aos pensadores clássicos e, quase sempre, "*uma alienação teórica desse educador em relação à teoria dele, que ele não tem apropriada.*" Kramer (1998) também manifesta a sua preocupação em relação aos modismos e ao crescente desprezo pela experiência acumulada. Esta preocupação parece encontrar eco em Nóvoa (2011) que menciona sua "rejeição às novidades educativas que anunciam um mundo novo e que regra geral, não são mais do que modas passageiras" (p. 12). O autor propõe que o professor mantenha uma "vigilância crítica" em relação a tudo que lhe é proposto e faz referência a um texto seu, com quase vinte anos, no qual afirma que "a moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque traduz uma "fuga para a frente", uma opção preguiçosa, porque a adesão ao que está na moda dispensa-nos de compreender e de reflectir (ibid).

A concepção de educação que atravessa o Curso é a democrática e, tanto na análise do Projeto Político Pedagógico quanto nas entrevistas com a equipe e os egressos, esta concepção de educação foi se delineando de forma mais palpável.

3.3.2 A Concepção Democrática de Educação e o Projeto Político Pedagógico

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2014, p. 95).

As considerações a seguir são resultado da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), complementadas pelas informações coletadas através das entrevistas realizadas ao longo do trabalho de campo. O PPP do ISEPS foi formalizado quando o Curso se constituiu em 2004, e passou por uma revisão em 2008. Quando o Curso foi criado, a legislação em vigor para os cursos de formação em nível superior era a CNE/CP 1/2002, o discurso estava bastante influenciado pela noção de competências e esse termo aparece no PPP com o significado de associar o saber com o saber fazer. Nesse sentido, o pilar estruturante é a formação em serviço.

Conforme já destacado, a base filosófica do Curso é a concepção democrática de educação de Paulo Freire. Para o educador, a concepção democrática de educação exige no seu ensinar:

- ❖ Rigoriedade metódica, no sentido de estabelecer uma relação com o conhecimento, de abertura e criticidade. Não sendo assim não há aprendizagem de verdade e não há a transformação real do sujeito. Não havendo transformação real do sujeito não há a capacidade de intervir no mundo. O intelectual memorizador “fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente” (FREIRE, 2004, p. 27).
- ❖ Pesquisa: a pesquisa não é uma qualidade a mais no professor e sim uma qualidade inerente à docência. Só se pode ensinar o que se buscou conhecer, denominado por Freire (2004) de "curiosidade epistemológica".
- ❖ Respeito aos saberes dos educandos: os saberes construídos socialmente podem e devem ser aproveitados na relação com o ensino dos conteúdos curriculares, aproveitando as experiências dos alunos e de suas realidades concretas.
- ❖ Ética e estética: decência e beleza de mãos dadas. A experiência educativa é formadora, portanto, o ensino dos conteúdos não pode ser separado de uma formação moral.
- ❖ Corporificação das palavras pelo exemplo: a palavra sem a corporeidade do exemplo não vale quase nada.
- ❖ Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.
- ❖ Reflexão crítica sobre a prática: é a que possibilita a transformação da curiosidade ingênua na curiosidade epistemológica ou crítica. Esta reflexão crítica contínua é que permite ao professor melhorar sua prática.
- ❖ Reconhecimento e assunção da identidade cultural: talvez uma das tarefas mais importantes da prática educativa seja levar o aluno a assumir-se enquanto ser social e histórico em seu papel transformador. Assumir-se de forma tal é incompatível com a prática educativa tradicional, cujo treinamento pragmático aliena e desarticula. Freire (2004) lamenta que sejam negligenciados os sentimentos, a afetividade e mesmo a materialidade do espaço, ou seja, tudo o que fala ao educando, mas que não é conteúdo curricular.

Segundo Freire, M.³⁹ (2008), a formação de um educador dentro dessa concepção necessita de um modelo que reflita os valores que se quer ensinar. Para

³⁹ O trabalho do Pró-Saber é baseado na metodologia de Madalena Freire e atravessado pela concepção de educação Paulo Freire. Os dois autores são citados diversas vezes ao longo do

a educadora, em um primeiro momento, o aluno precisa de um modelo de referência com o objetivo de posteriormente recriá-lo em um processo de autoria. O acompanhamento ao aluno não se dá de forma passiva e através de cobrança, mas por questionamento e problematização, com o objetivo de gerar mudança (FREIRE, M. 2008). Esta base filosófica se traduz no Projeto Político Pedagógico do Curso que se organiza de modo a garantir que as atividades desenvolvam o rigor metodológico, a reflexão crítica sobre a prática (tanto dos alunos quanto dos professores), de forma ética e estética. O documento explicita os princípios que dão suporte às atividades educativas da Instituição. O princípio pedagógico que se constitui como a espinha dorsal do Curso é a formação em serviço, com o aproveitamento e valorização da experiência anterior do aluno.

Este é um tema sobre o qual muitos pesquisadores têm se detido, por ser quase unânime, entre os profissionais que ingressam no mercado de trabalho, a queixa da distância verificada entre a teoria que estudaram durante o curso de formação e a realidade que encontram nas escolas. Em consonância com as propostas de aprendizagem significativa voltadas para a educação básica, a formação dos professores tem no exercício das práticas e na reflexão sistemática sobre as mesmas, um papel central. Não se trata de subestimar a teoria em detrimento da prática, conforme adverte Lelis (2008), mas de estabelecer um diálogo que confira sentido ao cotidiano do professor.

Retomando a crítica feita por Kishimoto (1999), mencionada no capítulo 1, sobre o aproveitamento das horas de trabalho dos alunos do Curso Normal Superior para reduzir a carga horária da parte prática, cabe a pergunta: é possível conciliar a formação em serviço e o estágio supervisionado? Ou seja, é possível que o trabalho do professor, durante a formação em serviço, cumpra o papel da prática supervisionada? A formação em serviço, tal como praticada no Pró-Saber, indica que esta possibilidade existe mediante uma organização institucional.

Nas entrevistas realizadas, a equipe do Pró-Saber declarou que a prática dos alunos é acompanhada de diferentes formas. Na grade curricular há uma disciplina de Práticas Pedagógicas para supervisionar especificamente o trabalho dos alunos, com visitas periódicas feitas pelas professoras do Curso ao local de trabalho de

relatório. Com o intuito de ajudar o leitor a compreender a qual autor me refiro nas citações, optei por utilizar, a partir de agora "Freire, M." quando citar Madalena Freire.

cada aluno e de eventuais contatos telefônicos. Além desse acompanhamento, são organizadas reuniões trimestrais (sempre que o calendário permite), quando são convidados todos os diretores e/ou coordenadores das instituições onde os alunos atuam. Nestas reuniões são abordados temas vinculados ao trabalho na educação infantil, muitas vezes sugeridos pelos próprios diretores convidados. Também possibilitam momentos de troca de informação com os docentes do Curso sobre o desempenho do aluno/professor na instituição em que trabalham.

Outra experiência que o Curso proporciona são visitas da turma ao local de trabalho dos colegas para que possam conhecer diferentes modos de organização institucional (pública, conveniada, confessional etc.). Em entrevista, a coordenadora administrativa afirmou que esse movimento de visita, tanto da turma quanto dos professores do Curso, tem sido às vezes prejudicado pelo alto índice de violência em áreas em que algumas das creches estão situadas.

A possibilidade da formação em serviço e de realizar continuamente a articulação proposta no Curso é valorizada por um egresso, como no trecho da entrevista a seguir:

E essa parte do estágio, a obrigatoriedade de você estar trabalhando, de não ter que fazer estágio ajuda muito por isso, porque muitas pessoas burlam a questão do estágio porque têm que trabalhar. Então acabam que falsi... não falsificam, mas assim, vão lá, dão o material para a diretora assinar e não tem experiência nenhuma. Então quando chegar realmente na hora que precisar mostrar que sabe, você não vai ter esse apoio. Porque falar de Piaget, conhecer Piaget é muito fácil, mas como você vai aplicar aquilo ali no seu dia-a-dia? Então, essa questão da prática e da teoria, de você estar trabalhando junto, é importantíssimo (Viviane – egressa⁴⁰)

A prática em serviço dos alunos⁴¹ é considerada como estágio desde o primeiro período, ou seja, ela se constitui em conteúdo de aula e é acompanhada pelos professores do início ao final do Curso, não só através dos diferentes dispositivos mencionados, mas, sobretudo, pelo que as alunas trazem como experiência a ser partilhada. Em conversa com a turma 2015, em curso no momento da pesquisa, as alunas confirmaram que essa articulação permite não apenas fazer ajustes e transformar sua prática, mas também corroborar e

⁴⁰ Lembro que o nome dos alunos egressos e atuais é fictício.

⁴¹ Ao me referir aos alunos do Pró-Saber utilizo o gênero masculino e, em relação à turma atual, utilizo o gênero feminino, pois se constitui exclusivamente de mulheres.

fundamentar o que já vinham fazendo, conferindo maior confiança no próprio trabalho. O egresso Daniel lembra que

Tinha uma avaliação de estágio onde a Madalena e outras professoras iam nas instituições de educação, perguntavam à diretora, visitavam as salas para verificar, perguntavam até para as crianças também! Como a professora ia, como era a sala, a altura dos escritos dos murais, isso tudo é avaliado. (Daniel – egresso)

Ainda na perspectiva da articulação entre a teoria e a prática, é possível constatar no PPP do CNS do ISEPS que as atividades de ensino, pesquisa e extensão estão profundamente imbricadas na metodologia de trabalho e que teorizar sobre as práticas e compreender as relações entre as situações vividas e a ação correspondente é entendido como pesquisa-ação.

Este procedimento, que aponta para a valorização da prática investigativa, contribui para que os alunos desenvolvam a cultura da pesquisa, produzam conhecimento pedagógico e, também, utilizem o conjunto de conhecimentos gerados de forma a melhorar a qualidade de sua atuação profissional e seu crescimento pessoal (PPP ISEPS, 2008, p. 12).

Outro princípio metodológico em destaque no PPP, e já mencionado no capítulo 1, se baseia na coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Este princípio é justificado pelo fato de ser uma especificidade dessa atividade profissional, aprender a profissão no lugar inverso ao que vai ocupar. Portanto, existe a preocupação de que, enquanto aluno na formação, experimente atitudes, organização e modelos didáticos, que possam ser desempenhados em sua atuação docente. Esse princípio implica no cuidado dos professores em desenvolver em si mesmos os recursos e comportamentos que possam servir de modelo para os alunos. Os professores do Curso têm o compromisso de ser exemplo do que é ser professor dentro da concepção democrática de educação.

Segundo Oliveira e Bueno (2013), uma formação inicial ou continuada, que se constitui a partir do princípio da simetria invertida, contribui para a reestruturação do *habitus*⁴² profissional, conforme afirmam no trecho a seguir.

Supõe-se, desse ponto de vista, que o curso de licenciatura, estruturado a partir da ênfase na formação prática e da simetria invertida, faz das competências princípios de socialização que tendem a ser interiorizados sob a forma de *habitus* (OLIVEIRA e BUENO, 2013 p. 882).

⁴² Ver página 32 – conceito de *habitus* a partir da teoria de Bourdieu.

Os autores ampliam a discussão, defendendo que a formação do *habitus* através de um modelo de formação que se baseie no princípio da simetria invertida é obrigação dos formadores, e que o sucesso do modelo de formação docente em nosso país depende dessa experiência. Será que é possível a reestruturação do *habitus* profissional em um curso de formação que dure três ou quatro anos?

Lidar com situações imprevisíveis é um aspecto formador pois permite que o docente desenvolva *habitus*, traduzido em uma forma única e pessoal de lidar com o cotidiano. Esse *habitus* acaba por transformar-se no estilo de ensino do professor e é manifestado através de um saber-fazer, tanto pessoal quanto profissional, que é validado pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2012). Uma formação em que o conhecimento é construído coletivamente a partir do cotidiano de cada um, em uma proposta de autoria e criação, amparado por referenciais teóricos, poderia contribuir para a transformação do *habitus* profissional.

Foi possível verificar no PPP da Instituição que, com relação à avaliação da aprendizagem, considera-se tal atividade como processual, medida através das sínteses reflexivas entregues pelas alunas a cada aula, e também de outros instrumentos tais como trabalhos, seminários e provas. A participação e a frequência também são consideradas e as reuniões quinzenais dos professores com a Coordenação Acadêmica incluem a análise e acompanhamento dos alunos. O objetivo é verificar se eles conseguem lançar mão dos conteúdos e recursos aprendidos para resolver situações-problema relacionadas ao exercício profissional. Em uma perspectiva de autoria, o PPP determina:

A avaliação é realizada mediante critérios explícitos e compartilhados, uma vez que o que é objeto de avaliação representa uma referência importante para quem é avaliado, tanto para a orientação dos estudos como para a identificação dos aspectos considerados mais relevantes para a formação em cada momento do curso. Isso permite que cada professor, aluno e observador, assumam seu processo de aprendizagem, construindo um percurso pessoal de formação (PPP, 2008, p. 23).

A percepção dos alunos é a de serem constantemente avaliados, desde sua participação em sala, trabalhos em grupo, registros, provas e que o propósito é a aprendizagem e não apenas a verificação da mesma.

São avaliadas na prática, o que elas (as alunas) trazem da prática. É avaliada na assiduidade e na participação na sala de aula. Não é avaliada apenas com uma prova. Você é avaliada desde quando você coloca o pé aqui dentro, você é avaliada o tempo todo. (Lara - egressa)

Os principais (*instrumentos de avaliação*) são esses: a participação, o registro e a prova, acho que esses três são os principais. (*as provas*) Sempre discursivas porque a proposta do Pró-Saber é sempre valorizar essa fala. (Daniel - egresso)

(*as sínteses reflexivas*) Para você se avaliar, você se perceber... as suas falhas, suas partes boas, seus prós e seus contras, o seu relacionamento com o grupo, como que o grupo também te recebia, a aprendizagem de um modo geral. E para ajudar a desenvolver aqueles que tinham mais dificuldades em relação a certos conteúdos, para a gente poder sempre estar apoiando. (Viviane - egressa)

Os depoimentos descrevem os instrumentos de avaliação e apontam a síntese reflexiva das aulas⁴³ como um dos principais recursos para o acompanhamento dos alunos pelos professores e como atitude de auto avaliação. A fala de Viviane também traz a perspectiva de apoio mútuo e da responsabilidade do grupo na construção do conhecimento.

O Projeto Político Pedagógico descreve alguns projetos de extensão e formação continuada, ressaltando que a responsabilidade do professor vai além da sala de aula e precisa contribuir para a articulação entre a escola e a comunidade. De um modo geral, são ações voltadas para o apoio de crianças e adolescentes residentes de comunidades de baixa renda e pretendem oferecer apoio psicopedagógico a alunos com dificuldade de aprendizagem, atividades culturais após o turno escolar, supervisão de professoras alfabetizadoras, entre outros. Embora constem do PPP do CNS, tais atividades não são exclusivas do CNS, mas perpassam as atividades do ISEPS.

O Curso está estruturado sobre três eixos que se complementam e intercomunicam ao longo dos três anos, descritos como "resgate, aprofundamento e ressignificação". O primeiro ano é dedicado a um trabalho de resgate reflexivo da história de vida, especialmente das memórias da vida escolar do aluno/professor. O segundo ano traz um aprofundamento teórico, sempre com o respaldo da prática dos educadores. E o terceiro ano tem como objetivo a ampliação e aprofundamento dos conceitos trabalhados e a prática da pesquisa que culmina com a escrita da monografia.

Durante a investigação, foi possível verificar que o eixo do resgate, característico do primeiro ano do curso, é percebido pelos egressos como

⁴³ É solicitado aos alunos que redijam uma síntese reflexiva em todas as aulas ao longo do Curso, conforme será exposto mais adiante.

extremamente relevante. Nesse período o foco recai sobre a história de vida de cada um, especialmente a história escolar.

A memória não tem apenas a função de trazer o passado, mas de colocar o presente em uma perspectiva crítica. Kramer (2007) afirma que é a rememoração que permite romper a condição de autômato do homem e é na linguagem que se encontra o poder de rememoração da história. Através dela se tece a história no presente. As lembranças dos alunos/professores são compartilhadas através de narrativas orais e escritas em sala de aula. Pena (2015) ratifica a importância do diálogo em que a narrativa ajude o sujeito em formação a apropriar-se dos saberes que acumulou em sua história. A autora afirma que “[...] ao lembrar, o sujeito dá outros significados à sua vida e tem a possibilidade de escrever outro futuro” (PENA, 2015, p. 41). Para Nóvoa (2009), propostas que adotem esse princípio trarão consequências importantes para a formação e propõe

[...] uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. (NÓVOA, 2009, p. 39).

Rememorar a infância pode fazer com que o sujeito ressignifique o futuro, e este rememorar não é só do que foi, mas, do que poderia ter sido. “Mais do que “o que foi”, a história é vista como um a “se fazer”, como ação possível” (SOUZA e KRAMER, 2009, p. 291). Esse entrecruzamento do tempo rompe com a crença de um destino imutável frente a um passado igualmente imutável.

Durante as entrevistas realizadas ao longo do trabalho de campo, muitas vezes ouvi que o Curso dá voz e vez aos alunos, que cada um tem sua marca, sua identidade reconhecida, e que esse resgate inicial, o “mergulho em si”, é o ponto de partida para a conquista dessa voz. Os egressos entrevistados manifestaram que esse processo de autorreflexão contribuiu para que se colocassem no lugar dos próprios alunos, constituindo-se como parte de uma formação mais humana. Os depoimentos abaixo definem o que seria este resgate e a mudança que esse movimento provoca no olhar do professor.

É você se ver enquanto criança, lembrar dos fatos que aconteceram enquanto criança, para depois começar a trabalhar, para depois começar a conhecer a criança. Então eu acho isso muito importante porque você valoriza a história da pessoa e depois vê o que ela tem, o que ela pode produzir, a bagagem dela. (Daniel – egresso)

O primeiro ano aqui no Pró-Saber é muito forte, tenso. Porque é o mergulho que a gente faz na nossa história de criança. Então isso te remete lá na infância a coisas que você julgava perdido. É aquele momento que você volta, porque você vai rever a sua trajetória como estudante, como era a metodologia na sua época, o que você aprendeu, se lembra dos professores, tudo. (Luana – egresso e observadora)

Para aprender a olhar o outro para além do aparente é necessário ser capaz de ver a si mesmo. Nesta perspectiva, Ostetto (2012) defende que durante a formação é importante que o professor se encontre com a criança que foi, pois considera que acessar “conteúdos inconscientes é essencial no processo de tornar-se professor, principalmente porque seu ofício se dará em relações” (OSTETTO, 2012, p. 130). Acontece que esse reencontro consigo mesmo faz emergir sentimentos e emoções que raramente encontram um espaço no mundo acadêmico e profissional. Será que a universidade, como lugar onde se pensa e se faz educação, tem garantido espaços para o resgate dessa humanidade, permitindo que seus sujeitos escapem de uma vivência que apenas contribuirá para a manutenção daquilo contra o qual nossos discursos denunciavam?

3.3.3 O ciclo virtuoso da metodologia: observação, reflexão, avaliação e planejamento



Para materializar a concepção de educação democrática, as aulas assumem um percurso metodológico próprio. Em geral, o início é composto pela pauta das atividades programadas para aquela aula, pela chamada e pela definição de pontos de observação definidos pelo professor. Em seguida, há a nutrição estética, as atividades de conteúdo sistematizado e a avaliação. A seguir, descrevo como cada etapa da aula acontece.

A chamada é vista como um dispositivo pedagógico que tem como um dos objetivos destacar os presentes, mas também os ausentes. Além disso, a chamada pode servir para introduzir o assunto da aula ou para chamar à presença para a aula de fato.

...a chamada é um chamamento para a aula; é uma maneira de tornar consciente para aquele adulto, ou o conteúdo da aula ou o que ele está pensando quando chega ali, para a gente ir entendendo com que o professor e os alunos estão lidando naquele início da aula, para já ir tomando consciência de que o processo de

aprendizagem e o conteúdo daquela aula dependem de um acordo entre pares para entrar naquele momento de aprendizagem. (Professora Cristina Porto)

Madalena Freire reforça que, dentro da concepção democrática de educação, a chamada contribui para o processo de resgate da identidade. Descrevo então exemplos de chamadas que ocorreram em algumas das aulas observadas ao longo do trabalho de campo.

- ❖ Falar sobre algo que tenha chamado a atenção no texto que ficou para hoje.
- ❖ Dizer o que sente quando vai expor um trabalho publicamente.
- ❖ Olhar figuras de crianças brincando e escolher uma que represente como chegou na aula (a professora trouxe diferentes imagens de crianças em situações lúdicas).

Nem todas as aulas tinham chamada com esse formato, e em uma aula, a chamada não ocorreu. Houve também “chamada corrida”, mas em todas as aulas as ausentes foram lembradas e esperava-se justificativa para as faltas, assim como para os eventuais atrasos.

Outro componente da aula, a *nutrição estética*, é apresentado pela professora Cristina Porto da seguinte maneira:

É uma forma de trazer uma inspiração do campo da arte para aquela aula. Algo que pode ter diretamente a ver com o conteúdo ou não. Pode ser para provocar contemplação, provocar uma emoção, enfim, alguma coisa que você queira compartilhar do campo da arte com as pessoas ali. Então, para mim, a *nutrição estética* funciona como inspiradora para todo o percurso que eu vou fazer na aula. (Professora Cristina Porto)

Para esse momento o professor pode lançar mão de recursos como filmes, livros, música, poesia, entre outros. A *nutrição estética* não é obrigatória, mas é um dispositivo valorizado e usado com bastante frequência. Ao longo da observação, foi possível registrar alguns desses momentos: A música "Começar de Novo"⁴⁴ de Ivan Lins, um curta metragem de animação de Saramago⁴⁵, um clip de uma releitura do Lago dos Cisnes por um dançarino de street dance⁴⁶ e um clip

⁴⁴ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/ivan-lins/99567/> Acesso: 02/2017

⁴⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FxZdlV6W4V4> Acesso: 02/2017

⁴⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=klOc0tCsD1Q> Acesso: 02/2017

humorístico⁴⁷. Em todas as ocasiões é incentivado que o grupo se expresse sobre o que foi despertado em cada um a partir da nutrição estética apresentada.

Em seguida são compartilhados os pontos de observação. Esses pontos de observação são focos de atenção que o professor propõe para os alunos a cada aula e direcionam os registros imediatos a serem feitos ao longo da aula. Os focos de observação recaem sobre três aspectos: (i) observação sobre a própria aprendizagem; (ii) observação sobre a aprendizagem e o comportamento do grupo (dinâmica); (iii) observação sobre a coordenação da aula pelo professor. Todos os alunos têm a tarefa de observar a própria aprendizagem, mas a cada aula é solicitado que um aluno registre a dinâmica, ou seja, como o grupo se conduziu frente aos conteúdos e atividades propostas, e a outro aluno que registre os aspectos relacionados à condução da aula pelo professor. Esses registros são lidos ao final da aula e se constituem na avaliação que ajudará o professor adequar seu planejamento para as aulas seguintes.

Segundo Madalena Freire, em entrevista, a observação é fundamental nessa metodologia pois se constitui em avaliação e planejamento para o professor, permitindo que ele "mire" na Zona de Desenvolvimento Proximal⁴⁸ do grupo. Ou seja, com as sínteses das alunas e os dados do observador - figura que será apresentada em seguida - o professor pode se situar em relação ao nível de compreensão já alcançado pelo grupo e às dificuldades evidenciadas. Em uma experiência de formação continuada com educadoras de creche, Freire (1999) também observou que

Quando desenvolvemos ações com as educadoras, nas quais elas falam e se expressam de diferentes formas, atuamos na sua zona de desenvolvimento proximal, tendo em vista que, ao realizar as atividades propostas com a ajuda de outros sujeitos, em sistema de colaboração, elas demonstram seu potencial de criação (FREIRE, 1999, p. 95).

Nesse sentido, o papel do educador é fazer as perguntas adequadas, que instiguem o aluno, evidenciando o que já compreendeu e o que ainda precisa ser esclarecido e o encoraje a expor-se sem medo (GENESCA; CID, 2013).

⁴⁷Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ru8zohJM65Y> Acesso: 02/2017

⁴⁸ Conceito formulado por Vygotsky (1896 – 1934) que se refere à distância entre a capacidade de um sujeito resolver um problema sozinho (desenvolvimento real) e de resolver um problema com a assistência orientada.

Já com relação à formulação dos pontos de observação, não raras vezes é feita através de jogos de palavras, metáforas ou linguagem poética. A seguir, alguns exemplos de pontos de observação que presenciei nas aulas que assisti ao longo do trabalho de campo:

- ❖ Ponto de observação da aprendizagem: O que eu percebi que já conhecia? O que percebi de outra maneira? O que foi novidade para mim?
- ❖ Ponto de observação do grupo: O grupo demonstrou interesse pelo conteúdo? Em que momentos esteve mais ou menos interessado?
- ❖ Ponto de observação para a coordenação: Como eu, professora, trabalhei com os conteúdos que o grupo trouxe e os conteúdos apresentados por mim?

Ou:

- ❖ Ponto de observação da aprendizagem: O que esse encontro me provocou: Espanto? Desequilíbrio? Insegurança? Certezas? Em que momentos?
- ❖ Ponto de observação do grupo: Como o grupo se encontrou hoje? Fervendo, quente, morno ou frio? Em que momentos?
- ❖ Ponto de observação para a coordenação: Nesse encontro, como eu me apresentei? Nervosa, calma? Fui clara, fui firme? Banana?

Em uma das aulas observadas, a professora do dia precisou faltar e a professora que a substituiu pediu que cada uma formulasse seu próprio ponto de observação sobre a aprendizagem. Alguns dos focos mencionados foram:

- ❖ Em que momentos da aula de hoje me vi como semente, planta, flor ou fruto?
- ❖ Quais estações passei pela minha viagem na aula de hoje e quais conteúdos coloquei na mala?
- ❖ Que caminhos percorri? Largos, estreitos, de difícil acesso?
- ❖ Que frutos colhi da minha árvore? Verdes maduros ou estragados?
- ❖ Que conteúdos levo para minha sala de aula?

No entanto, a professora Cristina Porto ressaltou que

Mesmo que haja a designação de um aluno para fazer o ponto de observação da coordenação e da dinâmica, na verdade todo o grupo é instigado a observar esses aspectos, mas apenas aqueles que foram designados estarão responsáveis por compartilhar suas observações ao final da aula. Estamos chamando a atenção para as condições necessárias para um conhecimento se construir entre os adultos que, nesse caso, são professores, mas que também acontece entre as crianças com as quais eles trabalham o tempo todo. (Professora Cristina Porto)

Madalena Freire adverte que a observação permite tomada de consciência e, portanto, transformação. Ao final das aulas, todos devem ler seus pontos de observação sobre a própria aprendizagem. Naturalmente essa leitura leva bastante tempo. Algumas vezes observei que o cansaço e as outras atividades propostas

acabavam abolindo a leitura dos pontos de aprendizagem e eram lidos apenas os registros sobre a dinâmica (o grupo) e a coordenação (o professor). Mas, segundo a metodologia, essa partilha ao final é muito importante. Mais uma vez, a professora Cristina Porto esclarece essa atividade, afirmando que a leitura

[...] vai mostrando como esses olhares se complementam, quando são compartilhados. Então, é fundamental o momento da avaliação, da socialização dos pontos de observação. Se você não entende que isso é parte do conteúdo e que a matéria está ali implícita, você acha que pode abrir mão. Mas é ali que o grupo cresce, é ali que se dá o diálogo. (Professora Cristina Porto)

Além dos registros das alunas, há a figura do observador, frequentemente definida nas entrevistas realizadas ao longo do trabalho de campo como "o terceiro olho" da professora. Geralmente são ex-alunos, mas não necessariamente. Eles assistem a aula com uma função determinada e diferente dos demais. Sentam-se em um lugar específico, de modo que possam ver o professor e a turma.

O observador é considerado coautor da aula e sua função, segundo Madalena Freire, é iluminar o que o professor não vê. Um pouco antes da aula começar, a professora conversa com o observador e define os pontos de observação que precisam ser priorizados. Em geral, versam sobre questões como: conflitos no grupo, alianças, dificuldades detectadas em relação ao conteúdo, quem participou ou não, a clareza do professor na condução da aula, dentre outros. Ao final da aula um registro corrido é entregue para o professor e, com auxílio deste registro e o das alunas, ele planeja a aula seguinte e redige sua própria síntese reflexiva. É esta síntese que é compartilhada com os pares nas reuniões quinzenais com a coordenadora pedagógica.

Ao indagar sobre o desconforto que a presença de uma pessoa fazendo anotações em todas as aulas poderia gerar, os egressos disseram que, a princípio há sim um estranhamento. Alguns acham que o observador está ali para avaliá-los, mas as explicações são dadas desde o início e, segundo os entrevistados, pouco tempo depois o observador é visto como um parceiro. Parceiro do professor, pois, com seus registros, o auxilia a adequar e melhorar suas aulas, e parceiro da turma, que passa a compreender a importância do seu papel. Segundo um observador entrevistado, por vezes é possível perceber expectativa e desejo de alguns alunos de serem, ao final do curso, convidados para cumprir essa função.

Algo que chamou minha atenção é que o observador não pode falar durante a aula, a menos que seja solicitado pelo professor. Ele está ali para captar da forma mais densa possível o que acontece e não pode perder o foco. No entanto, observei que nos intervalos eles se integram ao grupo e conversam à vontade. Os observadores também recebem formação em reuniões mensais com Madalena Freire. Duas das observadoras que entrevistei são ex-alunas e afirmaram que a supervisão oferecida é importante pois às vezes, misturam os papéis de observador e aluno. Uma delas afirmou que a observação das aulas tem sido uma formação continuada. Segundo a coordenadora administrativa, os observadores recebem uma bolsa-auxílio e eventualmente bolsas de estudo para os cursos de especialização.

Quando buscava respaldo teórico para o uso dos instrumentos metodológicos a serem utilizados na pesquisa, encontrei em Viana (2007) um trecho que reforça a importância de a observação ser direcionada. "Observar tudo ao mesmo tempo é humanamente impossível." (VIANA, 2007, p. 89). É preciso selecionar focos de observação e concentrar a atenção em aspectos pertinentes à pesquisa. A observação seletiva permite dirigir a atenção para o que se busca, porém sem prejuízo de uma visão geral das coisas, que podem ratificar ou contradizer o foco da observação.

O "olhar" foi um aspecto bastante mencionado nas entrevistas com os egressos, tanto do ponto de vista de quem olha quanto de quem é olhado. Todos os egressos entrevistados disseram que o diferencial no Pró-Saber era a forma como eram olhados e vários declararam que uma das aprendizagens mais importantes construídas durante o curso foi a forma de olhar, sobretudo para o seu aluno. Ostetto (2012, p. 22) afirma que a observação de uma situação pedagógica requer um olhar "aberto sensível e acolhedor" e destaca que o exercício da escrita pode contribuir para a modificação da forma de olhar as crianças. A autora lembra que o nosso olhar, em geral, está mais focado na falta e na busca de um padrão de comportamento marcado pelo controle do corpo. Na concepção democrática de educação, as crianças também são protagonistas e o cotidiano é marcado pelo mesmo processo de autoria. Nessa perspectiva, as crianças também são levadas a registrar suas produções e o professor se converte em escriba dos

pequenos, propiciando às crianças as mesmas possibilidades que os registros trazem para a própria formação (OSTETTO, 2012).

Os registros imediatos realizados pelas alunas do CNS durante a aula, a partir dos pontos de observação, se convertem em material para a escrita de uma síntese reflexiva. As alunas devem produzir uma síntese para cada aula e se há algo que foi quase unanimemente apontado como desafiador foi o volume de escrita que precisam realizar. A professora Melissa, além de ministrar a disciplina de Alfabetização Cultural, também é professora da disciplina chamada “Oficina de leitura e escrita” que integra a grade nos dois primeiros anos da graduação. Ela explica que o desafio de desenvolver o hábito da escrita nos alunos é muito grande pois a grande maioria manifesta que não sabe escrever. A professora descreve esse processo no trecho de entrevista abaixo:

[...] durante o primeiro ano todo, dentro da ideia do mergulho em si, é provocado o mergulho na sua própria bagagem de escritora, sua própria bagagem de leitora. *Quando você chega aqui, está trazendo o que na bagagem de produção escrita e de leitura?* " E aí é muito rico. Porque elas chegam com toda essa ideia de que não sabem escrever, que escrevem muito mal, porque estudaram na escola pública, que foram roubadas do seu direito de se desenvolver e crescer melhor do que poderia ter sido, se tivessem outras oportunidades. Elas chegam muito com essa ideia de que não sabem escrever. Então o meu desafio, logo no primeiro ano, é desfazer um pouco esse nó [...] *'Pera aí, não é assim! ... você tem uma escrita própria, você tem uma visão de mundo, você sabe se expressar, você se comunica'*. Você chega com uma questão: você acha que não é nada e vai vendo que o que você escreve tem valor, o que você pensa pode ser expressado na escrita. E é fundamental, porque, dentro da metodologia o registro é essencial, porque você é professor, porque faz registro do que pensa, do que produz, do que escreve, do que cria, do que pensa dos seus alunos, do que planeja das suas aulas, do que pesquisou para complementar o seu trabalho, a sua vida pessoal. Então isso ganha muita força. Passa a ser incorporado na sua vida, na sua rotina. Não tem como ignorar, não tem como dizer que não é importante (Professora Melissa Lamego).

A importância atribuída ao registro é tão grande que durante o processo seletivo, na entrevista, os candidatos são questionados sobre o hábito de escrever sobre a sua prática, fazer anotações, se já tiveram diário pessoal etc. Madalena Freire afirmou, em entrevista, que o registro cotidiano é instrumento fundamental para a conquista da autoria, é instrumento de luta. Não se termina uma síntese reflexiva do mesmo jeito que se começou. A importância do registro também é destacado por Genescá e Cid (2013, p. 75).

O aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador, pois, quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo significativamente vivido, para mantê-los vivos como registro de parte de nossa história, de nossa memória

A professora Cristina Porto afirmou que cada aula é iniciada com a leitura de uma síntese (que os egressos, nas entrevistas, chamaram de "ponto atrás", quando o conteúdo da aula anterior é resgatado) e com isso...

Você vai tirando da ideia de que o conhecimento existe em si e vai mostrando como ele é construído com o outro nessas interações. Ao longo do Curso as alunas vão percebendo a sua autoria naquele registro e vão também podendo expandir esse registro para uma conversa maior com os teóricos. E isso vai abrindo até chegar ao ponto de elas fazerem uma monografia. (Professora Cristina Porto)

Observei uma aula de Madalena Freire (29/09/2016), em que os instrumentos metodológicos do Curso eram abordados e, dentre eles, o registro. De acordo com a metodologia adotada, são praticados três tipos de registro. (i) o registro no ato ou corrido, quando, a partir da observação, são feitas pequenas anotações sobre o que está acontecendo "no calor da aula". Sua função é reter os fatos para não esquecer e servir de apoio para as notas imediatas; (ii) as notas imediatas são pequenos textos escritos logo após a aula e servem para registrar um pouco mais detalhadamente, ainda no clima; (iii) o registro reflexivo, que requer um distanciamento, é feito com base nos registros anteriores e implica em um posicionamento sobre o ocorrido. Os registros recebem o status de mola central que agiliza o pensamento reflexivo. As explicações sobre o registro também aparecem na entrevista com a coordenadora.

Por que tanta ênfase no registro? Ele é tomada de consciência de sua autoridade e responsabilidade, de pessoa pública, na frente de uma criança da qual você nunca mais vai sair da vida dela. O registro é arma de luta, para apropriação da sua autoria e autonomia, que é ser dono da sua liberdade. (Madalena Freire – registro realizado durante a observação da aula de 29/9/2016)

Para que a síntese reflexiva cumpra papel tão fundamental, o texto é escrito em forma de narrativa. A narrativa é uma comunicação artesanal, portanto única. O artesanato, contrariamente à produção em série, demanda tempo e dedicação pessoal. É produto de uma experiência pessoal. A linguagem tem uma potência salvadora para o empobrecimento da experiência na modernidade (SOUZA E KRAMER, 2009). Sendo assim, nomear o que fazemos em educação pode se converter em práxis reflexiva.

A importância de resgatar a narrativa se inicia por ser uma forma de comunicar que traz a marca do narrador, contém parte de sua vida. A narrativa permite o intercâmbio de experiências, permite aconselhar, que, segundo Benjamin (2012, p. 216), "[...] é menos responder a uma pergunta do que fazer

uma sugestão sobre a continuação de uma história que está se desenrolando. [...] O conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria". Portanto, é através da narrativa que podemos deixar rastros, que nossa história não é apagada.

O registro narrativo possibilita ao professor incluir-se no texto com sua subjetividade, seus impasses e conflitos, porém de uma maneira propositiva, levando seus registros para o campo das possibilidades, uma vez que têm o objetivo de repensar suas práticas. As narrativas articulam o cotidiano ao trabalho reflexivo.

De certa forma, as lições registradas deixam de ser um evento particular para tornar-se experiência compartilhada: autor, personagens e interlocutores encontram no texto um ponto para diálogo e elaboração de reflexões acerca das próprias vivências. Assim, narrar não é um compromisso individual, mas um compromisso eticamente orientado com o mundo. (FERREIRA, PRADO E ARAGÃO, 2015, p. 213).

Para as autoras, as reflexões pessoais são produzidas socialmente, carregam, portanto, o coletivo e voltam a ele em um gesto de partilha. Nesse sentido, escreve-se com um propósito, uma intenção, uma utilidade, que, segundo Benjamin (2012), é o de fazer diferença na vida daquele que o lê. A escola é de fato espaço privilegiado para o exercício da escrita autoral e de práticas colaborativas tão necessárias para a construção de autonomia e liberdade cidadã, como afirmam Souza e Kramer (2009) no trecho abaixo.

A escola nunca foi tão fundamental nesta recomposição dos fragmentos. Sua função hoje não deveria se pautar na transmissão do conhecimento, mas sim na possibilidade de socialização de discussão e digestão das informações, no resgate da historicidade, na troca, na interlocução, na composição [...] é um dos poucos espaços que tem as condições de restaurar a convivência, a fala, a escuta e a expressão e também de possibilitar a crítica e a reflexão, resgatando a humanidade do homem (SOUZA e KRAMER, 2009, p. 239).

A ênfase na produção da escrita reflexiva demanda um tempo e empenho consideráveis. Como o Curso é noturno e a maioria dos professores trabalha o dia todo, questionei o grau de abrangência e aprofundamento teórico que o Curso poderia oferecer. Percebi, durante as observações das aulas, que de modo geral as professoras não utilizavam textos de autores de referência, mas sim, textos curtos que apresentavam as ideias dos teóricos de maneira sintetizada. As vezes são textos escritos pela própria professora. A professora Melissa, em entrevista, confirmou que a priorização de um ritmo na escrita compromete, em função do

tempo do Curso e da disponibilidade dos alunos, a leitura de textos longos e de maneira mais intensa.

Eu acredito que ainda tem esse grande desafio, por exemplo, das alunas terem livros, que a gente consiga adotar um livro, para ter tempo o suficiente no curso para trabalhar, discutir. Eu acho que isso ainda é uma questão, é um desafio para nós, a questão da leitura. A gente tem uma biblioteca maravilhosa que elas começam a acessar mais para o final, quando elas estão ali de cara com a monografia e começam a pesquisar, ter que fazer essas leituras. Mas, no nosso tempo de aula, por exemplo, nós só conseguimos que elas leiam fragmentos de livros, alguns textos (Professora Melissa Lamego).

Na entrevista com a professora Cristina Porto indaguei sobre a opção adotada de adaptar os textos e a justificativa foi a de "*encontrar uma outra maneira de dizer as mesmas coisas*" para que possa alcançar um público mais amplo.

Essas alunas são alunas que trabalham na Rede Pública de ensino e têm aulas todos os dias durante três anos de 19h às 22h, então a preparação da aula tem que levar em conta as possibilidades de leitura que essas alunas têm, que não é a incapacidade de ler um texto acadêmico, mas um texto de 15 páginas não é adequado no momento dessa formação. Pensar em como trazer esses conteúdos que estão nesses textos de 15 páginas do meio acadêmico para amparar os conhecimentos que se constrói nos primeiros anos, por exemplo, é um desafio. (Professora Cristina Porto)

Fica evidente nos depoimentos que o aprofundamento teórico é um desafio, em parte em função do tempo de duração do Curso e pela opção da formação em serviço que ocupa grande parte do tempo dos alunos.

Por outro lado, será que um curso de formação inicial que tenha como objetivo o preparo para o saber-fazer não poderia dispor de textos que, sem comprometer o conteúdo teórico, fossem mais palatáveis para os profissionais em formação? Segundo Vilaronga; Sarti (2012), mestres e doutores têm desenvolvido pesquisas sobre a formação de professores e, naturalmente, divulgam seus trabalhos por meio da escrita acadêmica. Estarão estes textos **sobre** professores sendo escritos **para** os professores? As autoras analisaram uma experiência de formação superior de professores em serviço no estado de São Paulo⁴⁹, em que professores universitários foram incumbidos da tarefa de escrever parte do vasto

⁴⁹ Programa de Educação Continuada, o PEC Formação Universitária Municípios, realizado no Estado de São Paulo entre 2003 e 2004. O mesmo programa foi abordado por Oliveira e Bueno no capítulo 2

material oferecido durante o curso. A experiência com o referido Programa de Educação Continuada mostrou a necessidade dos professores autores adequarem a linguagem e forma dos seus textos para os alunos-professores e alguns passaram a utilizar estes textos de contornos mais didáticos na universidade, nas licenciaturas.

Vilaronga e Sarti (2012) consideram que as novas modalidades de formação e a propalada e necessária aproximação entre a universidade e a escola enquanto instância formadora requerem uma adequação do discurso dos acadêmicos. No entanto, as autoras perceberam que textos dirigidos aos professores de educação básica ainda são vistos pela própria academia como algo menor, ainda que a universidade reclame para si a responsabilidade de formar os professores.

A professora Cristina Porto destaca que o foco do Curso é a prática na educação infantil e que a mudança das práticas é o mais importante. Identifica que algumas alunas conseguem dialogar com a teoria de forma mais aprofundada do que outras e percebe o quanto estão fundamentadas, mesmo que

[...] a escrita delas talvez não seja tão acadêmica. Mas porque há também um peso muito grande, um valor muito grande numa determinada maneira de escrever que virou um cânone. Elas escrevem textos lindos, poéticos e não quer dizer que elas conheçam menos. (Professora Cristina Porto)

A partir do exposto nesse tópico sobre os instrumentos metodológicos adotados no Pró-Saber e considerando que os professores não são especialmente preparados para dar aula dentro da concepção de educação da Instituição, indaguei em entrevista com Madalena Freire como os professores são orientados a atuar sob os princípios que norteiam a metodologia. Todos aplicam os mesmos princípios? Da mesma maneira? Há resistências por parte de alguns professores? Foi então esclarecido que o uso da metodologia não é obrigatório e que o professor que não o faz não é considerado melhor ou pior do que outro, e que também não significa que seja contrário à filosofia do Curso. No entanto, o acompanhamento do professor que não utiliza a metodologia não é o mesmo. Todos os professores devem enviar semanalmente os registros de suas aulas, mas os registros daqueles que não seguem a metodologia não tem o mesmo propósito, são apenas para acompanhamento do trabalho e da turma. Esses professores também estão dispensados das reuniões quinzenais. Já os que se norteiam pela metodologia, segundo Madalena,

[...] é igual aluno, segue tudo igual. A reunião quinzenal é aula, onde eles são meus alunos. É a própria formação continuada e formação continuada é aprender como autor, como sujeito. Um instrumento que é o chão para a conquista dessa autoria é o registro reflexivo. Você não começa uma reflexão e termina igual. (Madalena Freire)

Portanto, a maioria dos professores do CNS do ISEPS participa de reuniões quinzenais junto com a coordenação pedagógica, momento em que são discutidos os sucessos e as dificuldades que registraram em suas sínteses reflexivas, previamente enviadas e lidas por seus pares. Essa reunião é conduzida por Madalena Freire ou, na sua ausência, por professoras que têm uma aproximação e experiência maior com a metodologia. Entretanto, indaguei, em entrevista com uma das professoras, se haveria algum tipo de resistência à adoção dos instrumentos metodológicos. Minha hipótese se confirmou.

Sim, sempre tem. É uma metodologia trabalhosa, ela exige disciplina, exige tempo. Como a própria Madalena diz, não adianta se lamuriar, falar de tempo, porque tempo a gente constrói, cria. Disciplina a gente também se impõe. Mas sempre tem resistência. De todo mundo; de professor, de aluno... (Professora Melissa Lamego)

E ao indagar como são conduzidas tais situações de resistência ou dificuldade, a professora continua:

[...] além da Madalena ficar em cima, porque tem um rigor muito grande, eu acho que dentro dessas reuniões de comitê acadêmico a gente vai vendo a importância que tem você também fazer parte de um grupo. [...] Então a pessoa tem que se adequar. É claro que alguns, às vezes, tem mais dificuldade de funcionar à risca, mas vão fazendo as suas adaptações, porque aí cada um adapta ao seu perfil, segue os instrumentos, mas de maneira inovadora, flexível... (Professora Melissa Lamego)

O depoimento da professora indica que existe uma tensão constante entre o atendimento aos preceitos metodológicos e a capacidade e disponibilidade de cada um em atendê-los. Essa tensão me parece ser, em um primeiro momento, resultado de uma cobrança da Instituição, mas, posteriormente, do próprio profissional que se traduz em uma forma própria de trabalho.

O ciclo virtuoso, então, se configura em uma espiral, em que a observação direcionada e a reflexão sobre o que se observou constituem a base para a avaliação e o planejamento para o professor e o aluno. Esta espiral é um balé em que rodopia o sujeito em confronto com sua prática, na relação com os pares, no estudo dos teóricos, nas devoluções dos professores, em frente a um espelho onde busca com a melhor nitidez possível, a imagem de si mesmo.

3.3.4 A formação cultural: *Eu não sabia que Picasso tinha se inspirado nas máscaras africanas!*

Os saberes só unem e só libertam se forem ensinados como cultura, se forem trabalhados e inscritos na história de cada um e se forem objecto de uma apropriação pessoal. Se não for gesto de cultura, a pedagogia não é nada (NÓVOA, 2011, p. 12)

Com base no pressuposto de que os futuros professores iniciam sua formação com possibilidades de ampliação do repertório cultural e artístico, e que essa formação repercute em sua prática docente, destaco a importância de se pensar uma formação cultural para além da - e atravessada por - sua formação técnica. No entanto, as instâncias responsáveis pelas políticas públicas educacionais ainda não priorizam uma formação cultural para o professor, como afirma Carvalho (2001).

A experiência cultural suscita perguntas, provoca a reflexão crítica de valores e contribui não só para a formação do profissional de educação, mas do sujeito. E a escola, em geral, não tem valorizado ou se utilizado desse aspecto em sua possibilidade de formação de profissionais da educação (CARVALHO, 2001, p. 76).

Se entendemos o papel desse profissional não como mero transmissor de conteúdo, mas como mediador de culturas, é necessário que a formação possa oferecer oportunidades para que o professor seja um produtor de cultura ao mesmo tempo em que nela é produzido, de maneira crítica e reflexiva. Vivemos em um mundo multicultural e as diferenças, ao invés de serem vistas como enriquecedoras, têm se transformado em barreiras na convivência entre os homens (CARVALHO, 2001). Quebrar essas barreiras implica em atravessar os muros da escola.

É importante destacar o lugar de onde a formação cultural é abordada neste trabalho. Para Carvalho (2016), o conceito de cultura pode indicar aquilo que identifica um grupo social ou indivíduo. Portanto “a cultura parece ser um bom instrumento para compreender as diferenças entre os homens e as sociedades” (p. 23), uma vez que o homem é um ser de cultura. Embora a cultura tenha sido utilizada como instrumento de estratificação social, especialmente no século XX, quando houve marcadamente a separação entre cultura das elites e cultura popular, esse conceito hierarquizante vem sendo problematizado. A cultura mundializada trouxe uma certa permeabilidade entre os mundos ditos de alta cultura com o da cultura de massa. Se antes a tradição e as artes eram vistas como

fonte de legitimidade da cultura, hoje o fenômeno de circulação de públicos e de um consumo cultural eclético evidencia que estas instâncias se diluem em um hibridismo. Autores contemporâneos entendem que não se pode mais falar em uma cultura legítima única e defendem uma “coexistência plural das manifestações culturais” (ibid, p. 31)

Carvalho (2016, p. 31) propõe, então, a superação do preconceito elitista buscando “a dissolução do modelo hierarquizado dos níveis de Cultura” e para uma mediação dos discursos que, por um lado, posicionam-se negativamente frente à cultura de massa e os que, por outro lado, aceitam os produtos da indústria mercadológica “sem qualquer perspectiva crítica” (ibid p. 32). Com base nesses pressupostos foram analisados os dados produzidos no trabalho de campo.

A arte atravessa toda a prática da instituição aqui investigada. Inúmeras iniciativas são pensadas para que o aluno seja envolvido, provocado e despertado *por e para* manifestações culturais em geral, a começar pela preocupação estética com o espaço, a nutrição estética em todas as aulas como dispositivo pedagógico integrante da metodologia, a existência de uma disciplina chamada Alfabetização Cultural no currículo, a participação em eventos culturais externos, entre outros.

Os dados produzidos no campo evidenciaram que a abordagem cultural do Curso assume papel central, tanto na proposta pedagógica quanto para os alunos, o que despertou a necessidade de aprofundar este aspecto, especialmente com relação à disciplina Alfabetização Cultural. Curiosamente, não encontrei no Projeto Político Pedagógico nada que se referisse à arte ou à disciplina Alfabetização Cultural. Segundo a coordenadora administrativa, as atividades culturais e os encontros estão denominados como “atividades complementares”. Mas também não encontrei referências à arte na fundamentação teórica ou nos eixos norteadores. A ementa da disciplina data de 2012 e é resultado de discussões posteriores à publicação do Projeto Político Pedagógico. O resultado dessas discussões encontra-se no livro “Pró-Saber: imaginação e conhecimento” (GENESCÁ; CID, 2013), que apresenta a experiência do CNS de forma abrangente e detalhada, destacando os princípios e objetivos da disciplina Alfabetização Cultural. Segundo as autoras, as atividades propostas visam:

[...] proporcionar um mergulho nas diferentes linguagens artísticas, ampliar a inserção no espaço público cultural, provocar o estranhamento em relação aos conhecimentos consolidados, despertar a vontade de saber mais sobre as formas que adultos e crianças têm de se expressar no mundo e sobre o mundo, entrelaçar a memória individual com a memória coletiva e com a História, problematizar o conceito de cultura e as concepções de arte e cultura presentes nas instituições de ambientes culturais, analisar criticamente produções culturais voltadas para o público infantil, descobrir e planejar maneiras de ampliar a experiência das crianças com diferentes manifestações culturais (GENESCA; CID, 2013p. 29).

Buscando compreender a presença de uma disciplina com foco específico na formação cultural, indaguei nas entrevistas com a equipe pedagógica a função de tal disciplina e como se concretizam as atividades. Segundo Madalena Freire,

A arte é constituidora de todo ensinar, de todo o processo educativo. Entendendo que ensinar é uma arte e que a arte faz parte, alimenta, informa, abre o leque do imaginado, inventado, criado, pintado, pensado. (Madalena Freire)

A professora Cristina Porto, também em entrevista, explicou que *"a arte é valorizada pelo que ela provoca na gente, da gente se ver, reconhecer aspectos que muitas vezes racionalmente não nos damos conta"*. E completa que é uma porta de entrada para a tomada de consciência de si e dos outros. A fundadora Maria Cecilia afirma que

Arte é constitutiva das dimensões do ser cognoscente, ela não é um apêndice da educação. A educação é arte. Ela dá a oportunidade para o sujeito pensar, atua na dimensão simbólica, do mito, não é intermediada por um conceito, não passa pelo racional. (Maria Cecilia Almeida e Silva - fundadora)

Diversos autores vêm destacando a importância do contato com a arte e com diferentes culturas durante a formação docente: Carvalho, 2001, 2009; Carvalho e Siqueira, 2013; Ostetto, 2012; Kramer, 1998, 2005; Carvalho e Porto, 2013; Guimarães, Nunes e Leite, 1999. O diálogo estabelecido entre os teóricos e os dados produzidos nas entrevistas com os egressos e alunos atuais forneceu subsídios para compreender os alcances que uma ampliação cultural pode ter em um curso de formação de professores. Kramer (1998) considera a formação como um direito dos professores mas ressalta que essa formação inclui a formação cultural, pela oportunidade de questionar os próprios valores, experiências e sua própria história, conforme o trecho a seguir.

Por que formação cultural? Porque com a literatura, o teatro, o cinema, a poesia, a música, as conquistas da mídia, da Informática e também com a escola podemos nos constituir como seres humanos críticos, imbuídos de uma ética e de vontade de agir em prol da justiça, da solidariedade e de um espírito de coletividade que teimamos ainda em defender (KRAMER, 1998, p. 23).

A entrevista com a professora da disciplina Alfabetização Cultural contribuiu, entre outros aspectos, para elucidar a organização das atividades. A disciplina é oferecida ao longo dos seis semestres do curso, uma vez a cada quinze dias, geralmente aos sábados, pois, embora as aulas sejam aos sábados pela manhã, parte do programa é cumprido através da frequência a eventos culturais diversos, tais como cinema, teatro, exposições, entre outros. O trabalho visa criar oportunidades para que o aluno reconheça suas potencialidades criativas através de experiências com diversas linguagens em um trabalho reflexivo individual e coletivo.

O objetivo da disciplina é, portanto, permitir o acesso ao simbólico, legitimando o agir e o pensar subjetivo através de uma revisão constante da própria identidade em uma postura crítica frente às informações que o aluno recebe. A professora explicou que, em um processo de formação, a proposta é que essas saídas tenham um cunho reflexivo e, deste modo, antes da realização da atividade há uma contextualização.

De alguma forma você amplia a sua ideia sobre aquele artista, sobre aquela obra, e começa a ver a coisa de uma forma muito mais humanizada, muito mais biográfica, muito mais ligada ao sentimento, à própria vida em si. Então tem um aprofundamento nesse sentido, tem uma preparação da gente saber: que lugar a gente vai? Aonde é isso no Rio de Janeiro, o centro do Rio? E aí, depois do programa cultural, a gente volta para o Pró-Saber - na aula seguinte - e faz toda elaboração do que viu (Professora Melissa Lamego).

Considere o nome da disciplina um pouco polêmico e não fui a única. Alguns egressos e mesmo a professora da disciplina disseram que a denominação foi questionada por eles e por pessoas externas. De acordo com os relatos, o nome é título de um livro⁵⁰ que foi utilizado durante as discussões iniciais, quando o curso ainda estava sendo estruturado. Madalena Freire sintetiza esse estranhamento no trecho abaixo.

Tem um nome de um livro que se chama Alfabetização Cultural, e aí exportamos esse nome e batizamos de Alfabetização Cultural. Mas tivemos dilemas, eu tive. No sentido de que, será que isso é realmente uma alfabetização? Porque cultura eles têm. Quando você diz que é alfabetização, não pode cair na afirmação de dizer que não tem cultura e você vai se alfabetizar na cultura. Mas aos poucos, eu fui me movendo desse conceito, porque vi que a gente não desprezava, não era essa a nossa atitude, de desprezo da cultura delas. Elas aceitaram muito bem e se

⁵⁰ BARON D. Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade. São Paulo: Alfarrabio Editora, 2004.

envolveram com o nome, então foi ficando até agora e ainda fica. (Madalena Freire – coordenadora pedagógica).

A educadora afirma que no início a ideia era apresentar a cidade e seus aspectos artísticos e culturais para as alunas "*que haviam sido roubadas desta prática cultural*". Na medida em que foram percebendo o encantamento e os desdobramentos que essas atividades geravam, incorporaram a prática no currículo. A professora Melissa destaca que o conceito de Alfabetização em que se baseiam é o de Paulo Freire, em que somos eternos aprendizes e estamos em formação a vida inteira.

[...] foi um nome polêmico. Dá uma impressão primeira de que você está ensinando cultura para o outro como se ele não tivesse, mas o nome Alfabetização Cultural não é uma negação da cultura, muito ao contrário. Então dentro disso a gente trabalha muito essa ideia do que é cultura, do que é produzido pelo ser humano, o interesse nas diferentes formas de interação com a cultura... A ideia é justamente que a gente troque e que valorize e entenda o processo cultural e histórico de todas elas. (Professora Melissa Lamego).

A disciplina também dialoga com os três eixos que organizam o Curso. No primeiro ano, são propostas atividades que contribuam para o auto resgate e para a compreensão do que é espaço público, do que temos direito, com reflexões sobre "*o que eu penso sobre estes espaços, quem sou eu neste mundo que estão me autorizando a entrar.*" (Professora Melissa Lamego). No segundo ano, há um aprofundamento e maior embasamento teórico que fundamente as experiências que estão passando, e, no terceiro ano, o foco é mais voltado para o cotidiano com as crianças, priorizando saídas culturais e um olhar crítico sobre o que é oferecido ao público infantil.

Na perspectiva do Curso, em consonância com os documentos norteadores e com os autores com os quais esta investigação faz interlocução, a formação de professores precisa contemplar a educação do olhar sensível, do resgate do potencial criador dos alunos e futuros docentes. Tal formação consiste em, “antes de tudo, reconciliá-los com a própria expressão, resgatar-lhes a palavra, o gesto, o traço, as ideias, a autoria” (DIAS, 1999, p. 179). Para a autora, "o olhar sensível é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além" (ibid, p. 179).

Nesse sentido, o contato com museus, exposições, espetáculos de música e dança, viagens, e toda e qualquer oportunidade de contato com culturas, deve fazer parte das atividades complementares à sua formação. Concordo que este

contato favorece a construção da subjetividade, desenvolve a sensibilidade e amplia as possibilidades de compreensão de mundo. Propostas de formação dessa natureza desenvolvem uma visão da arte como conteúdo cultural e não como conteúdo programático, que é a tendência nos ambientes escolares.

Na busca de uma formação humanizada, assinalada por Maria Cecilia em entrevista, a educação estética possibilita ir além da dimensão cognitiva e do trabalho intelectual, mobilizando a percepção e os sentidos do sujeito. A arte trata da representação de símbolos, portanto, é linguagem do sensível e do inconsciente individual e coletivo.

Quando escolhi o CNS do ISEPS como objeto da investigação, um dos aspectos do Curso que mais me intrigava e despertava a curiosidade era o da formação cultural. Quando participava do Programa de formação e intervenção citado na introdução, vivi um momento inesquecível, não por sua importância aparente, mas pela impressão que me causou. Ao indagar a um grupo de professoras que necessidades percebiam e que apoio esperavam para definirmos o tema de uma reunião, unanimemente pediram: *"Ah, vamos falar sobre arte. Não sei mais o que fazer além de alternar canetinha, lápis cera, massinha e pintura!"*. Imediatamente fiz uma viagem no tempo e lembrei do mesmo dilema que sentia quando comecei a atuar profissionalmente na educação infantil. Buscava, assim como essas professoras, diversificar as atividades artísticas para desenvolver a criatividade das crianças. Mal sabíamos nós do que de fato a arte é capaz e as transformações internas que se produzem ao conhecermos diferentes culturas e manifestações artísticas!

Uma das respostas do questionário enviado aos egressos me parece sintetizar a abordagem do Curso em relação à formação cultural.

A arte é emblemática porque fala silenciosamente com cada espectador. É lazer e prazer combinados, estimula a ousadia, um olhar renovado. Trabalhar com educação exige isto diariamente: que você seja um norte e, ao mesmo tempo, um navegante. Que faça com arte tudo o que provoca, que encante, que construa e ajude a desabrochar um outro pensante (Questionário)

O próximo capítulo traz a perspectiva dos egressos sobre a experiência da formação no Pró-Saber.

4. A experiência formativa vista pelos alunos: *Não dá para contar tudo*: o difícil exercício de recorte e colagem

As perguntas feitas por Carvalho (1997), em consonância com o objetivo desta fase da investigação, sintetizam os questionamentos levados ao campo nas entrevistas com os egressos:

Como saem das escolas normais os futuros professores? Que formação está lhes sendo assegurada? Que referencial está sendo trabalhado? Que concepção de mundo e de criança possuem? Como percebem a construção de conhecimento? Que papel julgam possuir ao receberem seus diplomas? (CARVALHO, 1997, p. 107).

Quando iniciei o trabalho de campo para a realização da pesquisa, já possuía algumas categorias de busca que eram basilares: história do ISEPS, estrutura e funcionamento do Curso, metodologia, processo seletivo, a disciplina Alfabetização Cultural (em que consiste e qual a percepção dos egressos sobre a mesma), formação em serviço, articulação entre teoria e prática. À medida que ia avançando nas entrevistas e observações, outros aspectos emergiram, tais como: eventuais mudanças na vida pessoal dos egressos; continuidade da vida acadêmica; constituição de grupo; a dimensão afetiva que atravessa a formação.

Nos capítulos anteriores, algumas destas categorias foram analisadas à luz dos teóricos em diálogo com os dados produzidos no campo, especialmente pela leitura dos documentos internos e das entrevistas com a equipe pedagógica. Neste capítulo, darei continuidade a este movimento, porém do lugar de quem passou pelo Curso como aluno. Que memórias esta formação deixou nos egressos? Que experiências marcaram? Que mudanças foram produzidas na vida dos que passaram por aquele processo formativo específico? Para responder a estes questionamentos continuarei a interlocução com os teóricos que nutrem minha investigação em diálogo com os dados produzidos nas entrevistas com os egressos, - também sujeitos da pesquisa - no questionário, e nas observações das aulas. Também são trazidas as vozes dos alunos da turma em andamento. As entrevistas não-estruturadas ou informais são úteis para otimizar as observações (TURA, 2003). Deste modo, ao realizar a observação das aulas, aproveitei os momentos antes da aula e nos intervalos para conversar o máximo possível com os sujeitos envolvidos (professores, alunos e funcionários). Cheguei a marcar em

duas ocasiões uma entrevista coletiva com as alunas, solicitando a quem pudesse chegar um pouco mais cedo, mas, por razões distintas, não houve quórum e, em seu lugar, ocorreram conversas informais com as alunas que estavam presentes e que trouxeram dados significativos para a pesquisa. O objetivo foi compreender qual a percepção das alunas sobre a experiência em curso, especialmente sobre os registros e a disciplina de Alfabetização Cultural.

Conforme mencionado na introdução, a organização dos dados foi realizada manualmente. O material bruto produzido no campo foi codificado a partir das categorias de análise e organizado em etiquetas. Assim, busquei, por exemplo, em todas as entrevistas com os egressos, as referências sobre cada categoria e tabulei em um único documento. O mesmo foi feito com as entrevistas com a equipe pedagógica, as entrevistas informais com a turma em andamento, o questionário e as observações, ou seja, todos os dados foram reunidos sob etiquetas. Esse momento foi difícil, pois de um material tão rico e interessante, foi necessário escolher o que incluir e o que deixar de fora.

O resultado da análise dos dados produzidos encontra-se a seguir. Talvez tenha sido o momento mais complexo de atravessar na investigação. Como apresentar didaticamente um amálgama de teorias e práticas, de dispositivos metodológicos tão profundamente imbricados? Além disso, como ser fiel às linhas e entrelinhas que me foram transmitidas? Como honrar a confiança que me foi depositada e não deturpar, torcer e encaixar os dados em moldes eventualmente pré-concebidos? Afinal, “Se confiamos excessivamente em nossas verdades, perdemos o interesse pelas verdades existentes na perspectiva do nosso interlocutor” (KONDER, 1989, p. 9). Como espelhar da maneira mais nítida possível os relatos, as experiências que foram narradas? Nesse momento, diante de todos os dados impressos e a mesa coberta de papéis, se deu a costura mais trabalhosa.

As primeiras perguntas nas entrevistas com os egressos buscavam informações sobre a aproximação e o processo seletivo dos alunos. Todos afirmaram que souberam do Curso por colegas de trabalho, pela coordenadora ou a diretora da creche em que trabalhavam, salvo duas entrevistadas que já estavam participando de outra atividade no Pró-Saber e ficaram sabendo da possibilidade através da própria instituição. A aproximação se deu por motivos diferentes.

Alguns buscavam formação e embasamento para a prática, outros buscavam um novo caminho profissional e há até mesmo os que nem pensavam em estudar, muito menos trabalhar com educação, mas as circunstâncias os levaram ao curso⁵¹. Alguns manifestaram vir de famílias carentes e o fato do curso ser gratuito foi mencionado várias vezes como determinante para a escolha da instituição. Dois dos entrevistados são de outro estado do Brasil. Vários chegam ansiosos e com expectativas de um curso "diferente" pois a divulgação quase sempre parte de alguém que já tenha passado pela experiência de aluno. Uma vez admitidos, quais são as primeiras impressões? O que a frequência às aulas marca a lembrança com força evocativa? Como se dá o acolhimento à instituição?

4.1 O acolhimento: *O que mais me impactou foi o olhar...*

O acolhimento foi um aspecto unânime e repetido tantas vezes nas entrevistas que acabou configurando-se como categoria de análise. Este acolhimento foi descrito de diferentes maneiras. Os alunos começam sentindo-se acolhidos pelo espaço físico.

Aquele lugar é abençoado. Eu sempre renovei minhas forças ali. (Sonia - egresso)

Me encantei pelo lugar, pela casa, pelo espaço, tudo muito bem cuidado. (Lara - egresso)

Por mais cansada que estivesse, por mais complicado que o dia fosse, estar lá era sempre muito bom, porque era como se as energias negativas ficassem todas de fora. O espaço, o ambiente, os funcionários de lá, sempre muito agradáveis. (Viviane - egresso)

Acho que o primeiro impacto que a gente tem é com o ambiente físico, acho que já começa aí. (Natalie- egresso)

⁵¹ Esta situação ocorreu especificamente na primeira turma, quando duas entrevistadas que participavam de um curso de criação de brinquedos a partir de sucata foram convidadas a ingressar no curso



Foto 13: Mesa do café no intervalo

Foto 14: Varanda do lounge

Uma característica do Pró-Saber é que o ambiente seja apresentado de forma a privilegiar a arte e o equilíbrio estético, como reflexo de convicções sobre a importância formativa que tem de se estar em um ambiente que incite à curiosidade, ao encantamento e ao desejo de fruir diferentes formas de expressão cultural. Porém, em relação ao espaço, um outro aspecto foi apresentado em entrevista por Madalena Freire. No dia que observei sua aula havia uma vela acesa e um pequeno vaso com flores em cima da mesa. Quando questionei a razão daqueles objetos ela explicou que o espaço e a forma como ele está organizado traduz a concepção de educação do professor e da instituição.

O espaço está na relação pedagógica, ele faz parte. A professora revela com seu corpo, com seu gesto, com seu jeito, o espaço em que ela concebe sua autoridade. A vela, as flores - tem dias que eu trago pedra - me retratam, me simbolizam, é a minha marca naquele espaço. O que a gente trabalha é: como a sua identidade, pessoa, professora está naquele espaço? Que objetos te simbolizam? Você tem mesa da professora? A filosofia da Reggio Emilia⁵² diz que o espaço é educador e é bem nessa filosofia que a gente está. (Madalena Freire)

A educadora continuou exemplificando a forma como as carteiras eram arrumadas, inicialmente enfileiradas, em função das alunas serem fruto de uma educação autoritária em que o espaço retratava essa concepção de educação. Paulatinamente, a arrumação da sala foi se modificando até chegar ao semicírculo atual. No atendimento às crianças, a abordagem de Reggio Emilia confere importância ao espaço físico e à forma como está organizado, uma vez que é reflexo da cultura das pessoas que o ocupam e dos interesses que as crianças vão manifestando. Por isso é modificado com frequência, reflexo de uma observação

⁵² Reggio Emilia: abordagem pedagógica italiana voltada para a educação infantil em que a criança é sujeito ativo e o uso das linguagens simbólicas possuem um papel de destaque, bem como a participação das famílias e da comunidade.

sensível dos adultos sobre as necessidades dos pequenos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). O fato da sala ir mudando sua configuração é o resultado da interação dos sujeitos com o espaço que ocupam e expressam as crenças e valores dos sujeitos, conforme observam Guimarães e Kramer (2009, p. 82).

[...] a materialidade do espaço e os sinais de interação humana que nele são percebidos indicam concepções de infância, práticas culturais e princípios que sustentam o trabalho cotidiano com as crianças.

A observadora e ex-aluna Helena percebe que o espaço no Pró-Saber é usado como um fator de provocação para a aprendizagem.

O lugar está sempre preparado, a sala não está sempre do mesmo jeito, o professor tenta provocar também através do ambiente. Às vezes a aula não é só na sala, é no auditório. Então cria-se um outro espaço para incentivar esse nosso processo de aprendizagem que é contínuo. (Helena – egresso e observadora)

A menção frequente dos entrevistados de sentirem-se em casa, de não terem vontade de ir embora, pode ser explicada pela intencionalidade de construir um espaço vivo, permeado pelas relações. Certamente "a estética é importante, mas, acima de tudo, faz-se necessário ter pessoas que deem alma ao espaço. Ao ser permeado por relações humanizantes, o espaço constitui-se em morada" (COSMO, 2013, p. 98).

Outro aspecto que evidenciou o acolhimento expressado pelos alunos diz respeito ao olhar e à sensação de terem uma identidade. Este aspecto emergiu como categoria de análise, pois vários entrevistados e algumas respostas do questionário apontaram este acolhimento como parte de uma formação humana, algo sobre o qual busquei compreender melhor. Abaixo, alguns dos trechos que evidenciaram esta percepção dos egressos.

O Pró-Saber é diferente, especial e com uma metodologia Humana, acima de tudo!! Somos de fato vistos e reconhecidos por quem nós somos (Questionário).

A maior diferença aqui é que somos tratados pelo nome. É o olhar que é diferente aqui dentro (Teresa - egresso).

Tem um diferencial que eu acho que é o olhar. Todos os professores conhecem todos os alunos, a história de cada um. Todos os professores vêm falar com você, a coordenação, todo mundo. Eles se preocupam muito com o aluno na aprendizagem, como ele está indo (Luana – observadora e egresso).

A gente não vê isso em lugar nenhum, tratar o humano, olhar olho no olho, conhecer aluno pelo nome, ir na sua escola. E aqui valoriza o olho no olho, o nome de cada um, a história, que cada um traz na bagagem, isso faz com que você troque mais com o outro, e nisso a gente cresce (Helena – observadora e egresso).

A fala dos entrevistados demonstra que a percepção dos alunos associa uma formação humana com o fato de serem reconhecidas em sua singularidade, de serem olhadas, ouvidas, abraçadas, de sentirem-se respeitadas. Em consonância com Vigotski (2007), a história prévia dos alunos é reconhecida e considerada, pois são feitos de substância cultural em uma mistura única e pessoal. Os depoimentos apontam que além de se sentirem acolhidos em sua singularidade, cada um se sente desafiado a ir além, superar os próprios limites, através da escuta e da troca.

Somos humanos e tratados como indivíduos sem qualquer preconceito, pelo contrário, estimados e provocados para avançar e acreditar que somos capazes (Questionário).

O Pró-Saber não te forma só na área acadêmica, ele te forma também como ser humano, ele te escuta. E o que está dentro de você ainda te impedindo de crescer como ser humano, ele ajuda a esclarecer. Qual é o lugar de escola que quer te escutar? Só conhecimento não basta para o ser humano evoluir. Porque aqui existem momentos em que vão acolher a sua alma (Lara - egresso).

Freire (2004) afirma que a escuta, tão importante na relação entre educador e educando, acontece quando o professor fala com seu aluno como sujeito de escuta e não como objeto do seu discurso. O educador que escuta na concepção democrática precisa ter abordado durante sua formação sobre as qualidades necessárias para se adotar esta postura e que vão se constituindo na prática. São virtudes como amorosidade, respeito às diferenças, tolerância, humildade, disponibilidade para a mudança, identificação com a esperança e com a justiça, entre outros.

É um espaço de acolhimento em que você pega informações, tem a teoria, tem a prática, tem carinho, tem atenção. Não tem um lugar que tenha isso, entendeu? (Sonia - egressa)

A gente é autora desde o começo, a gente produz desde o começo. A gente aprende a ser autora. E o Pró-Saber investe muito na pessoa. Antes de ter essa formação como profissional ele investe muito na pessoa, no ser humano. (Natalie - egressa)

Para Freire (2004) a sensibilidade, o querer bem e alegria fazem parte do fazer docente e não se opõe ao rigor e autoridade, nem mesmo à formação científica e aos conhecimentos técnicos necessários ao magistério. Esse reconhecimento contribui para elevar a autoestima e o sentimento de valorização profissional. O calor e o acolhimento que os alunos manifestam encontrar no Curso estão em consonância com as ideias do autor para quem a educação não

pode ser uma experiência fria e sem alma, alienada de sentimentos, emoções, desejos e sonhos.

Perguntei aos entrevistados se achavam que seria possível um tratamento tão próximo em uma instituição de grande porte. As respostas demonstraram dúvidas em relação a essa possibilidade, porém todos insistiram que pelo menos os cursos de formação de professores deveriam adotar este "modelo humanizado". "Está posto, portanto, um grande desafio para os espaços educativos: acreditar na sensibilidade e no afeto como produtores de conhecimento" (ARGOLO, 2005, p. 83).

Conforme mencionado no capítulo 2, Tiriba, Barbosa e Santos (2013) destacam a necessidade de interações de qualidade para uma prática humanizadora atravessada de criatividade, amorosidade e participação dos alunos (neste caso, os alunos/professores).

Freire (1999) confirma em sua pesquisa que a relação afetiva que se estabelece com as alunas/professoras durante a formação contribui para "impulsioná-las na busca por mais conhecimento, na luta por melhores condições de trabalho e na própria relação com as crianças no dia a dia" (FREIRE, 1999, p. 89). Porém, alerta que trata-se de uma afetividade que se traduz em empatia, segurança, troca, toque, nas diferentes formas de expressão possíveis e que a formação do sujeito autônomo, autor, passa necessariamente por esse acolhimento encorajador.

4.2 A constituição do grupo: *Nós conseguimos construir um grupo mesmo. Não foi fácil, foi doloroso.*

O fato dos vínculos com os professores serem positivos não significa que o conflito esteja ausente do cotidiano do Curso. Busquei saber como era a qualidade das interações entre as alunas e como eram conduzidos eventuais conflitos. Na experiência analisada por Oliveira e Bueno (2013)⁵³, é mencionada a ocorrência de atritos entre as alunas e chamou a atenção das autoras a forma como isso foi enfrentado. Nesses momentos o tutor era chamado a intervir, porém o mesmo alegava que não fazia parte de sua função mediar conflitos e que os alunos deveriam autogerir esses momentos de crise. Segundo as autoras, com esta

⁵³ Mencionada no capítulo 2, pag. 49

postura os conflitos perderam o potencial de aporte formativo e o fato observado demonstrou que a questão relacional não pode estar alijada de um processo de formação de professores com base no princípio da homologia. Não só para lidarem com os conflitos que surgiam no próprio grupo, como também porque passam por situações análogas com seus alunos.

A formação de grupo é conteúdo teórico e prático do CNS do ISEPS. Genescá e Cid (2013, p. 112) explicam que

Grupo não é um amontoado de indivíduos, é algo complexo, vivo e em constante mudança. Grupo é, na verdade, o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e da história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical), no suceder da história da sociedade em que estão inseridos (transversalidade).

De modo geral as turmas dos egressos entrevistados "*se davam bem*", mas todas atravessaram momentos de conflitos maiores ou menores, inclusive com os professores, na construção do conhecimento. Madalena Freire em entrevista, afirmou que os conflitos são mesmo necessários e que a tensão faz parte do processo de aprendizagem. Em livro de sua autoria, ressalta que "toda ação de aprender tem como ingrediente básico o mal-estar, a ansiedade" (FREIRE, M. 2008, p. 80), pois para aprender algo novo é preciso se desfazer do que já se possui e esse processo de mudança não é isento de sofrimento e embate. O desafio do educador é intervir no grupo de forma provocativa para que os problemas que surjam sejam solucionados através do conhecimento.

A constituição do grupo é análoga à composição de um quebra-cabeça em que cada um tem seu lugar, tem algo para contribuir e precisa aparecer. A professora Cristina Porto afirma que outro objetivo da chamada, no início da aula, é ter consciência do grupo que está presente, conforme explica no trecho de entrevista abaixo;

Outro aspecto fundamental é tornar consciente que grupo é esse que está ali; identificar quem está presente, mas também quem está ausente e tornar presentes esses ausentes, porque a ausência de determinados alunos muda o grupo. Depois que você forma um grupo, todos são peças fundamentais em um quebra-cabeça de construção do conhecimento. (Professora Cristina Porto)

Segundo a professora, a constituição do grupo exige uma observação e um acompanhamento atento dos professores, que têm a preocupação de estimular nos alunos o desenvolvimento ou expressão das qualidades necessárias para o exercício profissional e para a vida, utilizando-se das interações do próprio grupo.

Dentro da concepção de leitura freiriana, ou seja, tanto para Paulo quanto para Madalena, o mundo é um espaço a ser "lido", portanto, o espaço pedagógico se constitui em um texto a ser interpretado pelo professor. Os silêncios, os sorrisos, as expressões faciais, a linguagem corporal, se constituem em um texto que o professor precisa aprender a ler.

De acordo com os entrevistados, os conflitos que eventualmente surgem são discutidos e expostos, tornam-se conteúdo de aula. Assim, descreveram algumas situações que demonstraram que, ao encarar as dificuldades, os problemas eram resolvidos e aprendia-se a lidar com as diferenças.

Porque um grupo se forma não só de coisas boas, se forma de coisas que te inquietam. O conflito é importante. Uma coisa que a gente aprendeu muito aqui no Pró Saber: o conflito faz parte do crescimento. (Lara - egressa)

(Como é que os professores lidavam com esses conflitos que apareciam?) Eu acho que sempre com muita ética, levavam tudo para o grupo discutir, para o grupo debater. Então, nada passava despercebido e tudo o que acontecia era útil para uma discussão. E a gente ia crescendo junto, eram construídas as ideias e amadurecendo e crescendo junto mesmo. (Viviane- egressa)

Inicialmente o grupo - na verdade não era nem um grupo, era um amontoado de pessoas - pessoas que não tinham nada afim. Mas a partir do trabalho que é feito e Madalena Freire prioriza muito isso, a questão da construção do grupo, segundo Pichon⁵⁴, depois de um tempo - nós passamos por vários conflitos até formarmos um grupo mesmo. Isso é a formação de grupo, é sentir a falta do outro. Até nessa construção do grupo tivemos desafios, porque são pessoas diferentes. Então a proposta do curso é trabalhar exatamente isso, a construção das pessoas. (Daniel - egresso)

Um dos entrevistados afirmou que compreendeu, durante o processo, que é através dos embates que o sujeito se constitui a partir da forma do outro. Esta visão está em consonância com Freire (1997, p. 65) quando explica que "é na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eus e tus. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu".

Na aula de Madalena Freire em que estive presente, assisti a um momento de embate entre uma aluna e a professora. A aluna alegava dificuldade em conciliar suas obrigações na escola em que trabalha com uma turma de 35 alunos e o volume de registros que precisa fazer. Madalena foi firme e persistiu em suas

⁵⁴ Pichon Rivière (1907-1977), psiquiatra suíço. Para saber mais: RIVIÉRE, P *Teoria do Vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

respostas e alertou a aluna para o cuidado com a lamúria que paralisa. Esta situação ficou registrada em minhas anotações que Madalena pediu para ler posteriormente e na segunda entrevista conversamos sobre o episódio. Ela esclareceu que gosta dessas situações porque configuram-se como o termômetro que mostra que o choque do velho com o novo está se dando.

É preciso ter muita clareza, firmeza, tranquilidade de peitar, porque é ali que o conhecimento vai se dar. Eu digo que tensão é parte da construção do conhecimento. (Madalena Freire)

A firmeza à qual a educadora se refere foi observada na condução de sua aula (e de outras professoras também) e me causou certa estranheza. Minha compreensão do que seria a concepção democrática de educação foi colocada em xeque. Além disso, chamou minha atenção a forma como as alunas se comportavam em sala. Havia uma cobrança muito grande em relação a horários, o celular não era visto em nenhum momento na mão das alunas, as saídas de sala eram raras, sempre requerendo autorização. Enfim, uma disciplina geralmente associada a uma concepção autoritária de educação. Esse estranhamento levou à criação de nova categoria de análise, sobre a qual coloquei uma lupa. Considerei importante compreender qual o papel atribuído ao professor, de que forma é concebida a sua autoridade e como lidar com a passagem da heteronomia para a autonomia dos alunos.

4.3 Autoridade, autoritarismo, espontaneísmo: o tênue limite que os separa

Segundo Freire (2004), a disciplina é o resultado do equilíbrio entre autoridade e liberdade. A ruptura deste equilíbrio ocasiona o autoritarismo ou a licenciosidade. A disciplina requer o respeito entre as pessoas através do respeito aos limites estabelecidos. Para o autor os limites são necessários tanto para preservar a liberdade quanto à autoridade. No primeiro caso, a falta de limites se perverte em licença, no segundo, em autoritarismo. O desafio do educador é buscar o equilíbrio onde o limite é uma necessidade ética. Há sempre uma tensão entre liberdade e autoridade.

Exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividade, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo da minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade - liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade” (FREIRE, 2004, p. 61).

Ampliando a reflexão, Freire, M. (2008), afirma que "Todo educador espontaneísta no fundo teme o próprio "ranço" autoritário"(FREIRE, M., 2008, p. 163), e que o espontaneísmo é a negação do exercício da autoridade. Para a autora, sem autoridade não há processo formativo. O professor, ao deixar o poder vago, não aceita ser modelo para seus alunos e acaba não assumindo seu papel.

A professora Cristina Porto considera que

[...] a concepção espontaneísta de educação é tão autoritária quanto aquela que pressupõe que o professor tem todo o conteúdo e que os alunos estão ali e não sabem de nada. No espontaneísmo é o contrário: o professor joga muita autoridade para o grupo e perde essa possibilidade de desafio que a concepção democrática de educação pretende preservar. (Professora Cristina Porto)

O desafio do educador é buscar o equilíbrio onde o limite é uma necessidade ética. Há sempre uma tensão entre liberdade e autoridade, e a autoridade pedagógica não pode ser desprovida de sentido ou ser arbitrária, mas sim construída na relação com o outro. Querer instaurar autoridade sem antes passar pelo sentido é pura ilusão (NÓVOA 2011).

Observei em todas as aulas que o silêncio e a escuta aos pares é exigida. E também presenciei um pedido para ir ao banheiro ser negado. Quando ocorreu a segunda entrevista, Madalena Freire, que havia lido minhas anotações, quis esclarecer esses pontos. Segundo a educadora, a concentração, o foco e o rigor são indispensáveis para o decorrer da aula e é responsabilidade do professor garantir que esta *"liga do processo de construção do conhecimento"* não seja partida, tanto em relação aos pedidos de silêncio quanto ao controle de entrada e saída de sala.

Não é vontade individual, é social. Nós não tivemos essa prática e temos essa "minhoca" de que, se não tem a vontade individual prevalecida, é autoritário. Nós não temos o sentido coletivo, democrático. A conversa paralela perturba porque quebra a organicidade do grupo. O mesmo para as saídas de sala. (Madalena Freire – coordenadora pedagógica).

Freire (2004) afirma que o silêncio na comunicação é fundamental pois, ao mesmo tempo que o sujeito que escuta pode concentrar-se no movimento interno de seu pensamento e transformá-lo em linguagem, o que fala, de fato comprometido em comunicar e não fazer comunicados, pode “escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou” (FREIRE, 2004, p. 117). A professora Melissa explicou que essa disciplina é necessária e formadora.

A gente está em um curso de formação de professores, então, dentro dessa concepção democrática, temos que saber também preservar esse espaço de sala de

aula e entender que algo sagrado acontece ali. Sagrado que eu digo no sentido de relevante, de verdadeiro, de genuíno, de legítimo. Então, se a figura do professor não tem compromisso com determinadas coisas - o telefone não pode tocar, ninguém pode ficar comendo na aula, ninguém pode ficar saindo, porque aula não se assiste, aula se constrói - então, a pessoa tem que estar focada naquilo. [...] Tem uma engrenagem que tem que fazer com que todo mundo ali esteja numa coisa de sinergia, de estar todo mundo junto (Professora Melissa Lamego)

A concepção democrática de educação consiste em contribuir para que o educando vá construindo sua autonomia e essa autonomia se baseia na responsabilidade (FREIRE, 2004, p. 94). O autor chama de “reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” o que há de essencial nas relações entre educador e educando. O professor está presente na proposição e mediação dessas experiências. Como não se aprende o que não se exercita, busquei abordar este aspecto das relações de autoridade nas entrevistas.

A Madalena, ao mesmo tempo que ela não gosta de autoritarismo, ela também se impõe (Sonia - egressa).

Aconteceram situações de crítica: “Você fala que é democrático, mas você não está agindo assim”. Então em qual outra educação você tem a possibilidade de falar isso para o professor sem ser de uma certa forma punido? (Daniel – egresso).

Não encontrei nenhum dado que criticasse negativamente a disciplina e as regras de sala de aula. Ao contrário, de modo geral, os entrevistados e as respostas do questionário destacam o quanto se sentiram livres para se expressar. Talvez esse aparente paradoxo seja explicado por Freire, M. (2008) no trecho abaixo.

Ninguém é livre na indisciplina, nela se é escravo da própria liberdade; ninguém é livre na desorganização dos limites, nela se é engolido por estes. Através da disciplina, o educador organiza, delimita, direciona a liberdade para que a construção e a produção do conhecimento possam acontecer. A disciplina liberta o pensamento para a comunicação com o outro (FREIRE, M. 2008, p. 35).

4.4 A criança e o cotidiano na educação infantil: *hoje eu construo a aula junto com as crianças*

Considero que a educação infantil é um espaço que deve fortalecer, através das interações, a compreensão de que adultos e crianças são sujeitos histórico-culturais e que passado, presente e futuro podem dialogar em uma apreensão crítica e transformadora da própria realidade.

Aprender na educação infantil significa ampliar a compreensão de si, do outro e do mundo através do conhecimento produzido pela humanidade, da intuição, do afeto, da sensibilidade e das manifestações culturais e artísticas oportunizados pelas ações vivenciadas nas relações estabelecidas no âmbito das instituições (BONETTI, 2004, p. 73).

Porém, “os profissionais da educação infantil se dão conta de que a criança é capaz de produzir história e cultura?” (MICARELLO; DRAGO, 2005, p. 134). De modo geral essa etapa da escolaridade vem sendo marcada por rotinas sem significado, mecânicas, voltadas para uma criança excluída de seu contexto sócio histórico, em uma perspectiva escolarizante.

Será que a passagem pelo Curso produziu mudanças no cotidiano dos alunos/professores? Ao indagar sobre a diferença que havia entre o seu trabalho antes e depois do Curso ou o que era ser um professor de educação infantil, o respeito foi recorrente nas falas dos entrevistados e nas respostas do questionário. Talvez em consequência do padrão de interação que manifestaram encontrar ter sido tão marcante, grande parte dos egressos manifestou como consequência de sua passagem pelo Pró-Saber uma mudança na forma de olhar as crianças. Um olhar mais responsável, respeitoso e amoroso, como é possível perceber nos depoimentos a seguir:

Você não pode tratar as crianças como se fossem todos iguais. Principalmente, você tem que olhar para aquela criança como um ser único, não é igual a ninguém, ele tem a sua história, tem a sua vida, e isso você tem que respeitar. A partir daí, desse vínculo que você vai criar a partir do conhecer, do respeitar, você vai dar um trabalho diferenciado para ele dentro da sala de aula. (Lara - egressa)

E onde está a singularidade? Então eu trago isso comigo, eu sou *Daniel*, sou diferente da Ana Carolina sou diferente da Patrícia. Então eu tenho a minha prática e eu valorizo muito as crianças e isso eu trouxe do Pró-Saber, essa capacidade de refletir e atuar sobre, respeitar a criança, o ritmo da criança. (Daniel - egresso)

E isso eu aprendi lá, a questão de valorizar a cultura que cada aluno, cada criança, traz de casa. Acho que é isso que eles queriam que a gente entendesse; a forma como eles lidavam com a gente, assim nós teríamos de lidar com o aluno, com o que ele traz de casa. (Marcia - egressa)

Em uma das conversas com as alunas da turma atual também foi dito que tomaram consciência da responsabilidade que seu trabalho implica, pois afeta a criança para a vida e não apenas durante o período letivo que passa com ela.

Você não está ali simplesmente cuidando da criança no período de um ano, você está contribuindo para a constituição dela e para a formação cidadã que ela vai levar durante toda a vida (Luciana – aluna da turma em andamento)

O respeito à cultura da criança, ao seu ritmo e seus limites parece ter sido integrado ao cotidiano e fazer parte da prática dos professores, conforme demonstram os depoimentos a seguir.

Hoje eu vejo o quanto a criança tem de possibilidades e o quanto você deve deixar ela tentar e fazer. (Rafaela – aluna da turma em andamento)

[...] quando a criança chega à creche ela traz uma bagagem dentro de si e nós temos que levar em consideração essa bagagem que a criança traz, suas vivências sua cultura. Então a gente vê, observa muito, ouve eles para depois trabalhar em cima. (Jade - aluna da turma em andamento)

No Pró-Saber, aprendi a importância de ver cada aluno como alguém capaz de transmitir conhecimento, alguém que deve ter voz e vez. (Questionário)

O trabalho da educação infantil é proporcionar autonomia, que a criança possa ter sua independência, não só num ato de escovar dente, de fazer as coisas rotineiras, mas também um pensamento crítico, dar chance para essa criança se manifestar na sala de aula. O professor tem que se fazer presente para garantir o direito daquela criança. Tudo é importante, o brincar, a literatura, o desenho. (Lara - egressa)

As falas indicam que a criança é vista como única em sua singularidade e que precisa ser considerada como sujeito ativo de seu desenvolvimento. O processo de socialização não é algo automático e passivo, mas sim ativo, de apropriação e reinvenção. Propiciar atividades de aprendizagem em grupo e favorecer jogos e brincadeiras coletivas, podem contribuir para a apreensão de cultura de maneira criativa e dialética. Entretanto, é importante "[...] mais do que "dar voz" à criança, escutá-la e responder a ela de forma responsável." (BARBOSA, MAIA e RONCARATI, 2013, p. 228). As práticas engessadas e uma rotina que não considera o interesse e a curiosidade infantil, termina por torná-la muda e invisível. Os depoimentos abaixo trazem o olhar para o centro das ações pedagógicas.

Antes eu tinha uma postura tradicional. O meu olhar em relação à criança é outro, de ouvir, de olhar para criança com um olhar mais sensível, no que ela está precisando ser estimulada, encorajá-la. (Jade – aluna da turma em andamento)

[...] porque quando você tem uma concepção da criança, se você tem um olhar para a criança, o resto fica mais fácil. A questão do grafismo, por exemplo, você vai entender que a criança está no desenvolvimento dela, então você passa a respeitar as criações dela e o Pró-Saber tinha muito disso; toda a criação era válida. (Daniel – egresso)

Compreendo que um cotidiano voltado para a criança, em uma perspectiva de protagonismo, implica em permitir que ela ouse, experimente, seja ouvida e acolhida em suas emoções e curiosidades. A literatura, o uso das diferentes linguagens, o contato com a natureza, o uso do tempo e dos espaços de maneira colaborativa contribui para a construção de um indivíduo autônomo, crítico, solidário e mais feliz.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), é preciso romper a tradição didática de falar em vez de ouvir. As crianças manifestam desejos, plasticidade, vontade de comunicar e se relacionar. Porém, se não existe a disponibilidade para

dar o tempo necessário, as ações ficam permanentemente truncadas. A proposta dos autores é que o adulto esteja presente sem ser intruso. É uma linha tênue e um equilíbrio delicado, porém tão necessário para que o tempo passado na escola faça sentido para a criança. Nessa perspectiva, o trabalho de resgate pelo qual as alunas passam durante o Curso parece contribuir para identificar padrões autoritários e adultocêntricos de sua prática dos quais não se davam conta.

Uma das aulas que mais me chocou foi sobre o desenho, da Madalena, que ela pediu para a gente fazer um desenho que a gente lembre que tenha desenhado na infância e acho que 90% da turma fez o mesmo desenho. Isso é muito traumatizante (Rafaela – aluna da turma em andamento)

A situação descrita pela aluna deixou marcas justamente por ter desvelado o que parecia natural, por ter se tornado consciente do processo alienante pelo qual havia passado e que repetia com seus alunos até então. Para que o discurso da criança como produtora de cultura, cidadã de direitos, protagonista do processo de aprendizagem seja uma realidade, é necessário um professor responsável pela mediação do conhecimento e pela criação de interações de qualidade, atento às iniciativas das crianças e curioso como elas.

[...] a criança como produto e produtora de cultura, aquela que pode, que tem a possibilidade não pela falta, mas sim aquela que constrói a todo momento e é construída pela cultura também. Eles sempre focaram na produção. Tem que ser da criança. Então em uma concepção de educação democrática a professora não vai poder pegar a mão da criança e colocar ali como que para finalizar o trabalho (Daniel – egresso).

A criança precisa ser valorizada, a produção dela, está trabalhando a identidade, autoestima. Se você faz alguma coisa que não tenha a participação da criança, só para deixar bonito para os pais quando entrarem, cadê o trabalho da criança? Na verdade, os pais deveriam pensar: o que é que o meu filho está fazendo aqui? Isso é um depósito de crianças? Está tomando banho, comendo, dormindo e indo para casa? O que é que o meu filho fez e eu não vejo? E quando eles levam ou buscam os filhos eles têm a oportunidade de entrar na creche, ir até a sala de aula, eles podem ver nos murais, tanto dos corredores quanto na sala de aula, o trabalho do filho dele. (Luciana – aluna da turma em andamento).

O depoimento de Luciana demonstra a preocupação dos professores com relação aos pais. A pressão por parte das famílias em relação à alfabetização é apontada em vários estudos, e se o professor não estiver bem fundamentado e seguro de suas escolhas pedagógicas, se fragiliza diante de questionamentos. Essa segurança e confiança no próprio trabalho apareceu diversas vezes nas entrevistas e no questionário. Sonia narra como sua prática mudou em relação ao contato com o mundo lecto-escrito.

[...] você deixar a criança construir a leitura e a escrita espontaneamente, sem ser aquela coisa de folhinha que eu aprendi no Normal, que tinha folha mimeografada, tinha que pintar dentro do desenho. Eu desapeguei disso tudo e botei a criança para movimentar o corpo e brincar. Brincando a criança aprende, então modificou minha concepção em relação a isso. (Sonia - egressa).

Estudos têm ressaltado o quanto a escola é o lugar onde a leitura e a escrita devem ser introduzidas de forma significativa para que as crianças percebam o sentido destas práticas sociais, pois “a leitura e a escrita não são propriedades da escola, elas estão presentes atualmente nos diferentes espaços nos quais a criança circula, e é nesses espaços que ganham vida, sentido e expressividade” (GUIMARÃES; GUEDES; BARBOSA, 2013, p. 253).

Se a pré-escola tem como desafio a resistência a uma perspectiva escolarizante, a creche ainda tem a marca da função social de assistência muito presente. Rafaela conta que se surpreendeu com as possibilidades no trabalho com os bebês e que o exercício de observação e de abertura sensível durante o Curso ajudou a perceber o potencial latente das crianças da sua turma do berçário.

Uma coisa que sempre me encucou muito era como fazer isso com o berçário. A gente percebe que é possível, tem possibilidades, tem brechas e eles vão dando as pistas e aí sim, você precisa ter esse olhar muito apurado, que a gente vai desenvolvendo através da nutrição estética, através das observações. Observação com foco, observação mais aberta, isso tudo vai fazendo com que você fique mais sensível e mais atenta aos movimentos e interesses da criança (Rafaela – aluna da turma em andamento).

Guimarães (2009) aponta o olhar como referência nas interações com os bebês. "O mergulho nas possibilidades das coisas e no chamamento do mundo é conduzido e possibilitado pelo olhar, que muitas vezes vai do objeto para o adulto e deste para o objeto, quando a criança está indo em direção ao novo" (GUIMARÃES, 2009, p. 105).

Outro aspecto mencionado nas entrevistas foi o fato de terem adquirido maior consciência da importância do próprio trabalho e consequentemente da responsabilidade que carregam; reafirmaram o compromisso com as marcas que sabem que vão deixar na vida de cidadãos de pouca idade. Alguns manifestaram o desejo de realizar conquistas políticas e sociais através da educação e se consideram agentes transformadores da sociedade. Estes desejos vão ao encontro da perspectiva histórico social de Freire (2004), em que o autor afirma que o educador não pode pensar que pode transformar o país mas pode demonstrar que é possível mudar.

4.5. Formação cultural: afinal, para que serve?

Enfatizo também aqui que uma escola básica que se compromete com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos, volto a dizer, como o ar que respiramos (KRAMER, 1998, p. 16)

Uma das perguntas do questionário enviado aos alunos do Pró-Saber indagava se eles consideravam que a disciplina Alfabetização Cultural era importante para a formação. Das 49 respostas obtidas, todas foram afirmativas. Nas entrevistas com os egressos, todos se referiam à experiência com adjetivos superlativos como: bárbaro, maravilhoso, fundamental, entre outros. Nas conversas informais com os alunos da turma atual a repercussão foi a mesma. Um dos objetivos iniciais na realização desta pesquisa era verificar se a formação cultural tinha alguma influência, do ponto de vista pessoal e profissional, na vida dos egressos e de que maneira a disciplina dialogava com as diferentes culturas que cada uma trazia. O capítulo anterior apresentou essa disciplina e a abordagem de ampliação cultural e estética em sua estrutura e organização. No trabalho de campo o foco foi compreender os mesmos aspectos, mas através da percepção dos egressos e alunos atuais. E, quando percebi que se referiam sempre de forma muito positiva, busquei entender o porquê. O que significou para cada um o acesso a ambientes culturais que muitos desconheciam? Fez diferença terem ido juntos a esses espaços? As atividades desenvolvidas na disciplina repercutiram no trabalho com as crianças? E na vida pessoal?

Uma hipótese levantada inicialmente foi a de que o sucesso da disciplina estivesse ligado ao fato de que o perfil dos alunos do Pró-Saber é oriundo, em sua maioria, de classes populares e com um universo cultural restrito. Vários alunos nunca tinham ido ao teatro, nem a exposições ou museus, por exemplo. Sem dúvida, sair com os colegas e a professora para visitar lugares diferentes, por si só já é um programa atraente. Mas as respostas demonstraram que os alunos vão percebendo transformações em si mesmos, bem como mudanças na sua prática. O depoimento de Felipe⁵⁵ descreve de forma sintetizada o processo e o modo como o cotidiano das professoras se transforma pouco a pouco.

Ela (a disciplina Alfabetização Cultural) é essencial. Já nas primeiras semanas de aula (as alunas) revelavam, por exemplo, que nunca haviam ido ao teatro por

⁵⁵ Felipe não é egresso do Curso mas, quando cursava Pedagogia em outra Universidade fez estágio lá, e posteriormente foi convidado a atuar nesta função.

acreditarem que teatro era algo destinado a pessoas da classe A e por não pertencer a essa classe era algo inacessível a elas. Então o trabalho com Alfabetização Cultural, com a possibilidade de que a cultura está aí e é para todos, é de todos e tem múltiplas facetas, eu acho que se constitui como algo fundamental no processo de formação. Porque depois a gente observa que as próprias alunas acabam levando de alguma maneira isso para sua prática cotidiana. Seja em sala de aula com as crianças em que estão inseridas, seja no próprio dia a dia. E tem o processo de reconhecimento também como produtoras de cultura. (Felipe – observador)

De fato, os dados obtidos com a realização do trabalho de campo descrevem esse processo de conhecer, refletir e levar para a prática. Vários depoimentos demonstram o desejo de partilhar com os próprios alunos as descobertas que vão fazendo.

A arte me atravessou de uma maneira grandiosa, meu olhar é outro. A gente conheceu o belo, o que é o belo, qual o seu significado, sua importância. Então isso está dentro de mim, me moveu, me remexeu me revirou e agora quando vou trabalhar arte com os meus alunos é de uma maneira diferente. Eu quero que eles se expressem através da arte, da pintura, do desenho, da música, sejam quais forem as técnicas que a gente for usar (Jade – aluna turma em andamento)

Jade insistiu muito na possibilidade libertadora que o contato com diferentes linguagens havia proporcionado, ressaltando que durante as aulas tinha compreendido que é possível expressar sentimentos e emoções não acessíveis ao racional e que ao experimentá-lo quis oferecer o mesmo aos seus alunos.

Gatti (2013) afirma que um dos papéis do professor é o de oferecer aprendizagens significativas que contribuam para quebrar o ciclo de desigualdade social e superar “condições produtoras de marginalização e exclusão dentro e fora do sistema de ensino” (GATTI, 2013, p. 28). Entretanto, essa função está diretamente condicionada às próprias condições sociais, econômicas, culturais e de trabalho do professor. O quadro atual mostra que o professor, especialmente da educação infantil e séries iniciais, provém de camadas sociais e com histórico educacional menos favorecido. Tal *background* traz limitações em sua capacidade de lidar com realidades culturais tão diversas. Para desempenhar sua função emancipatória é necessário que o professor tenha atravessado um processo de formação também emancipador. Ao oferecer melhor qualificação profissional espera-se uma melhora na qualidade da educação pública. Os depoimentos abaixo apontam para essa perspectiva emancipadora descrita por Gatti (2013).

A arte por si só não faz uma pessoa melhor. Arte é como se o mundo parasse para você contemplar uma beleza, fizesse o mundo parar um pouquinho, porque é tanta correria e você não pensa em nada e você pode parar, refletir, fazer uma reflexão

do que é você na vida, da importância que você tem na vida, da importância que as coisas têm na vida. (Luciana – aluna turma em andamento)

É realmente uma alfabetização, uma oportunidade de se politizar, de se aproximar de ambientes que não eram frequentados por falta de oportunidade. São momentos muito enriquecedores que nos fazem crescer como pessoas e como profissionais. (Questionário)

Eu acho que é muito importante, muito importante essa coisa da cultura porque a cultura te faz ver as coisas por outro ângulo E te faz pensar que podem ter várias possibilidades, vários caminhos. Não existe só um caminho, não existe só um olhar. (Lara - egressa)

Percebe-se um movimento de "olhar para dentro" ao mesmo tempo em que se olha para fora. À medida que os alunos do CNS do Pró-Saber vão vivendo as experiências e tendo contato com culturas e linguagens diversas, afirmaram que iam percebendo o quanto isso ampliava sua visão de mundo e de si mesmos. Uma das primeiras mudanças, conforme apresentou Felipe no depoimento mencionado na página anterior, é o conceito de cultura e a apropriação do direito de frequentar espaços culturais, que não compreendiam como direito.

Desmistificou que os espaços visitados não são para mim. Aprendi a apreciar o belo antes desconhecido. (Questionário)

Alfabetização Cultural foi como um trampolim de coragem, porque a gente ficava sempre muito tímida, às vezes passava na rua e via alguma obra de arte, alguém cantando alguma coisa e ficava meio assim “ Ah não isso aí não é para mim” tinha aquele bloqueio. Depois que a gente foi ao teatro acho que foi que abriram as cortinas literalmente, porque foi uma abertura mesmo para sensibilidade. E aí nós educadores como pessoas nos tornamos sensíveis, automaticamente nos tornamos sensíveis também na prática. Acontece tudo ao mesmo tempo. (Maíra – aluna da turma em andamento)

[...] não tinha o hábito, o costume de frequentar teatro, frequentar cinema, nem tinha um olhar muito crítico sobre certas coisas que eu assistia. Eu via filmes porque era divertido, mas não analisar... é uma outra percepção aquilo. Então ainda que eu continue indo ao teatro e a cinema todos os meses, eu já não vejo as coisas da mesma forma que eu via antes. (Viviane – egressa)

Segundo Carvalho e Porto (2013, p. 134), "se poucas pessoas têm acesso a obras clássicas, isso não significa, necessariamente, que não as queiram em sua vida, mas sim que são privadas de conhecê-las". O *maravilhamento* de Sonia, no depoimento abaixo, contribui para romper com a crença de que é necessária uma formação erudita para fruir de qualquer forma de manifestação cultural.

Maravilhosa porque eu tive a oportunidade de participar de coisas que no dia a dia a gente não consegue ir. Várias peças de teatro, cinema. E a Alfabetização Cultural fez eu ficar mais aguçada, pelo fato de conhecer outras coisas, linguagens diferentes, porque nós fomos em vários lugares, isso é muito bom. A Alfabetização Cultural para mim era também uma renovação, nesse sentido da linguagem, da troca, do conhecer. Nunca fui a tanto teatro quanto eu fui lá (Sonia - egresso)

[...] (as colegas), que nunca tiveram essa possibilidade de ir em um teatro ou cinema, isso para elas foi fundamental, foi fundamental! Então essa ampliação cultural - tivemos até uma disciplina falando sobre cinema. Olha que riqueza! E eu nunca havia pensado como relacionar o cinema à educação. Hoje eu já tenho esse olhar de trazer um "curta" para as crianças para trabalhar um objetivo ou um conteúdo. (Daniel egresso)

O depoimento de Daniel mostra que a ampliação cultural e o contato com diferentes linguagens permite que seu trabalho com as crianças seja mais rico e as interações dos pequenos com formas de expressão diversificadas. Sonia ratifica que frequentar museus e instituições culturais e ter contato com diferentes linguagens contribuiu para que ela renovasse seu repertório e descobrisse o prazer da fruição. Esta descoberta traz, às vezes, um novo desafio para os alunos/professores.

Olha, quando a gente começou com essas aulas tinha muitas pessoas que nunca tinham ido no Teatro Municipal, tinha muitas pessoas que não tinham tempo de ir no cinema, no teatro, e, se você for parar para analisar isso, se você não for uma pessoa que esteja inserida ao meio, que você tenha amigos que façam, você não faz. E quando a gente vai ao cinema a gente não vai ver um documentário, a gente buscava ir ver um filme que nos agradasse. Então, quem ia assistir Sebastião Salgado? Se você fosse pagar com a sua família, se você não tem um grupo que tem as mesmas ideias que as suas não adianta. (Teresa - egressa)

O depoimento de Teresa aponta para um dos desafios em uma formação que busque ampliar o universo cultural do sujeito. O ambiente socioeconômico em que estamos inseridos gera tendências de consumo cultural e muitas vezes excluem de seu repertório ambientes e atividades culturais que são vistas como próprias de uma classe dominante. Se nem a família nem a escola ou outra instituição social ofereceram a oportunidade para o sujeito frequentar e se apropriar de espaços culturais diversos, a tendência é que as pessoas permaneçam dentro de seu círculo social e cultural e desenvolvam a crença de que não têm direito ao acesso a esses bens culturais. Essa afirmação pode ser constatada na preocupação de Teresa por não ter companhia, não conhecer ninguém que também pudesse se interessar pelas coisas que ela estava descobrindo.

Entretanto, nem sempre as experiências foram somente agradáveis. Houve momentos de estranhamento e desconforto. A função de uma obra de arte e sua contemplação é provocar um estranhamento que leve um sujeito para além da sua vida cotidiana. Segundo Leite (1998), a obra de arte não está ali para confirmar uma determinada maneira de ver, homogênea, mas para despertar uma nova forma de enxergar o mundo, ou seja, “uma obra de arte será sempre *uma* das maneiras

possíveis e não *a* maneira única (LEITE, 1998, p. 134). Os depoimentos abaixo denotam a relativização do conceito de "belo".

As aulas de Alfabetização Cultural foram um marco na minha formação! Tive experiência com a beleza e com o estranho, entendi que somos todas culturalmente diferentes (questionário)

O ser humano precisa disso, se sensibilizar, se constituir completo, integralmente, porque a gente precisa da arte, do belo e a arte mostrou para a gente que arte não é a perfeição, tudo bonito, perfeito. O desenho pode ser imperfeito desconstruído, como o ser humano é imperfeito e desconstruído. O feio pode ser belo, não existe feio e bonito na arte como não existe bonito e feio na vida. (Luciana, aluna da turma atual)

Tem arte que nos provoca, entre aspas, negativamente, que a gente não compreende “por que aquela tela ali, aquela borboleta é daquele jeito?”. Então por isso a nossa interpretação vai mudando, a gente vai ficando cada vez mais crítico. (Helena – observadora e egresso)

É necessária a criação de um espaço de encontro com o que é diferente. Se alguns entrevistados manifestaram que determinadas saídas culturais causaram estranhamento, ainda assim, reconheceram sua importância. "Muitas vezes o processo de conhecimento vem assim, do estranhamento, mas só se realiza se nos permitirmos viver o estranhamento, viver a experiência, enfim, se nos propusermos a conhecer” (OSTETTO, 2012, p. 21). O desconforto que um choque cultural poderia provocar ou a hierarquização de um tipo de cultura em detrimento de outras me levou a indagar de que maneira as culturas dialogavam durante as aulas.

Dialoga, dialoga. Não só nessa disciplina, porque como eu te falo, tem outras disciplinas que também fazem um trabalho didático em cima do que você está trazendo, tem umas atividades que a gente conversa aqui na sala que faz esse resgate da sua história, da sua cultura. Eu acho que o Pró Saber, a partir desse olhar sensível em cima da cultura, da vivência de cada um, quis ampliar isso, quis estar ampliando essa cultura, porque valoriza isso, sabe que é importante para o ser humano. (Lara – egresso)

Porque, às vezes, você está acostumando só naquele mundinho ali, que é da televisão. Então acho que abre um leque de possibilidades para você enriquecer sua escolha. Em momento nenhum há discriminação porque determinada aluna só conhece, vamos dizer, ela só costuma ouvir funk. Não tem esse preconceito, muito pelo contrário. O professor acolhe o que ela sabe, e aí vai fazendo uma junção das duas coisas. Ela traz o que ela sabe e o professor oferece outra coisa. Tanto o que aluna sabe quanto o que o professor ensina, caminham juntos, são muito bem acolhidos. (Luana – observadora e egresso)

Então a arte aqui é como se fosse a porta de entrada para o mundo. Tem gente que não tem acesso nenhum. Chega aluna aqui que nunca foi num teatro, nunca foi num museu, aí amplia. (Helena – observadora e egresso)

Os depoimentos indicam que a percepção dos alunos não é de invasão ou apropriação cultural, mas de ampliação. Em entrevista com a professora da disciplina, ela explica como este processo é construído. A visita ao Teatro Municipal como primeira saída cultural cumpre, entre outros objetivos, causar esse primeiro impacto.

“O que é essa música -por exemplo-, que eu nunca gostei, que eu nunca ouvi? Imagina! Música clássica? Isso não tem nada a ver comigo, eu gosto de samba”. Isso são frases que eu escuto em aula, estou te repetindo. Eu gosto de samba, lá na minha comunidade você tem que ver, a gente escuta muito funk. Quer dizer, tem uma cultura própria, delas, e tem uma cultura nova, que eu estou apresentando. E muitas vezes eu também falo: eu quero conhecer essa cultura do funk que para mim é nova também, eu também quero me apropriar disso. A ideia é justamente que a gente troque, que a gente troque e que valorize e entenda o processo cultural e histórico de todas elas. (Professora Melissa Lamago)

Ostetto (2012) utiliza a música como exemplo de manifestação de cultura para refletir sobre as preferências pessoais. Se por um lado gosto não se discute e deve ser respeitado, por outro, esta afirmação pode trazer uma atitude de encapsulamento cultural. No caso da música, se ouve o que se gosta e conhece e não se ouve o que não se gosta ou não conhece.

Acho que isso é importante, essa ideia do popular, do erudito, isso é uma coisa que causa muito impacto para elas. Muitas delas dizem *"eu não sei se eu gosto dessa música"*. Eu falo muito para elas: uma coisa é, eu gosto ou eu não gosto, que todo mundo tem esse direito. A outra coisa é o conhecimento que tem por trás disso. Quando a gente é educador precisamos nos colocar, fazer o exercício da empatia o tempo inteiro, se colocar no lugar do outro e se interessar pelo outro, e a arte dá essa possibilidade. Na verdade, ela é uma ferramenta que possibilita me tirar do meu lugar e ir para o lugar do outro. (Professora Melissa Lamago)

Ainda dialogando com Ostetto (2012), é preciso ressaltar que gosto não é natural, é social e, portanto, pode ser ampliado na experimentação e no contato com diferentes bens culturais. O professor, quando é refém dessa indústria de massa, porque não tem consciência do arbitrário cultural ao qual é submetido, não consegue oferecer aos seus alunos diferentes experiências e possibilidades de ampliar sua visão de mundo.

Tive a oportunidade de participar do último encontro do semestre da disciplina Alfabetização Cultural. A professora de música do Curso, que é cantora profissional, organizou um sarau em sua casa em um sábado pela manhã, com direito a um delicioso lanche. Cheguei para o encontro imaginando encontrar a professora com "um banquinho e um violão" e me surpreendi com um palco, iluminação, som profissional, filmagem e fotografia do evento e a casa totalmente

aberta para as alunas. Além do show, circulamos livremente por todos os ambientes e havia um atelier de um artista amigo em que os materiais e obras estavam expostos. No som tocava música brasileira de estilos variados. Quando cantou, seu repertório também foi variado. Valsa, samba, fado, choro, todos os gêneros foram sendo nomeados. Ao final, uma taça de vinho coroou o encontro e o semestre.

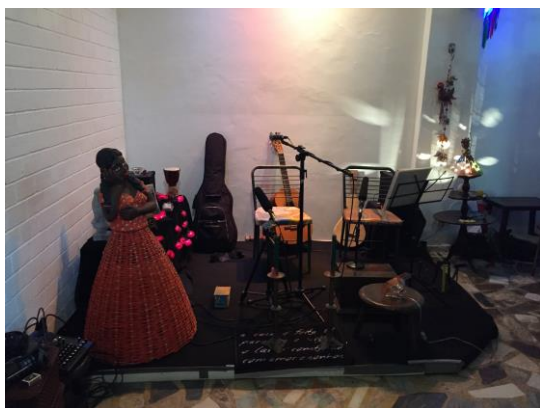


Foto 15: Palco do sarau



Foto 16: Alunas no atelier



Foto 17: Bancada do atelier



Foto 18: O brinde

A professora Melissa destaca em sua fala que a arte contribui para o exercício da empatia, percebido no depoimento abaixo.

Isso ajuda também o professor a se tornar mais sensível, mais compreensivo. Tende a controlar um pouco mais a nossa impulsividade (autoritária), deixar de rotular um pouco, a gente muda. (Rafaela – aluna da turma em andamento).

O processo de preparação para as saídas culturais é valorizado pelos entrevistados pois contextualiza a experiência.

[...] tinha um preparo antes. Nós vamos assistir Debora Colker. Por que? Quem é Debora Colker? Você sabe porque você já tem uma realidade. E as pessoas que vem da periferia, que vem de bairros pobres que trabalham em creches carentes, será que elas têm a mesma visão? Não, elas não têm. Aí foi toda uma aula

específica sobre ela, apresentando os passos únicos que são só da coreografia dela. E quando fomos ao Teatro Municipal veio uma pessoa que cantava ópera há 50 anos atrás contar toda história do Teatro, como era na época. Então olha a riqueza dos detalhes quando essas pessoas vêm! (Teresa – egressa)

Foi maravilhoso, maravilhoso! Você não ia apenas para saídas culturais, você fazia um trabalho pré na sala de aula. A professora trazia por exemplo Monet. A gente falava sobre Monet, o que a gente conhecia sobre Monet e depois ia para a exposição. E outros autores também, Di Cavalcanti, outros pintores. Então era assim que funcionava. Você relacionava a teoria, mais uma vez, com a prática, que eram as saídas culturais. (Lara - egressa)

Lara e Teresa descrevem o trabalho de preparação que era feito antes das saídas culturais com o intuito de "ajudá-las a olhar" e não em um sentido de dirigir o olhar, influenciar as opiniões. Os alunos entendem que saber um pouco sobre a vida de Monet ou Tarsila ou Frida⁵⁶, ajudava a contextualizar historicamente o que viam, contribuía para uma reflexão crítica. Após as atividades externas, a aula também era dedicada à troca de impressões, sentimentos e reflexões acerca do que tinham experimentado, fazendo com que a experiência coletiva enriquecesse a experiência individual. Essa partilha configurada em um conjunto de narrativas é o que possibilita que a experiência se transforme em uma experiência coletiva. Moura (2013) destaca que compreender “a importância dessa experiência coletiva significa perceber o papel fundamental das interações sociais para a construção do conhecimento, para uma formação cultural e artística” (MOURA, 2013, p. 104). Uma situação vivida por uma aluna e narrada em uma conversa com a turma em andamento ratifica esse papel da mediação e das interações para a aprendizagem.

Na primeira experiência que a gente teve fomos ao Teatro Municipal e foi um grupo. Então, por ser um grupo de meninas elas ficavam cochichando entre si e um senhor que estava à frente se incomodou e ele falou alguma coisa ignorante que eu não lembro. E aí ela (uma aluna) se doeu por que ela se sentiu como não pertencendo àquele lugar. Se sentiu “Poxa o que é que eu estou fazendo aqui? Esse cara deve estar pensando: um monte de favelada aqui atrás fazendo barulho, não respeitando o silêncio para contemplar a arte.” E quando nós voltamos, houve uma discussão sobre isso. A professora fez questão de ter essa discussão porque mediante a síntese a colega falou lá da sua dor, que doeu, que não achou legal e que jamais voltaria num lugar desse. Aí ela trouxe essa discussão para sala de aula. Muitas nem tinham ouvido, nem tinham se sentido mal assim como ela se sentiu, apesar de estarmos todos juntos no mesmo ambiente, no mesmo local. Aí nós discutimos, discutimos e concluímos o seguinte: aquele espaço é público, é para todos que quiserem e puderem entrar. Uma vez que nós estamos lá a gente pertence àquele lugar sim. Mas é claro que é como numa biblioteca; existem regras do

⁵⁶ Claude Monet (1840-1926) – pintor francês impressionista; Tarsila do Amaral (1886-1973) – pintora brasileira, representante do movimento modernista; Fridha Khalo (1907-1954) – pintora mexicana.

local. Realmente precisa de um silêncio para poder contemplar a arte. De fato, aquilo incomodaria qualquer um, estava incomodando mesmo. Mas não era para a gente se sentir excluído, de fora. (Luciana – aluna da turma em andamento)

Sem a reflexão coletiva e a troca de impressões, talvez essa aluna jamais tivesse retornado a um lugar como o Teatro Municipal ou outro centro cultural, e a experiência teria reforçado a ideia de que não pertencia àquele lugar. Mas o recurso que permitiu à professora tomar ciência do ocorrido com a aluna foi o registro que ela havia produzido. As narrativas possibilitam a ressignificação e organização do conhecimento, mas também a expressão dos sentimentos e emoções que atravessam as experiências registradas. "Acreditamos que é nesse ressignificar através da narrativa que a sensibilidade proveniente da experiência estética se constituiu" (FERREIRA, PRADO e ARAGÃO, 2015, p. 224).

Ao longo da pesquisa, uma indagação que surgiu foi: que efeito ou validade teria uma proposta de ampliação cultural em uma turma cujos alunos estivessem habituados a frequentar os mais diversos espaços culturais, viajar, ter livre acesso a diversas fontes de informação e essas atividades fossem absolutamente naturalizadas? Uma pista me foi dada através do depoimento de Rafaela.

Sempre tive muito acesso à cultura, minha família sempre achou isso muito importante, mas eu ia ao museu - (...) Ah tá, feio bonito, feio bonito, feio bonito. - eu tinha muito isso. Acho que eu tinha um lado racional muito forte. Eu já não tento racionalizar as coisas eu sinto um pouco mais de sensibilidade. Vejo a importância de que arte não seja só aquela disciplina para deixar a criança ocupada ou para só desenvolver a coordenação motora fina, uma disciplina que não tenha valor. Isso ajuda também o professor a se tornar mais sensível, mais compreensivo. (Rafaela – aluna turma em andamento)

O depoimento de Rafaela indica que, apesar de ter tido acesso a diferentes manifestações culturais, foi a experiência mediada e partilhada que modificou sua relação com a experiência estética. Também demonstra que passou a ver a arte sem uma perspectiva escolarizada, mas como fruição e despertar sensível, com um fim em si mesmo. Nesta perspectiva, a arte precisa estar presente nos currículos de formação de professores, não através do ensino de técnicas e receitas, mas através de experiências estéticas que adquiram sentidos construídos coletivamente (OSTETTO e LEITE, 2012). O que importa, então, não é o quanto se conhece ou não as diversas formas de expressão de culturas, mas o efeito que ela causa. Para Kramer (1998), mais importante do que o que vemos nos museus é o nosso modo de olhar, e penso que nos cursos de formação de professores em que o sujeito está

implicado em um processo de criação e autoria, é possível construir um olhar em que a razão e a sensibilidade sejam aliadas na forma de olhar o mundo.

Nesse sentido, defendo a necessidade urgente de professores e profissionais da educação poderem ter sua formação cultural aprimorada, emancipada, expandida criticamente para além de treinamentos formais, por meio de experiências reais vividas em museus e outros espaços de cultura, para que possam conhecê-los, aprender com eles, aprender com a história guardada, falada ou calada nesses espaços, com seus objetos, e para que possam compartilhar tais experiências com crianças, jovens e adultos com quem estejam naquele momento convivendo em escolas dos mais diferentes tipos e instâncias (KRAMER, 1998, p. 211).

Esta partilha mencionada por Kramer (1998) é muito valorizada pelos entrevistados. A possibilidade de usar diferentes linguagens com seus alunos e a forma como as experiências com a cultura modificaram sua prática se evidenciam nos depoimentos abaixo.

Hoje percebo o quanto enriquece minha prática, ter um repertório cultural mais amplo, sei da necessidade de oferecer esse conteúdo a nossas crianças, sem subestimar sua capacidade de entender e internalizar todas possibilidades (Questionário)

Eu discuto com meus alunos hoje sobre teatro, eu falo com os meus alunos sobre cinema, eu tenho a propriedade de chegar para eles e falar: olha, o teatro é tal dia. E na educação infantil a arte ainda é vista como um belo para o outro e não o belo para ele. (Teresa - egresso)

As linguagens artísticas inseridas nas atividades culturais ampliam o olhar do professor, não só em sua formação, mas na formação de seus alunos, fazendo com que ambas as partes se encontrem em suas formas subjetivas de ver, entender e apreender o conhecimento. (Questionário)

Além da mudança no cotidiano, percebe-se que há uma mudança na própria vida familiar. As professoras passam a levar os próprios filhos a espaços culturais e incentivam os pais a fazerem o mesmo, transbordando esse movimento para as famílias.

Com a alfabetização Cultural comecei a incentivar os pais a ter esse momento com seus filhos, pois são momentos valiosos que me fizeram vislumbrar um mundo pouco apreciado. Hoje não sei sair por sair, tenho sempre um foco, uma intenção de provocar algo e procuro oferecer esse prazer aos filhos e alunos, o que de certa maneira vem transformando a rotina escolar. (Questionário)

É oportuno lembrar que crianças de 0 a 5 anos dependem dos adultos para frequentar instituições culturais, ou seja, precisam de um outro para que seu direito de acesso aos bens culturais seja garantido. Será que os adultos têm se preocupado em garantir esse direito às crianças? A criança produz cultura a partir do que lhe é oferecido como ambiente cultural. Sendo assim, é também papel da escola garantir experiências que permitam o maior contato possível com diferentes espaços e manifestações culturais.

Carvalho (2016) afirma que a escola, ao propiciar o acesso a bens culturais aos alunos, pode "contribuir para amenizar a distância gerada pelas condições sociais" (CARVALHO, 2016, p. 47). Na mesma pesquisa, a autora identificou que apesar de um grande número de professores não frequentar espaços culturais, são eles os principais responsáveis pelas vistas escolares, é deles que partem as iniciativas. Na mesma perspectiva, Ganzer (2005) alerta que o professor que não teve em sua formação inicial nem em sua vida pregressa o contato com diversas instâncias culturais tenderá a construir uma visão utilitária da arte e as visitas que fizer a espaços culturais com seus alunos será marcada por essa dimensão. É compreensível que ao acompanhar sua turma, não se sinta parte do processo educativo nem se reconheça naquele espaço, usando a visita como pretexto para associar os conteúdos das exposições a conteúdos escolares em uma visão instrumental. O despertar de um olhar sensível, o estímulo à fruição, em uma perspectiva de construção da subjetividade e da identidade, não será possível posto que tal condição não foi desenvolvida no docente.

Este dado aponta para um caminho de encontro que precisa ser construído, em que as instituições culturais também desempenhem um papel na aproximação dos professores com este universo, onde a ampliação cultural "poderia assumir outra dimensão se houvesse uma formação ampla que incluísse a cultura como direito" (CARVALHO e PORTO, 2013, p. 142). Moura (2013) afirma que para que a parceria entre a escola e as instituições culturais constitua espaço de ação e colaboração é necessário que os museus se preocupem em pensar em ações dirigidas aos professores em detrimento de ações isoladas apenas para os professores interessados.

Desde o ano de 2011, o Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI), do qual faço parte, vem realizando junto aos setores educativos de museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro, uma pesquisa institucional com o objetivo de mapear e conhecer as atividades oferecidas ao público em geral. No ano de 2015, foi enviado a todas as instituições do município do Rio de Janeiro um questionário *online*⁵⁷ e, entre os dados obtidos, foi possível verificar que das 85 instituições que responderam ao

⁵⁷ Em 2015, ano de aplicação do questionário, a cidade do Rio de Janeiro contava com 99 museus em funcionamento, e obtivemos o retorno de 85 instituições

questionário, apenas trinta e duas (37,6%) afirmaram que possuem algum programa específico destinado aos professores.

Contudo, museus e centros culturais também têm um papel a cumprir neste processo de democratização do acesso à cultura. Compreendendo a educação como indissociável da cultura o museu se constitui em uma instância educativa da sociedade (Leite, 2005). A autora acrescenta que a educação é um processo que não cabe mais em um paradigma verticalizado de transmissão de saberes consagrados. É importante que os museus e centros culturais revejam também seu papel levando em consideração um conceito de formação e de conhecimento que não pode mais ser reduzido a uma dimensão essencialmente científica (idem, 2011)

“Quando não há esse acesso, o olhar fica marcado pela exclusão” (CARVALHO e PORTO, 2013, p. 142). Esta marca da exclusão se apresentou de maneira intensa no depoimento abaixo. Ouvi-lo me causou surpresa (ou choque) e penso que evidencia tristemente o quão marcado está o olhar de muitos professores sobre sua condição profissional, e o quanto se sente alijado e excluído dos saberes que julga importantes transmitir aos seus alunos, mas também de seu direito básico de cidadão.

Porque se eu não tenho oportunidade de viajar para fora, mas tenho como conversar com as pessoas, tenho como mostrar que **não é porque eu sou professora, que eu sou ignorante**. Porque o professor tem essa visão de que é um pobre coitado, de que não sabe nada. Então a gente prova que não é bem assim, que tem que correr atrás. (Viviane – egressa) [grifo meu]

O depoimento de Viviane aponta com urgência para a necessidade de se repensar a formação dos professores e reverter esse quadro.

É necessária uma formação que contemple experiências estéticas capazes de devolver o ser da poesia presente e esquecido no professor- adulto roubado em suas linguagens ao longo da vida. Pensar o gosto e o repertório das crianças é problematizar o gosto e o repertório dos adultos (OSTETTO, 2012, p. 57).

4.6 Portas que se abrem, caminhos que se descortinam: aportes para a vida pessoal e profissional

Este tópico fecha o capítulo sobre a visão dos egressos sobre o Curso e sobre o que mudou em suas vidas. Nos tópicos anteriores foram abordados os aspectos da chegada (acolhimento), a constituição do grupo e a relação com os professores em uma concepção democrática de educação, a infância e o cotidiano

na educação infantil e a formação cultural. A terceira parte da entrevista, conforme mencionado, voltava-se para questões mais pessoais. Enfrentaram dificuldades durante o Curso? Se sim, quais? Deram continuidade à vida acadêmica? Como? Profissionalmente foi proveitoso? O que mudou? Conseguem levar para a própria prática alguns instrumentos metodológicos?

Ao indagar sobre as dificuldades enfrentadas ao longo do curso, alguns aspectos foram mencionados: a dificuldade com a disciplina de Informática, o cansaço pelo deslocamento - geralmente em horário de pico de engarrafamento na cidade - e pela carga horária de trabalho e de estudo e o volume dos exercícios de escrita,

Na realização da entrevista piloto, percebi de imediato o quanto o tema "registro" assumia um papel central, tanto na metodologia quanto nos efeitos que esse exercício havia causado nos egressos. Busquei então compreender, com o auxílio das entrevistas, em que consistiam esses registros, a frequência com que ocorriam e de que maneira os alunos percebiam/valorizavam os efeitos dessa escrita.

...quando você faz o registro, você está estudando também, você vai revendo coisas que aconteceram durante a aula que você vai refletindo, e é importante. Porque quando você faz o registro e lê para os outros amigos durante a aula, isso é uma forma também de que todos participem do teu pensamento, aceitando ou não, mas é uma forma de você socializar o que está pensando. Isso também faz com que não só você cresça, mas todos em volta. (Lara egresso)

Então, esse pensar da reflexão acho que é o grande diferencial, que é a partir da reflexão, a partir do registro que você se dá conta do processo, seja do processo de aprendizado como um todo, ou seja do seu próprio processo. (Felipe, observador)

O maior choque que eu tomei foi no início quando eu me dava conta de quantas coisas eu nunca tinha parado para pensar. Eu dizia o quanto eu sou racional se eu nunca paro para pensar? (Rafaela – aluna da turma em andamento)

Os depoimentos apresentados a partir das entrevistas demonstram que o exercício do registro reflexivo é uma forma de se apropriar dos conhecimentos e de compartilhar com seus pares. Essas sínteses parecem se caracterizar por uma retomada da experiência vivida com o distanciamento necessário para compreender as situações de outra maneira e perceber outras maneiras de agir. Revisitar certezas sedimentadas e quebrar o velho para acolher o novo. A pesquisa realizada por Ferreira, Prado e Aragão (2015, p. 210) apontou que o registro de experiências vividas e narradas "pode alterar a percepção dos professores sobre

seu cotidiano de trabalho e permitir a produção, apropriação e circulação de novos saberes educacionais".

A narrativa é, portanto, um exercício do sujeito histórico-social, que ali se expressa na escolha do que narra e do que silencia. No entanto, o que o sujeito registra carrega marcas de outros discursos com que o narrador teve contato e, por isso, a leitura dos registros por pares é marcada pela identificação e empatia, uma vez que partilham, no mesmo universo, dos mesmos dilemas, dores e alegrias.

O desafio desse exercício foi mencionado diversas vezes pelos egressos entrevistados em função da quantidade de sínteses requisitadas, mas, ao mesmo tempo, também, porque a escrita organiza ideias que muitas vezes estão soltas, frouxas, sem que o sujeito se dê conta, como afirma o depoimento a seguir:

Fazer um registro a cada dia para nós foi algo surpreendente. Eu sou fruto de uma educação tradicional. Eu senti muita dificuldade na escrita, muita dificuldade na escrita. Até na construção do pensamento. Eu penso muito antes de falar e na hora da escrita era a mesma coisa. Para mim, as disciplinas que eu tive que escrever mais foram muito difíceis e esse exercício da escrita para mim foi fundamental, até mesmo para passar no concurso. (Daniel - egresso)

Ao indagar se as sínteses eram corrigidas por alguém, o entrevistado explica que a leitura era feita pelo professor da disciplina correspondente.

Ele avaliava se era pertinente ao assunto e ele fazia uma devolução. Era sempre assim, você escreve, o professor avalia. Ele lê e te devolve, ele escreve um texto também, então, tanto o professor como o aluno escrevem bastante. E o aluno sempre tem que fundamentar porque ele escreveu aquilo, então escrever é difícil. (Daniel egresso)

A fala de Daniel encontra eco no questionamento de Ostetto (2012) sobre a dificuldade apresentada pelos professores nesse exercício da escrita. Será que esta dificuldade é decorrente da falta de incentivo em nossa vida escolar para utilizar a escrita como espaço de autoria e reflexão? A autora ratifica que a escrita é um exercício que demanda esforço, disciplina e coragem para estar frente à frente com as próprias dificuldades e conflitos internos. Nas conversas informais que tive com a turma atual, estes aspectos também foram apontados como principais dificultadores, como é possível constatar nos trechos a seguir.

No primeiro ano eu sofri muito. Eu não sei se eu não tivesse passado no concurso se eu continuaria. Primeiro porque você aceitar mudar é muito difícil, muito, muito difícil. A gente já fica fora da vida social o ano inteiro. Filho, marido papagaio e o cachorro não importa, isso é muito difícil (Rafaela – aluna da turma em andamento).

A gente tem um volume de trabalho muito alto. Para quem trabalha o dia inteiro, ter trabalho todo dia... É claro que eu entendo, hoje principalmente, o quanto isso me acrescentou, mas é muito difícil dar conta disso tudo e não querer fazer um negócio assim de qualquer jeito. Acho que isso é uma das coisas que mais me estressam (Luciana – aluna da turma em andamento).

Como os egressos entrevistados reconheceram que, apesar de cansativo, o exercício da escrita tinha sido fundamental, fiquei curiosa em saber se este reconhecimento já se dava ao longo do Curso ou somente após o encerramento. Nas convesas com a turma atual, abordei então a questão da escrita ao longo do Curso. As respostas demonstram que a escrita é valorizada desde o início. Algumas haviam prestado concurso e ficaram impressionadas com a fluidez do próprio texto, além de que as questões discursivas foram sobre temas estudados. As sínteses são guardadas como material de estudo pois incluem nos textos a articulação com a própria prática, as possibilidades de levar a teoria estudada para o cotidiano e os aportes do professor da disciplina. O trecho abaixo demonstra este processo.

Lembro-me da primeira aula com Madalena em que todas as 36 alunas esperavam a matéria no quadro. Quando Mada nos disse: *vamos minha gente, anotem o que vocês conseguem absorver enquanto conversamos* ficamos perplexas com a metodologia. Hoje é como se fosse parte de meu sangue registrar. Me sinto incomodada quando não registro mesmo que notas imediatas. (Questionário)

Perguntadas sobre o que mais gostam no Curso, foram citadas as trocas de experiência entre pares e a teoria aliada à prática para saber o que se adequa à realidade. Embora tantos outros aspectos tenham sido descritos de forma positiva - como o acolhimento que recebem, o respeito com que se sentem tratadas, as saídas culturais - o que mais gostam são as trocas.

Este dado chamou minha atenção e confirma o que vem sendo percebido por vários autores sobre a importância de garantir aos professores ambientes em que possam elaborar um conhecimento pessoal através do estudo de si mesmo, somado ao conhecimento profissional, para conferir sentido a uma profissão cuja dimensão humana e relacional precisa ser considerada. Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) salienta que o trabalho colaborativo no modelo de "comunidades de prática" deve ser fortalecido não apenas no interior das escolas, mas em movimentos pedagógicos que ultrapassam as fronteiras organizacionais. É possível encontrar uma proposta semelhante nos resultados da pesquisa de

Almeida e Ambrosetti (2007), que consideram esses espaços coletivos de formação condição para a conquista da profissionalidade do professor.

Os relatos sugerem a importância do espaço escolar na construção da profissionalidade do professor. Observa-se a importância do ambiente de trabalho e o exercício da reflexão coletiva em torno das questões concretas da escola, entendida como ambiente formador (ALMEIDA; AMBROSETTI, 2007, p. 9).

Outro questionamento dirigido aos egressos foi se sentiam-se suficientemente embasados teoricamente. Todos disseram que tinham estudado os teóricos da educação infantil e nomeavam alguns deles. Mas todos disseram também que a sua prática era um amálgama daquilo que tinham conseguido compreender da teoria com a realidade que viviam nas escolas. E que cada um tinha uma prática única, própria. A resposta de Daniel sintetiza este aspecto.

Cada um tem a marca da identidade no dedo, a digital e isso prova que você é singular. Por você ser singular só existe um Piaget na face da terra, só existe um Vygotsky na face da terra. Você tem que conhecê-los. O Pró-Saber não se prendia a questões de você ter que pensar segundo Piaget, ficar focado só na questão (...) do desenvolvimento. Você tem que conhecer o autor, mas não precisa se prender a ele. Você tem que conhecer as teorias todas, mas não quer dizer que você vai usar tudo da teoria. Você usa só uma parte e o Pró-Saber fazia isso. O Pró-Saber focava muito nessa questão de você conhecer um autor e trabalhar algumas coisas. Ninguém é freinetiano, Freinet só existe um, entendeu? Você cria a sua própria prática! (Daniel - egresso)

O depoimento fala do processo de criação e autoria que os alunos são instados a percorrer na articulação da teoria com a prática, em que, tal qual sua digital, tecem um cotidiano em uma relação dialógica com a realidade em que trabalham. Os teóricos inspiram a criação da própria teoria e esta é construída de forma dinâmica e fluida, adequada a uma realidade específica, e esta construção só é possível através da experiência e da troca. O professor aprende enquanto trabalha, suas experiências reorganizam suas ideias e geram novas compreensões sobre a práxis e novas perguntas para que siga avançando. Durante a formação ele precisa

[...] questionar os saberes que estão postos, conflitá-los com sua realidade, apresentar as angústias e entraves percebidos na sala de aula e a partir disso, construir novas e inéditas possibilidades de atuação. Sua performance é única e será composta pelos múltiplos referenciais oferecidos (PRADO, FERREIRA e ARAGÃO, 2015, p. 206).

Mas será que os egressos conseguem aplicar a metodologia nos seus ambientes de trabalho? Será que encontram dificuldades? As respostas demonstraram que nem sempre é fácil.

Eu sou da prefeitura do Rio, então a realidade é outra. Às vezes a gente tem que dar nosso jeito, não tem material em sala ou falta profissional e a gente questionava muito isso com a professora, e argumentava “*não, a teoria é linda, mas na prática não é assim que funciona*”. E a professora sempre ali, persistente, fazia a gente ver que tinha um outro lado também, que dependia muito mais da gente do que do outro. (Natalie – egresso entrevista)

Hoje, não estando mais com um grupo que reflete tanto, com um grupo que não tem essa prática de leitura, - hoje eu estou no município e acho que o município não valoriza isso. Pela proposta você não tem tempo para estudar. Você tem um tempo para planejar, mas para estudar você não tem e eu vejo que isso é fundamental e isso eu adquiri no Pró-Saber, essa capacidade de refletir sobre o que está acontecendo (Daniel – egresso entrevista).

Só que se a gente tiver a parceria entre a instituição que a gente trabalha e a instituição que a gente estuda, se tiver como conectar uma na outra, facilita muito o trabalho, você vê realmente que a coisa funciona, que é realmente possível se fazer um trabalho nos moldes do Pró-Saber (Viviane – egresso entrevista).

Também a forma que nos foi ensinada não é totalmente possível num ambiente escolar que não tem a mesma visão, porém seguimos mesclando entre o tradicional e novo, até enfim quebrarmos alguns paradigmas, velhos costumes. (Questionário)

Os depoimentos apontam que em uma instituição educacional com uma concepção diferente, as coisas se tornam mais difíceis. Micarello (2006) afirma que seria ingênuo esperar que os docentes atuassem mediante uma concepção de infância e do que seja o trabalho na educação infantil se a instituição em que trabalham não compartilha das mesmas ideias. Em sua pesquisa conclui que

[...] as pressões institucionais se mostraram fontes de conflito entre atender às demandas que percebem como decorrentes das necessidades das crianças e àquelas impostas pelas limitações institucionais. (MICARELLO, 2006 p. 195).

Os entrevistados afirmaram que nem sempre é possível utilizar os instrumentos metodológicos ou pautar sua prática sobre os princípios de uma educação democrática, mas afirmaram que buscam brechas e geralmente adotam um modelo híbrido, dentro daquilo que é possível.

A pesquisa também demonstrou que a maioria dos egressos continuaram ligados ao segmento da educação infantil. Do total de 49 respondentes do questionário, 39 continuam trabalhando com as crianças de 0 a 5 anos. O Pró-Saber optou por oferecer uma formação exclusivamente para o Magistério na educação infantil e esta escolha traz ônus e bônus. Por um lado, permite um aprofundamento e especialização sobre essa etapa da escolaridade. Por outro, pode limitar as opções e oportunidades profissionais. Então, para onde foram os egressos? O que aconteceu profissionalmente depois que saíram do Curso? Que oportunidades surgiram? Deram continuidade à sua vida acadêmica? Apesar do

grande número de respostas afirmativas sobre a pretensão de continuar trabalhando com a educação infantil, outras respostas apontaram a necessidade de complementar sua formação, não porque sentissem falta de embasamento teórico, mas porque um diploma de Normal Superior não tem um valor simbólico suficiente no campo profissional.

Então, é muito bom realmente para Educação Infantil, mas se você não conseguir um trabalho na área de Educação Infantil, o Ensino Fundamental já é mais complicado porque não é muito bem visto (o diploma). Se você tem uma graduação... na qual é muito boa, mas muito restritiva você acaba não sendo muito bem aceito. "Vai trabalhar só com Educação Infantil? E aí o resto?" Fica faltando um complemento, sabe? (Viviane – egresso)

Também foi dito que o Curso Normal Superior é confundido com o Normal Técnico em nível médio, um percurso formativo aligeirado, com duração de um ano, para aqueles que já terminaram o ensino médio. Este dado mostra que o Curso Normal Superior é tão raro que quando aparece nem é reconhecido. Ao indagar sobre uma continuidade acadêmica, muitos responderam que acabaram cursando alguma especialização ou curso de extensão oferecido pelo Instituto Pró-Saber. Outros buscaram licenciaturas ou especialização em outras instituições de ensino superior, mas grande parte ficou entre as especializações em educação infantil, psicopedagogia ou educação inclusiva, oferecidas pelo ISEPS. O percurso acadêmico do egresso Daniel foge à regra. Cursou Pedagogia no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) ao mesmo tempo em que cursava o ISEPS porque a Pedagogia daria um leque de possibilidades mais amplo para fazer concursos. Depois resolveu fazer a especialização em educação infantil na UFRJ. Também decidiu ser professor de Filosofia e estava fazendo uma pós-graduação. Passou em um concurso, mas não pode assumir porque não tinha a graduação em Filosofia.

Mas para mim já foi fundamental, eu passar sem ser da área, já foi ótimo. E fiz o concurso agora para Caxias, (município da baixada fluminense) esse último que teve para orientador educacional. Passei também. Aí fui eu de novo fazer uma pós-graduação em gestão.

Entrevistadora - Valeu a pena cursar o CNS do ISEPS apesar dele não te dar prerrogativa de fazer qualquer outra coisa além de ser professor de Educação Infantil?

Sim. Porque vai além da questão de você se formar. No início todo mundo pensava só em se formar, mas no final, a gente se formar era a última questão que a gente estava pensando, mas sim melhorar como pessoa, melhorar como professor. Então esse foi o nosso objetivo fundamental no final. (Daniel – egresso)

O desejo que o Curso aparentemente desperta em seus alunos de serem professores e pessoas melhores foi recorrente, tanto entre os entrevistados quanto nas respostas obtidas no questionário. A sensação de *empoderamento* também é reconhecida de diferentes maneiras. O fato de terem sido estimulados a encontrar a própria voz ao longo do Curso, além do trabalho árduo que a formação demanda, certamente contribui para que os egressos se sintam mais confiantes e valorizados enquanto sujeitos. O compromisso e a responsabilidade que assumem com as crianças também foi um aspecto bastante mencionado, conectando seu cotidiano com uma realidade mais ampla. Os depoimentos a seguir demonstram alguns desses aspectos.

O Pró-Saber me deu as ferramentas que eu precisava para crescer profissionalmente, fez com que a minha prática fosse mais consciente, que a minha postura fosse mais consciente de que o meu ensinar e o meu aprender vem das trocas com as crianças, com os adultos, com o mundo ao meu redor. (Questionário)

Ele me proporcionou conhecimento, segurança e sabedoria para atuar junto aos pequenos respeitando a individualidade de cada um. (Questionário)

Posso dizer que esse curso apostou em mim, mostrando que sou autora na minha busca contínua de novos conhecimentos. (Questionário)

Tenho um compromisso com as marcas que pretendo deixar, na vida de cada cidadão que tenho a honra de conviver na fase mais importante de sua vida. (Questionário)

Eu não estou formando só crianças, eu estou formando a família dessas crianças. Porque quando você forma um ser humano melhor, ele não vai ficar só na sala de aula, ele vai para a família, ele vai para um trabalho, ele vai para um outro espaço social. E isso vai contaminando essas pessoas, vai fazendo a diferença no mundo. Eu acho que eu estou contribuindo, fazendo um pouco de diferença no mundo (Lara – egresso)

A instituição é provocadora, ela extrai tudo aquilo que temos de melhor, que está guardado em pedra bruta. Nossos professores apam nossas arestas, transformando cada aluno em verdadeiros diamantes, pessoas preciosas, raras, únicas. Elevam nossa autoestima, nos tornamos seres pensantes e questionadores. Quem é mudo sai falante, quem é tímido, sai colecionando amigos. Sou outra pessoa depois daquele lugar. (Questionário)

E depois disso, aqui com os estudos, eu passei a investir em mim, passei a me respeitar... Então o Pró-Saber mudou muito a minha vida. Não só na parte profissional, a parte profissional foi consequência, mas primeiro foi a minha parte pessoal. Acho que me fez crescer, me fez enxergar. (Natalie – egresso)

Alguns entrevistados se emocionaram quando falaram das mudanças produzidas na própria vida. As narrativas trouxeram memórias de desafios e vitórias conquistadas ao longo do Curso. Todos os entrevistados que realizaram um concurso público foram aprovados. Muitos eram auxiliares e foram chamados para exercer a regência. Na turma em andamento, o convite para exercer a

docência também já aconteceu com algumas alunas. A responsabilidade e o compromisso demonstrados em alguns depoimentos são eco daquilo que Silva (2013) considera que move a todos a continuar apostando nessa experiência.

Essa experiência comum de professores e alunos vivida com persistência, coragem, vigor e alegria cria espaço para o que ainda não veio, mas que está por vir e que ensaiamos todo dia: um mundo mais fraterno, mais justo e mais feliz. (SILVA, 2013, p. 12).

Ao longo do percurso investigativo, ficou claro que Madalena Freire é uma referência forte, um pilar do Curso, a autora da metodologia. Com tantas conquistas e tanta empolgação na fala dos entrevistados, me perguntei o que aconteceria com o CNS do Pró-Saber se a coordenadora pedagógica, por alguma razão, não pudesse mais acompanhar o trabalho da instituição. Resolvi externar a pergunta à própria Madalena na segunda entrevista concedida e ela me deu uma resposta que penso que resume a essência da Concepção Democrática de Educação. Segue abaixo a transcrição desse trecho da entrevista:

Entrevistadora – O que é que acontece com esse curso e com essa proposta se você não estiver mais aqui?

Madalena- Eu não sei qual é a resposta. Eu sei te dizer em que eu aposto (risos)

(A partir desse momento o tom de voz de Madalena muda. Fica mais reflexiva, pensativa, quase contemplativa. Triste? O que essa pergunta suscitou como lembranças?)

- O que eu aposto é que esse gosto que eu estava falando, da autoria, quando é assumido, quando é pego, não volta atrás, não anda para trás. Ele pode paralisar por um pouco, estancar ali, mas logo vai ter que assumir um rumo. Porque quando você tem uma visão de que cada um é possível na criação da sua própria realidade, na sua autoria, você não se dá tanta importância. Não se dá tanta importância, você não se julga essencial ou coisas do gênero. Porque na minha vida, na minha experiência com alunos, que já são muitos.... eu já tenho formado gente, alunos que começaram comigo, sei lá quando era isso.... 1980 e que hoje - em São Paulo, em Belo Horizonte, em Florianópolis, aqui - têm vida própria, têm luz própria. Eu acho que quando a gente pensa que só é possível porque é fulano, só é possível porque é essa realidade, a gente amesquinha, no sentido da diminuição do valor de quem constrói junto.

Mas você precisa conhecer essas realidades (antes havia mencionado outros espaços de formação com propostas semelhantes), porque você vai ver que lá, Paulo Freire e todos esses clássicos que eu te disse que fundamentam o trabalho, foram recriados de outro jeito. De outro jeito não significa que traíram a inspiração, não. Mas é a realidade que cada um, autor, tem que criar. Então ... eu não me dou tanta importância, na relação democrática, na relação da criação, de autoria, o valor é de cada um. Vai depender de como cria, de como recria, de como reinventa a inspiração teórica. É para pensar, não é resposta. (Madalena Freire).

Em síntese, Madalena Freire descreve o princípio de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2004, p.47). E nisso é preciso insistir.

Termino este capítulo sabendo que "o que é escolhido para ser contado traz em si também as renúncias" (FERREIRA, PRADO e ARAGÃO, 2015, p. 213). Muito mais poderia ser dito, mas a tarefa de descrever uma experiência tão complexa quanto um percurso formativo cuja proposta esteja tão imbricada com o sujeito em sua história e cultura, não caberia em uma dissertação de Mestrado.

5 O bordado nunca termina, mas são necessários alguns pontos finais



Stella Bachar (2016)

Durante a realização desta pesquisa encontrei, repetidamente, em vários textos, especialmente nas teses e dissertações que fizeram parte da revisão de literatura, a comparação da escrita do próprio trabalho com uma manifestação artística. Escultura, dança, poesia, pintura, música, teatro. Tive a mesma sensação em relação à escrita deste estudo. Pensei em uma fina tessitura de renda, pensei também em uma dança louca em que ora me jogava no ar em enormes piruetas ora me recolhia em um movimento lento e meditativo. Comecei a me perguntar sobre o porquê dessa frequente comparação. Acho que escrever uma pesquisa é uma arte. Não basta conhecer de maneira mais ou menos profunda o assunto sobre o qual se estuda ou ter vivido o campo com mais ou menos intensidade. Nem apenas dominar as regras de escrita acadêmica e da língua. Analisar os dados produzidos, traduzi-los em inferências, reflexões, problematizações, produzir interlocução teórica, tudo isso não é somente um exercício intelectual, mas vem carregado de subjetividade. Vem carregado de uma matéria humana que é parte de vida do pesquisador. E quando estamos escrevendo, quantas vezes não passamos por momentos de catarse, desespero, alegria, ansiedade, desejo e até de êxtase? Chego ao fim deste relatório com a sensação de que estas linhas sintetizam muitas horas de esforço e trabalho intelectual e afetivo. Sim, afetivo, pois o objeto da investigação não é apenas fruto de uma curiosidade intelectual. À medida que se avança na pesquisa a relação com o campo vai se impregnando de emoções e sentimentos. Portanto, sem receio de parecer piegas, e em consonância com Paulo Freire, ousei dizer que escrevo essas últimas linhas em parceria com meu coração.

Uma pesquisa produz achados e perdidos. Leva o pesquisador a descobertas sobre o objeto da investigação (e sobre si mesmo) e também implica em conhecimentos perdidos pelos caminhos não percorridos. Em um difícil exercício

de desprendimento e despedida, busco aqui sintetizar alguns achados e apontar alguns "perdidos" que pretendo procurar em futuras oportunidades.

O objetivo que moveu esta investigação foi conhecer e dar a conhecer uma proposta de formação de professores de educação infantil que tem, como principais particularidades, ser uma formação em serviço, exclusivamente para professores de educação infantil e com um forte viés na formação cultural. Uma das perguntas que norteou o trabalho foi: será que esse modelo de formação inicial oferece aos profissionais da educação infantil condições para trabalhar de forma alinhada aos conceitos e às concepções de criança e do trabalho nessa etapa da escolaridade produzidos pelas pesquisas educacionais nas últimas décadas?

Para responder a indagação, buscou-se, por um lado, compreender as bases teóricas e metodológicas do Curso Normal Superior do Pró-Saber e seu funcionamento. Que princípios norteiam o trabalho? Que especificidades possui a metodologia adotada pela Instituição? Que espaço ocupa a cultura e a arte? Como são selecionados e formados os professores da Instituição?

Por outro lado, desejava saber que resultados o Curso havia produzido na vida dos alunos. Que memórias a passagem pelo curso tinha deixado? De que maneira compreendiam a metodologia utilizada? O que conseguiam aplicar da experiência na prática docente? Quando entrei no campo, outros aspectos emergiram. Não esperava encontrar, por exemplo, tantas alusões a mudanças na vida pessoal dos alunos. Também me surpreendi com a dimensão da importância atribuída à formação cultural, mesmo que já considerasse esse um aspecto importante.

A abordagem de estudo de caso resultou em uma descrição minuciosa do trabalho realizado na instituição, porém, a subjetividade do pesquisador aliada à amplitude da realidade a ser retratada, implicou em escolhas e em um recorte. A seguir, apresento então algumas conclusões pautadas na análise e interpretação dos dados e na interlocução com os teóricos que me acompanharam nessa travessia, esperando oferecer algumas contribuições ao tema da formação de professores de educação infantil.

Na ocasião em que fui ao Pró-Saber fazer uma entrevista com um dos observadores, cheguei um pouco mais cedo e pela primeira vez vi a turma de

2015, que cursa atualmente o Normal Superior. Algumas alunas já estavam na sala e me aproximei timidamente, perguntando se meu entrevistado já havia chegado. Uma das alunas respondeu: *ainda não, mas fica à vontade*. O que me chamou a atenção nessa frase foi que, além da simpatia e do acolhimento oferecido, a aluna me falava do lugar de quem pertence. Autorizar-se a convidar o outro a ficar à vontade no espaço só acontece quando o sujeito se sente como parte daquele lugar. Trago a lembrança desse momento para destacar a importância que toma a dimensão afetiva dentro da Instituição. É fácil sentir-se à vontade nas dependências do Pró-Saber. Tudo ali parece ser disposto para acolher, agradar, predispor ao encontro.

A dimensão afetiva foi apontada repetidas vezes pelos alunos como o diferencial entre o Pró-Saber e todas as outras experiências acadêmicas vividas anteriormente. Traduzia-se no olhar, na escuta, no interesse pela história do aluno, no acompanhamento passo a passo de sua trajetória acadêmica, no apoio em momentos difíceis - tanto na vida pessoal quanto escolar - na vibração e celebração das suas conquistas, entre outros. O efeito da força da dimensão afetiva foi observado no compromisso dos alunos com o grupo, com a Instituição e com as crianças, na superação das dificuldades impostas pelo trabalho árduo e intenso, no apoio mútuo que o grupo oferecia entre seus integrantes, no aumento da autoestima, na alegria e emoção que sentiam ao falar de sua experiência no Curso, entre tantos outros exemplos que poderiam ser arrolados. Considero que este aspecto é uma contribuição do Pró-Saber para os cursos de formação de professores: o de resgatar a afetividade, de derreter a frieza do puro intelectualismo, de ousar falar de afeto na Academia, conforme nos ensina Freire (1997, p. 8) no trecho a seguir:

É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. [...] É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anti-científico (grifos do autor).

Ainda dentro da perspectiva da dimensão afetiva, outro aspecto que a pesquisa aqui realizada revelou como sendo um diferencial do Pró-Saber atribuído pelos alunos, foi o "mergulho em si" característico do primeiro ano da formação na proposta do Curso. Esse mergulho na própria subjetividade foi descrito como indispensável para a ressignificação das experiências vividas pelos alunos ao

longo do Curso, proporcionando o conhecimento de si mesmo e o empoderamento pessoal e profissional.

Essa arqueologia da memória também contribui para o exercício da empatia e da tolerância com as diferenças e só pode acontecer em um ambiente em que o sujeito se sinta livre e acolhido. "É essa memória que alicerça a consciência histórica, política e pedagógica desse sujeito" (FREIRE, M. 2008, p. 410). A importância atribuída a essa releitura da própria história é explicada por Benjamin (2012, p 39): [...] o acontecimento rememorado é sem limites, pois é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois". Quando o indivíduo é historicamente e socialmente situado e afirma sua identidade frente ao grupo, adquire uma postura mais ativa frente ao seu processo de aprendizagem e sente-se responsabilizado também pelo processo de aprendizagem dos seus pares.

Os dados da pesquisa também revelaram que uma formação que prioriza a construção coletiva do conhecimento, através de troca de experiências, dúvidas, dilemas, sucessos, favorece a compreensão do processo de formação de grupo e da importância do outro na constituição de si mesmo.

Outra contribuição possível do Curso aqui analisado é considerar o exercício da escrita como ferramenta para a formação. A pesquisa demonstrou que, apesar de trabalhoso, o registro regular e reflexivo, ou seja, aquele sobre o qual o escritor volta a se debruçar e analisar, traz um potencial emancipador pois permite a tomada de consciência dos pensamentos, sentimentos e valores que norteiam seu trabalho. "O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga a pensar" (FREIRE, M., 2008, p. 58). O registro na forma de narrativa constitui-se em processo de autoria que marca posicionamentos diante da realidade e caminhos escolhidos pelo professor em seu trabalho. Conforme destacam Ferreira; Prado; Aragão (2015), a postura reflexiva frente ao seu cotidiano não é um gesto natural do educador, é uma prática social que precisa ser desenvolvida.

Por outro lado, o exercício contínuo e reflexivo da escrita sobre a própria prática também demonstrou contribuir para a constituição da profissionalidade do professor pesquisador, uma vez que nesse processo de análise, o professor produz sua própria teoria. Essa teoria se constituiria no amálgama entre o que se aprende

teoricamente na formação e a confrontação com a realidade em que está inserido em uma dinâmica dialógica com a subjetividade do sujeito. A escrita, nessa perspectiva, permite, então, a objetivação dos saberes profissionais necessária à conquista do seu espaço no campo da produção de conhecimento.

No desenvolvimento da investigação, pude observar que a concepção democrática de educação adotada pela Instituição é uma forma de trabalho educativo bastante desafiadora para os educadores pois, conforme destacado pela coordenadora pedagógica do Curso, os professores passam por um processo de educação continuada semelhante ao dos alunos em formação. Esses profissionais precisam ser exemplo daquilo que ensinam e seu ensinar tem compromisso com o respeito, a ética e a amorosidade. Lecionar de acordo com essa concepção também requer uma reflexão sobre a própria prática e uma conduta de pesquisa constante, perspectiva que, considero, deveria ser adotada por todo profissional da área da educação.

Apesar do desafio, essa concepção de educação revelou trazer consigo a possibilidade de formar seres questionadores, politizados e comprometidos com a educação, conforme constatado nas entrevistas e nos questionários enviados aos egressos. Os alunos afirmaram ter adquirido a consciência de que fazem parte de um projeto social e político mais amplo, dimensionando o dever e a responsabilidade frente a essa tarefa. O cotidiano vivido pelos alunos do CNS do Pró-Saber revela que o rigor, os limites, a disciplina e o estudo intenso não são característicos de uma educação autoritária, mas sim, necessários à preservação da liberdade. Para Freire (2004), a concepção democrática de educação é inconciliável com as dicotomias mais comuns na área da Educação: prática e teoria, ignorância e conhecimento, ensino e aprendizagem, autoridade e liberdade.

A atenção ao princípio da simetria invertida, em que os professores procuram oferecer modelos de organização do trabalho pedagógico e buscam ser exemplo daquilo que preconizam, confere maior credibilidade ao Curso pelos alunos, que se sentem mais preparados para produzir mudanças na própria prática. Considero a preocupação com a coerência entre o que se ensina e a própria conduta, além de sinal de respeito ao aluno, condição fundamental para a transformação do *habitus* que o sujeito traz de sua história escolar pregressa e que determina, em grande parte, a construção de sua identidade de educador.

A perspectiva cultural, enquanto fio condutor da metodologia adotada pela Instituição, é um diferencial do CNS do Pró-Saber. Essa dimensão já era objeto de interesse antes de ir ao campo, mas mostrou-se especialmente relevante no trabalho realizado ao longo da formação. É no espaço da escola, no convívio com as diferenças, que se constrói a democracia e a cidadania. O contato - eu diria a convivência - com a cultura acumulada ao longo da história humana suscita reflexões sobre o sentido da vida e sobre qual o nosso papel na sociedade e possibilita o estreitamento das relações humanas (KRAMER, 1998).

Ainda em relação a abordagem cultural, uma das perguntas que pretendia responder no desenvolvimento da investigação era: como um curso para formar professores de educação infantil poderia abordar a arte sem um cunho instrumentalizador ou hierarquizante? O Pró-Saber compreende a arte e as manifestações culturais como direito humano constituinte do sujeito, que, segundo Freire, M. (2008), é sensível e estético em constante busca pelo belo. A preocupação em propiciar o contato com a arte e as diferentes culturas atravessa a Instituição e o Curso de diferentes maneiras e confere uma marca, um posicionamento claro em relação à importância atribuída ao desenvolvimento de um olhar sensível. O cuidado estético com o espaço físico, a nutrição estética como prática metodológica nas aulas e a disciplina Alfabetização Cultural evidenciam a relevância desse aspecto no Projeto Político Pedagógico.

A disciplina Alfabetização Cultural foi percebida de maneira unânime pelos alunos e ex-alunos do Curso como indispensável, não só para a vida profissional, mas para uma formação humana, reiterando as ideias defendidas por teóricos que sustentam a pesquisa nesse campo. A importância atribuída à essa disciplina era tal que, muitas vezes, percebi dificuldade nos entrevistados em traduzir em palavras o que sentiam durante as aulas e as saídas culturais, mesmo que nem sempre a experiência fosse agradável. O contato com o estranho, com o diferente era valorizado por seu papel de desestabilizar, relativizar certezas, juízos de valor e pela compreensão de que a diversidade é necessária.

Uma ampliação das referências culturais através do acesso a museus, exposições, teatro, espetáculos de música, entre outros, através de experiências reflexivas e vividas coletivamente, foi percebida, segundo os entrevistados, como a abertura de uma janela para o mundo. Também levou-os à compreensão de que

o ser cognoscente não aprende apenas cognitivamente, mas de maneira integral, com o corpo e as dimensões afetiva e estética. Os alunos afirmaram ter compreendido a cultura como direito do cidadão, um direito que nos permite trocar, dialogar e questionar a realidade da qual fazemos parte, que nos forma e que queremos transformar.

O desejo de compartilhar com os alunos e transformar o cotidiano com as crianças, bem como as mudanças nos próprios hábitos de lazer familiar expresso nos depoimentos, confirma que a preocupação com uma formação que inclua a dimensão cultural e estética favorece a quebra de um ciclo de exclusão sociocultural ainda marcante na sociedade brasileira. Ainda há muito a ser feito com relação a esse viés da formação docente. São necessárias políticas educacionais que incluam a dimensão cultural de maneira sistematizada e problematizadora nos cursos de formação. Da mesma forma, políticas públicas que valorizem, priorizem e organizem o acesso permanente a diferentes manifestações culturais podem contribuir para atenuar o quadro de desigualdade social no país e devolver aos cidadãos e cidadãs o direito de partilhar e enriquecer-se culturalmente.

O campo também demonstrou que o CNS do Pró-Saber favorece nos alunos a consciência do papel que exercem, a importância da intencionalidade na ação pedagógica produzindo um cotidiano participativo, significativo e amoroso com as crianças. A concepção de infância e educação infantil alinhada com os documentos orientadores, e adotada pela Instituição, parece levar os educadores a considerarem as crianças como sujeitos no processo educativo e a desenvolver um olhar e uma escuta atenciosos. A abordagem sociocultural contribui para que os professores situem a criança em seu contexto, se interessem por sua história, respeitando suas limitações e estimulando suas potencialidades. Para os professores do CNS, a educação infantil é compreendida como espaço de viver experiências através das brincadeiras e das interações, com respeito ao ritmo e à produção dos pequenos, mas sobretudo como lugar de ser feliz.

Uma das hipóteses que tinha antes de ir ao campo era a de ser possível comparar a graduação do CNS do ISEPS com o Curso de Pedagogia. Ao longo da pesquisa fui me dando conta de que tal comparação era simplesmente impossível e desnecessária. A proposta de formação do Pró-Saber não encontra paralelo com

o curso de Pedagogia por diferentes razões: (i) o curso de Pedagogia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (resolução CNE/CP n.1/2006), tem por objetivo formar um profissional com amplas possibilidades de atuação em termos de espaço e de público. O ISEPS só forma profissionais para trabalhar em creche e pré-escola e quer se manter assim por opção; (ii) o curso universitário prepara para a possibilidade de pesquisa acadêmica, o ISEPS tem cunho eminentemente prático e o foco é na pesquisa-ação, o objetivo é capacitação para o trabalho; (iii) a metodologia do ISEPS é perfeitamente adaptável para grupos pequenos. Questionei se em um curso de Pedagogia, com 8 turmas, tal proximidade com os alunos seria possível; (iv) a metodologia do ISEPS prevê a construção de conhecimento coletivamente, em um amálgama entre a teoria e a prática, onde essas fronteiras se confundem. Na Universidade, o curso tem cunho propedêutico; (v) no ISEPS a formação em serviço é facilitada por ser um curso de habilitação única. Na Universidade, dado o leque de possibilidades, são necessários diferentes tipos de estágio para que o aluno possa vivenciar diferentes tipos de práticas; (vi) no ISEPS o corpo docente é reduzido e consegue um horário de reunião regular e frequente. Na Universidade, com um quadro de professores bem mais numeroso, torna-se difícil que os encontros e trocas contem com a presença de todos; (vii) O ISEPS não tem a intenção de ampliar as habilitações da graduação, tem um foco muito específico: quer formar professores que já estão em ação, porém sem formação, que estejam inseridos em comunidades e atendam crianças de baixa renda. Há um compromisso social e político nessa escolha. A Universidade tem um compromisso social e político diferente e preocupa-se em oferecer aos alunos o maior número possível de possibilidades de caminhos formativos e profissionais. Em síntese, as instituições têm propostas, percursos e recursos diferentes. A comparação não é cabível. Não há melhor ou pior, mas sim, o que é mais ou menos adequado ou possível aos objetivos dos candidatos que buscam os diferentes percursos formativos e aos objetivos e interesses das instituições.

Alguns egressos do CNS declararam que tinham feito outra graduação pois, em função das políticas educacionais e do percurso histórico de desvalorização da formação do professor dos primeiros anos da educação básica, o diploma do ISEPS não tinha o valor simbólico desejável no campo profissional. Por vezes o

Curso é confundido com o Normal Técnico, além de limitar as escolhas profissionais. Alegavam que só poderiam prestar concurso para professor de educação infantil e algumas escolas não aceitavam o profissional que só fosse habilitado para trabalhar em um segmento. Entretanto, é o fato de oferecer apenas uma habilitação que viabiliza a formação em serviço, em que toda a turma pode compartilhar da mesma experiência, aspecto tão valorizado pelos entrevistados. Por outro lado, alguns entrevistados declararam que haviam abandonado outra graduação para estudar no Pró-Saber pois queriam aprender na/com a prática e não tinham interesse em trabalhar em outro segmento que não fosse a educação infantil.

Embora tantos autores, entre os mencionados e os que não puderam constar nesta pesquisa destaquem a importância da formação se dar de forma continuada e entre pares, que espaço e tempo as escolas têm dado aos professores para encontros regulares com objetivo de estudo da prática? O isolamento em que vivem os professores, em suas classes, com seus alunos, contribui para uma invisibilidade e empobrecimento das práticas. O CNS do ISEPS é uma graduação e, ao mesmo tempo, formação continuada. Se aquelas professoras não tivessem contado com um curso com esta proposta, teriam produzido o conhecimento da mesma forma?

Vários egressos fizeram uma pós-graduação oferecida pela própria instituição, alegando diferentes razões: não queriam se afastar do Pró-Saber, descobriram que gostam de estudar, sentiram necessidade de melhor preparação, outras oportunidades profissionais surgiram ou poderiam surgir que demandavam um aprofundamento em determinado campo. O valor reduzido da mensalidade ou a concessão de bolsas para ex-alunos também foi um fator que determinou a escolha pela continuidade na mesma instituição.

Diante do exposto ao longo desta pesquisa é possível afirmar que não se trata de encaixar a formação de professores em uma fôrma. Políticas educacionais que respeitem a autonomia do professor e que não condicionem a liberdade docente criam condições favoráveis para que cada profissional encontre a sua forma, aquela que se adequa à sua realidade e que permitirá que o trabalho tenha por resultado a aprendizagem efetiva dos alunos. No entanto, a pesquisa evidencia

que na formação de professores não deveria estar ausente a dimensão afetiva, uma formação cultural e uma articulação entre teoria e prática de maneira mais efetiva.

Foi possível perceber que o professor de profissão possui um conhecimento que paradoxalmente desconhece ou, muitas vezes, desvaloriza. Em inúmeros depoimentos os egressos declararam que, dentre os benefícios de ter passado pelo Curso, um deles era ter podido dar nome ao que já sabiam e faziam. Essa percepção contribuiu para o empoderamento e a elevação da autoestima mencionados e indica que o encontro da teoria com a prática ajuda o professor a construir um repertório pessoal de alternativas para enfrentar a realidade do cotidiano, fortalecendo a confiança no próprio trabalho. Esse repertório de saberes experienciais pode conferir voz e representatividade ao profissional da educação que tem sido relegado a um papel passivo de executor das teorias que se criam longe do chão da escola.

As relações de exterioridade que existem entre os professores e os saberes curriculares de sua formação profissional geraram uma divisão social do trabalho intelectual entre os que produzem os saberes e os que os reproduzem. A educação infantil, cujas práticas e formas de organização com frequência são análogas às do ensino fundamental não escapou dessa lógica de produtividade e exterioridade em que os saberes experienciais dos professores não são percebidos como legítimos. Somado à essa situação, a pressão pela alfabetização acaba levando os professores a buscar, muitas vezes, um reconhecimento de sua competência através da antecipação das práticas escolarizadas do ensino fundamental I (MICARELLO, 2006).

Assumir o papel de coautor das teorias que alimentam a prática como estratégia de profissionalização do corpo docente, exigirá uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional. Os estudos na área defendem que o desafio para a formação dos professores passa por um maior espaço para conhecimentos práticos no currículo da graduação. Para que os saberes experienciais sejam legitimados e reconhecidos eles precisam passar por um processo de objetivação. De acordo com a investigação aqui apresentada, o registro tem se mostrado um recurso precioso neste processo de objetivação que parte da tomada de consciência dos próprios saberes.

No entanto, Nóvoa (2007) denuncia o silêncio dos professores e afirma que essa omissão contribui para a falta de reconhecimento e prestígio do seu trabalho. Shulman (2014) corrobora essa visão e afirma que, contrariamente a alguns campos do conhecimento, em educação as criações não são registradas e compartilhadas pelos pares.

Os educadores simplesmente sabem muita coisa que nunca sequer tentaram articular. A maior parte da agenda da pesquisa na próxima década será coletar, comparar e interpretar o conhecimento prático dos professores com o propósito de estabelecer uma literatura de casos e codificar seus princípios, precedentes e parábolas (SHULMAN, 2014, p. 212).

Uma das contribuições possíveis da pesquisa aqui apresentada é o alerta deixado por Nóvoa (2007), de que é preciso que os professores de profissão façam um esforço para se apropriar da pesquisa acadêmica de modo a reformular seus próprios discursos em uma linguagem suscetível de objetivação, ou seja, se de fato os professores são sujeitos do conhecimento, devem agir como tal e assumir que são capazes de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional. Contudo, a compreensão dos textos acadêmicos é, muitas vezes, uma tarefa desafiadora para os professores, conforme apontado no desenvolvimento desta pesquisa. Freire (1997, p. 23) insiste que todo professor deve ser pesquisador e estudioso e define estudo como uma aventura arriscada e necessária em que "estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos". O autor adverte que nessa ousadia não cabe desistir de textos que se considere de difícil compreensão. Há que se lançar mão de instrumentos de apoio como o dicionário ou textos sobre o autor escritos por outro autor, de forma mais palatável, mas não se deve temer a leitura acadêmica.

Considero que uma atitude responsiva frente à própria formação e aos conhecimentos construídos a partir da prática, e consolidados através de uma fundamentação teórica, é o grande passo que precisa ser dado rumo a um modelo de formação que seja de fato significativo e transformador. Uma formação que privilegia o processo de autoria em que os alunos possam construir sua teoria em relação dialógica com os teóricos estudados demonstrou que é possível formar professores preparados para assumir essa responsabilidade e contribuir para a construção da identidade do professor. Deixo a todos os professores este convite.

Por outro lado, a valorização da escola como espaço de formação complementar necessário para a profissionalização docente cria tensões em relação ao modelo formativo vigente e provoca discussões a respeito da estrutura e do currículo dos cursos de formação. A experiência prática tem assumido cada vez mais um lugar de destaque para que o sujeito possa mobilizar e organizar seus conhecimentos. Como consequência desse movimento, é importante que as instâncias formadoras de professores repensem seu papel e desenvolvam propostas que produzam espaços de interface entre a escola e a universidade. A importância do estágio ganha contornos específicos em meio às discussões sobre a epistemologia da prática. Porém, não se tem avançado sobre as alternativas de como a escola, enquanto espaço privilegiado da formação, pode contribuir (SARTI, BENITEZ E NETO, 2015). Este aspecto merece uma continuação e aprofundamento em futuras pesquisas que pretendo empreender.

Uma maior permeabilidade entre os formadores de professores e os professores, ou seja, entre a universidade e a escola, sugerida por Nóvoa (2007), implica que os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aula colaborando com os professores no lugar de co-pesquisadores. Em contrapartida, Tardif (2012) propõe que os professores de profissão sejam considerados como coautores na produção de conhecimento uma vez que possuem saberes que são diferentes dos conhecimentos universitários. Porém os pesquisadores precisam assumir essa coautoria considerando os interesses e pontos de vista dos professores e utilizando "discursos e práticas acessíveis, úteis e significativos para os práticos" (TARDIF, 2012, p. 239).

Sinalizo, também, que um primeiro passo para que este encontro entre os professores de profissão e os pesquisadores aconteça, é que as pesquisas educacionais sejam devolvidas de maneira apropriada. Mais do que um compromisso ético e sinal de respeito e reconhecimento aos sujeitos da pesquisa em seu papel de coautoria, a devolutiva se constitui em espaço de formação tanto para o pesquisador quanto para os professores. Em última instância, a devolutiva transforma a pesquisa em um espelho onde todos buscam se reconhecer e podem compartilhar aprendizagens e sugestões. "Uma ética da profissão não é somente uma ética do trabalho bem feito, é uma ética do sentido da educação como responsabilidade diante do outro" (TARDIF, 2012, p. 182).

Por último, quero lembrar que a formação é direito de todos os professores e que o eixo norteador de uma proposta de formação que leva em consideração os saberes e valores dos profissionais é a reflexão crítica sobre a prática, a cultura atravessando todo o processo formativo e a possibilidade de estabelecer momentos de trocas entre os pares e com educadores na construção do conhecimento. Sem isso, continuaremos contribuindo para a inflação retórica estéril. Nossas crianças merecem mais do que isso...

Referências bibliográficas

- ALMEIDA e SILVA, M. C. A inspiração In: GENESCA, A. C.; CID, L. A. **Pró-Saber: imaginação e conhecimento**. Rio de Janeiro: Edições Pró-Saber, 2013
- AMBROSETTI, N. B., ALMEIDA, P. C. A. - **A Constituição da profissionalidade docente: Tornar-Se professora de educação infantil**. Trabalho apresentado na 30 Anped GT 08, 2007
- ANDRE, M. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013
- ARGOLO, G. S. Olhares e saberes do encontro com a arte In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papirus, 2005
- BARBOSA, S. N.; MAIA, M. N. M.; RONCARATI, M "Elas aproveitam para andar aqui.": as crianças e as instituições de educação infantil. In: KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CARVALHO, C. (orgs.) **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade** Campinas, SP: Papirus, 2013
- BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23 p. 267 – 283, 2004. Editora UFPR
- BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.155 p.100-117 jan./mar. 2015
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. 8ª edição revista. São Paulo: Brasiliense, 2012
- BONETTI, N. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; Florianópolis, 2004.
- BRASIL/MEC Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional **LDB 9394/96**
- _____. **CNE/CEB nº 20/2009** Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil Parecer– Revisão das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, 2009
- _____. **CNE/CP Nº: 8/2009** Parecer. Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço”
- _____. **CNE/CEB nº1/2006** Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.
- _____. **CP 53/99** Parecer 115/99 define as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação
- _____. **Resolução CNE/CP 1 fevereiro/2002** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em Nível superior.

_____. **CNE/CP 2/2002** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, e graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. **CNE/CP 2/2015** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica

CARVALHO, C. Cultura: conceitos aplicados a espaços culturais. In: *Revista Musas*, n. 4 p 132-147 2009

_____. Cidadania cultural e a formação de professores. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, UFRGS v. 26 n. 2 p. 75-87 jul/dez 2001

_____. “Criança menorzinha... Ninguém merece!”: políticas de infância em espaços culturais. In: ROCHA, E. e KRAMER, S. (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Série Prática Pedagógica)

_____. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas, SP: Papirus, 2016

_____. Espaços de cultura e formação de professores/monitores. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papirus, 2005

_____. Infância, leitura e escrita: entrando em uma escola de formação de professores IN: FAZOLO et al. (orgs) **Educação Infantil em Curso** Rio de Janeiro: Ravil, 1997

CARVALHO, C. e PORTO, C. Crianças e adultos em museus e centros culturais. In: KRAMER, S. NUNES, M.F. e CARVALHO, C. (orgs.) **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade** – 1ª Edição – Campina, SP: Papirus, 2013

COSMO, J. Cuidar do espaço para a identidade e autonomia de um grupo In: GENESCA, A. C.; CID, L. A. **Pró-Saber: imaginação e conhecimento** Rio de Janeiro: Edições Pró-Saber, 2013

CORSINO, P. Educação infantil: A necessária institucionalização da infância In: KRAMER, S. (org.) **Profissionais da educação infantil: gestão e formação** São Paulo: Ática, 2005

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DA MATTA, Roberto. O Ofício de Etnólogo, ou como ter *Anthropological Blues*. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.) **A Aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DIAS, K. S. Formação estética: Em busca do olhar sensível in: In: KRAMER et alli (org.) **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p.175-201.

DUARTE, R. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) **As cem linguagens da criança**. PORTO Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRA, L. H., PRADO, G. V. T., ARAGÃO, A. M. F. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 204-227, 2015.

FRANGELLA, R. de C. P Com a palavra, a escrita! In: KRAMER, S. (org) **Infância e educação infantil** 11ª edição Campinas, SP: Papirus, 2011

FREIRE, A Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades IN: KRAMER, S. (org.) **Infância e Educação Infantil**. – Campinas, SP: Papirus, 1999 11ª ed. 2011

FREIRE, M. **Educador** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa 29a edição São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004

_____. **Pedagogia do Oprimido** 57ª edição Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar São Paulo: editora Olho d'água, 1997

GANZER, A. Turbilhão de sentimentos e imaginações: as crianças vão ao museu, ou ao castelo... In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, L. E. (orgs.). **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. S. e ANDRÉ, D. A. **Políticas docentes no Brasil**: Um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011

GATTI, B. A., Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses **Educar em Revista**, Curitiba, *Brasil*, n. 50, p. 51-67, out/dez. 2013. Editora UFPR

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas **Revista USP** São Paulo n. 100 p. 33-46, dez/fev. 2013-2014

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014

GENESCÁ, A. C.; CID, L. A. **Pró-Saber: imaginação e conhecimento** Rio de Janeiro: Edições Pró-Saber, 2013

GEWERC, M. **Formação de professores da educação infantil: uma possível tessitura entre a teoria e a prática** Monografia apresentada na conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas da PUC-Rio, 46 p. 2014

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Ed. Atlas, 2010

GUIMARÃES, D. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês In: KRAMER, S. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**

GUIMARÃES, D., NUNES, M. F. e LEITE, M. I. História, Cultura e Expressão: Fundamentos na formação do professor. IN: KRAMER, S. (org.) **Infância e Educação Infantil**. – Campinas, SP: Papirus, 1999 11ª ed. 2011

GUIMARÃES, D.; KRAMER, S. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, S. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**

GUIMARÃES, D; GUEDES, A. O.; BARBOSA, S. N. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos In: In: KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CARVALHO, C. (orgs.) **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade** – 1ª Edição – Campina, SP: Papirus, 2013

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 61 – 79 Dezembro/99

_____. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil *Pro-Posições*, v. 16, n. 3 (48) p. 181 – 193 set./dez. 2005

KUHLMANN Jr, M. Histórias da educação infantil brasileira **Revista Brasileira de Educação**, n. 14 p. 5 - 18 mai/ago. 2000

KONDER, L. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia** Rio de Janeiro: Campus, 1989

KRAMER, S. (Org.) **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação** São Paulo: Ática, 2005

_____. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.) **Infância e produção cultural** Campinas, SP: Papirus, 1998

_____. As crianças de 0 a 6 ano nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental **Educação e Sociedade**. V. 27 n. 96 Campinas, 2006

_____. **Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola** 3ª edição. São Paulo: Ática, 2007

_____. (Org.) Relatório de pesquisa “**Formação dos profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro**”, 2011

_____. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber In: KRAMER, S. NUNES, M.F. e CARVALHO, C. (orgs.) **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade** – 1ª Edição – Campina, SP: Papirus, 2013

KRAMER, S. e LEITE, M. I **Infância: Fios e desafios da pesquisa** 2ª edição Campinas, SP: Papirus, 1997

KRAMER, S.; CARVALHO, C. Dentro e fora do museu: de ser contemplador, colecionador, mediador. In: SANCHES, J.; SANTOS, M. F.; ALMEIDA, R. (orgs.). **Artes, museu e educação**. Curitiba: editora CRV, 2012. p. 25-34

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** Jan/abr. 2002, no.19, p.20-28.

LEITE, M. I. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, M. I. e OSTETTO, L. E. (Orgs.) **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papirus, 2011.

_____. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.) **Infância e produção cultural** Campinas, SP: Papirus, 1998

LEITE FILHO, A.; NUNES, M. F. N. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F. N.; CARVALHO, C. **Educação Infantil: formação e responsabilidade** 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013

LELIS, M. I. Trabalho, escola e formação de professores **Revista Cocar** v. 2, n. 3, p. 59-65 2008, ISSN Eletrônico: 2237-0315 disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/120>

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA 1932 (documento) **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006

MICARELLO, H. A. L. S. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade**. Rio de Janeiro, 2006 212 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, PUC-Rio

_____. Formação de profissionais da educação infantil: "sair da teoria para entrar na prática? IN: KRAMER, S. (org.) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação** São Paulo: Ática, 2005

_____. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história In: ROCHA, A. C. E; KRAMER, S. **Educação infantil: enfoques em diálogo** 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013

MICARELLO, H.; DRAGO, R. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, S. (org.) **Profissionais da educação infantil: gestão e formação** São Paulo: Ática, 2005

MOURA, M. L. FERREIRA, M. C. **Projetos De Pesquisa: Elaboração, redação e apresentação** – Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2005

MOURA, M. T. Arte e Infância: interações de crianças, adultos e obras de arte em museu IN: ROCHA, E. C. e KRAMER, S. (orgs) **Educação infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2013

_____. **A brincadeira como encontro de todas as artes** Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/cei/index.htm>

MURY, R de C. X.; LELIS, I. A. M. Profissionalização docente em uma escola privada de setores populares: seguindo o fio de Ariadne. **Educação em Revista** Belo Horizonte v.32 n.01 p. 35-54 Janeiro-Março 2016

NASCIMENTO, M. G. Os formadores de professores: identidades e imagens da escola, da profissão e de seus alunos. IN: LELIS, I. A. M.; NASCIMENTO, M. G. (orgs.) **O trabalho docente no sec. XXI: quais perspectivas?** 1ª ed. – Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F. N.; CARVALHO, C. **Educação Infantil: formação e responsabilidade** 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

_____. **Pedagogia, a terceira margem do rio.** Conferência USP 20/05/2011

_____. **O regresso dos professores.** Comunicação apresentada na "Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning", 2007. Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/687>

OLIVEIRA, A. S.; BUENO, B. O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2013.

OSTETTO, L. (org.) **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores** 5ª edição Campinas, SP: Papirus, 2012

OSTETTO, L.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão** 7ª edição – Campinas, SP: Papirus, 2012

PENA, A. C. **“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense.** Rio de Janeiro: 2015. 164 p. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, PUC- Rio

ROCHA, E. A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, E. C. e KRAMER, S. (orgs) **Educação infantil: Enfoques em diálogo.** Campinas: Papirus, 2013

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan/abr 2009

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação** Maio/Jun/Jul/Ago 2002 Nº 20

SHULMANN, Lee Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma **cadernos Cenpec** v.4 n.2 p.196-229 dez. 2014

SOUZA, R. do N.de **O pedagogo e os espaços não escolares: a atuação nos museus.** Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

SOUZA, S. J. e, KRAMER, S. (Orgs) **Política, Cidade, Educação: Itinerários de Walter Benjamin** Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2009

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** 14ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.** Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas** 8ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

TANURI, L. M. História da formação de professores **Revista Brasileira de Educação** Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14 p. 61 – 193

TIRIBA, L., BARBOSA, S. N., E SANTOS, N. O cotidiano da Educação Infantil: Buscando interações de qualidade in: KRAMER, S., NUNES, M. F. E CARVALHO, M. C. (orgs.) **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade** Campinas, SP: Papirus, 2013

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.N. et al. **Itinerários de pesquisa - perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de janeiro: DP&A, 2003

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: A observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013

VILARONGA, C. A. R.; SARTI, F. M. A Universidade e o Desafio de Escrever para Professores **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 969-989, set./dez. 2012.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente** 7ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2007

ZAGO N.N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.N. et al. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de janeiro, DP&A, 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.

Apêndices

Roteiros das Entrevistas

Assessora da direção (jurídica e administrativa)

1. Há quanto tempo trabalha no Pró-Saber?
2. Qual o seu papel na instituição?
3. Em que legislação o curso se apoiou para regularizar o Curso Normal Superior?
4. Você sabe quantas Institutos Superiores de Educação ou CNS existem no município do Rio de Janeiro? E no estado? E no país?
5. Como se deu o processo de regularização do Curso Normal Superior do ISEPS?
6. O curso recebe algum tipo de avaliação externa? Qual?
7. Como a instituição se sustenta financeiramente?
8. Que regras e procedimentos são necessários para que o Curso siga funcionando?
9. Que diferenças identifica entre um CNS e o curso de Pedagogia?

Egressos

1. Como você tomou conhecimento do curso?
2. Por que você decidiu se candidatar a uma vaga?
3. Como foi o processo seletivo?
4. Como você descreve sua experiência no curso?
5. Como era o relacionamento da turma com os professores e com os colegas?
6. Qual é a primeira lembrança que vem quando pensa na formação que teve no Pró-Saber? Por que?
7. Alguma disciplina se destacou como mais importante para a sua formação? Qual?
8. Por que você acha que o curso tem como pré-requisito que o aluno esteja exercendo atividade profissional?
9. Sentiu alguma dificuldade durante o curso? Por que? Em que sentido?
10. Como você explica a metodologia utilizada nas aulas?
11. Qual a participação das alunas durante as aulas?
12. Como você considera o processo de avaliação? Teria alguma sugestão em relação ao modo como os alunos são avaliados?
13. O curso trouxe alguma contribuição para a sua prática profissional? Em caso positivo, especifique.
14. Do que aprendeu no Curso, o que consegue levar para a sua prática?
15. Qual é a sua concepção de infância e do trabalho na educação infantil hoje? É a mesma que tinha antes do curso? O que mudou?
16. O que você achou da disciplina Alfabetização Cultural? Considera que deve ser mantida? Que é importante? Em que sentido? O que mais marcou nessa disciplina?
17. O curso trouxe alguma contribuição para a sua vida pessoal? Em caso positivo, especifique.

18. Você recomendaria o curso? Por que? Para quem? Mudaria alguma coisa? Você considera que fez a escolha certa? Teria escolhido outro curso? Outra universidade? Por que?
19. Você deu continuidade ao seu processo de formação? Como? Fez outros cursos? Justifique.
20. Gostaria de dizer mais alguma coisa?

Fundadora

1. Como surgiu o Pró-Saber?
2. Que motivações ou circunstâncias levaram à criação do Instituto de Educação Superior?
3. A Madalena faz parte do projeto desde o início? Se não, como era antes? Quem eram os responsáveis pedagógicos?
4. Onde o Pró-Saber se enquadra em termos legais? Que exigências são feitas do ponto de vista da lei em relação ao corpo docente, à grade curricular, avaliação, etc.?
5. O curso recebe algum tipo de avaliação externa? Qual?
6. Como a instituição se sustenta financeiramente?
7. Como é feito o processo seletivo dos alunos? Que critérios são considerados? Como é a procura?
8. Como é feita a divulgação do curso?
9. Como são escolhidos os professores que aqui trabalham? Por quem?
10. Como são tomadas as decisões relativas aos aspectos institucionais?
11. Como são tomadas as decisões relativas aos aspectos pedagógicos?
12. Quais são os fundamentos teóricos que norteiam o trabalho da instituição?
13. Qual a concepção de infância e educação infantil que norteia o discurso pedagógico?
14. Como foi o processo de implantação do curso? Enfrentaram dificuldades no início? E no presente?
15. Que critérios foram utilizados para montar a estrutura do curso e a grade curricular? O que e por que foi priorizado?
16. Que fatores levaram à necessidade de criar a disciplina de alfabetização cultural?
17. Por que o curso tem como pré-requisito que o aluno esteja exercendo uma atividade profissional?
18. Por que a escolha em priorizar a rede pública e comunitária? Existem planos para ampliar o atendimento do curso para a rede privada?
19. De modo geral, que resultados você poderia destacar?
20. Qual a importância que você atribui ao Pró-Saber no cenário da formação docente para a educação infantil?
21. O Pró-Saber faz interlocução com outras instituições formadoras? Quais? Como?
22. Você considera possível replicar a experiência de formação do Pró-Saber em larga escala ou mesmo em pequena escala, em outras instituições que não tenham o mesmo corpo docente?
23. Há dados sobre a continuidade da trajetória acadêmica dos alunos? A instituição possui algum relatório quantitativo que possa disponibilizar para a pesquisa?
24. De que maneiras esta experiência tem sido registrada? Há alguma preocupação em relação a isso?

Coordenadora Pedagógica

1. Em que consiste a concepção democrática de educação?
2. Como foi construída a proposta pedagógica desse curso?
3. Que fundamentos teóricos sustentam essa proposta? Quais são os teóricos que fundamentam o curso? Por que foram escolhidos?
4. Em que consiste a metodologia de formação do Pró-Saber? (Qual o papel dos observadores? Seu perfil? Por que ele não pode falar? Qual a importância da observação e do registro?)
5. A formação oferecida pelo Pró-Saber teve inspiração em alguma outra proposta? Como surgiu essa proposta? Você conhece alguma outra proposta de formação semelhante a essa acontecendo em outro lugar?
6. Quais são as exigências para se candidatar ao curso? Como é feita a seleção dos alunos? Por quem?
7. Por que a formação é voltada exclusivamente para os professores da educação infantil?
8. Por que apenas os profissionais da rede pública e conveniada?
9. Por que a formação em serviço é um pré-requisito para a seleção dos alunos?
10. Como se dá o diálogo entre a prática dos alunos e a formação teórica?
11. Que expectativas existem quanto ao grau de aprofundamento teórico?
12. Como é feita a avaliação das alunas?
13. Essa metodologia poderia ser adaptada para ser aplicada em larga escala?
14. Pode explicar o conceito de simetria invertida que consta no Projeto Político Pedagógico?
15. Na grade curricular existe uma disciplina denominada Alfabetização Cultural. Por que esse nome? Em que consiste?
16. Por que foi incluída no currículo? Qual a importância da disciplina/da arte?
17. Como dialogam nessa disciplina as culturas apresentadas com as culturas que os alunos trazem?
18. Qual é a formação do corpo docente do Pró-Saber? Que preparo é necessário? Existe uma formação continuada dos professores da instituição? Em caso positivo, como ela se dá?
19. Existem situações em que o professor apresenta resistência com relação à metodologia? Como essas eventuais resistências são trabalhadas?
20. Como você definiria uma boa professora de educação infantil?
21. Que resultados a formação oferecida pelo Pró-Saber tem alcançado? Há dados sobre a continuidade da trajetória acadêmica e profissional dos alunos?
22. Existe uma preocupação em especial em registrar as experiências vividas na formação? Como se constitui a memória dessa experiência formativa? Além do trabalho das alunas, quais são os registros?

Observadores

1. Como chegou ao Pró-Saber para assumir essa função? O que a motivou?
2. Caso seja ex-aluno, qual a memória mais marcante que você guardou do curso?
3. Qual é a sua formação? Qual é sua experiência e expectativas profissionais?
4. Qual é o papel do observador?
5. Quais são as tarefas do observador? Como ele se insere no processo pedagógico do curso?
6. Como é feita a preparação para essa função?
7. Por que o observador não pode se manifestar oralmente durante as aulas?

8. Como você avalia essa ação? De que forma você acha que contribui o trabalho que realiza? Para a aula? Para os alunos? Para os professores?
9. ...E como você avalia essa prática para a sua formação? Acha que traz contribuições? Em que aspectos?
10. Como é a metodologia utilizada no curso?
11. Acha possível que essa metodologia seja replicada em outros cursos?
12. Como é sua relação com os alunos? E com os professores?
13. Caso seja ex-aluno, como você via a função do observador quando aluna e como vê hoje?
14. O que você acha da disciplina Alfabetização Cultural? Acha que contribui para a formação dos alunos?
15. De modo geral, qual é a reação dos alunos frente a essa disciplina?
16. O que você apontaria como principal diferencial nessa formação em relação ao que você já conhece?
17. Por que você acha que as pessoas buscam esse curso?

Professora de Alfabetização Cultural

1. Em que consiste a disciplina de Alfabetização cultural?
2. Por que esta disciplina consta no currículo? E por que nos seis períodos?
3. Tem algum conteúdo específico? Qual?
4. Como a disciplina dialoga com a cultura e as experiências que as alunas trazem?
5. Como se dá a relação entre o conteúdo da disciplina e a prática profissional?
6. Somente você leciona esta disciplina ou outra professora já lecionou?
7. Você acha que o professor que leciona esta disciplina tem que ter alguma formação específica?
8. Qual a fundamentação teórica que embasa a proposta curricular?
9. Conhece alguma outra instituição que tenha esta disciplina no currículo?
10. Esta disciplina tem avaliação? Nota?
11. O que os alunos dizem desta disciplina? Comentários?
12. Que momentos marcantes você destaca desta disciplina? Situações? Boas? Ruins?
13. Tem algum aspecto que você gostaria de modificar na disciplina? O que? Você já tinha lecionado esta disciplina antes, em algum outro espaço?
14. Qual é a sua formação? Em que ano se formou? Sempre foi esta a sua escolha profissional? Já trabalhou em outras escolas? Com quais segmentos?
15. Nas horas vagas, o que mais gosta de fazer? Qual o último livro que leu? Filme? Última exposição que visitou? Teatro? Cinema? (Perguntas para captar os hábitos culturais). Moradia? Bairro? Viagens?

Professoras

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Aonde trabalhou/ trabalha além do ISEPS?
3. Como chegou na instituição?
4. Há quanto tempo trabalha aqui e que disciplina leciona?
5. Em que consiste a concepção democrática de educação?
6. Como você descreve a metodologia utilizada aqui?
7. Quais são os autores que fundamentam essa prática, essa metodologia?
8. Em que essa metodologia se difere dos outros lugares em que leciona/lecionou?

9. Existe uma preparação para o professor atuar no ISEPS? Ele é preparado para dar aula de acordo com a metodologia proposta?
10. Quem além da Madalena estaria capacitado para preparar os professores?
11. Existe uma preocupação com o registro e sistematização da experiência de formação do Pró-Saber?
12. Você sentiu resistência por parte dos alunos a algum dos dispositivos pedagógicos utilizados? Se sim, qual? Por que?
13. Você acha que essa metodologia faz diferença na formação das futuras professoras? Em que sentido?
14. E com relação aos seus colegas? Algum já teve resistência com relação à metodologia? Como essas eventuais resistências são trabalhadas?
15. Como é a relação entre os pares na instituição?
16. Como é a relação dos professores com os alunos?
17. Do ponto de vista teórico, você acha que o grau de aprofundamento é suficiente? Sente alguma dificuldade em lecionar sua disciplina por conta de lacunas que os alunos podem trazer de sua escolarização?
18. Para os alunos, o que você observa? Que diferença faz para os alunos desse curso estarem aprendendo com essa metodologia e em que que isso difere do aprendizado dos alunos de outros cursos de formação de professores que não utilizam essa metodologia?
19. Se você dá aula em outros espaços, consegue aplicar aspectos dessa metodologia nesses espaços?
20. Se sim, que resultados alcança? Como é a receptividade dos alunos de outras instituições com esse trabalho?
21. Há algo a mais que queira acrescentar sobre o CNS do ISEPS?

Termo de consentimento



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado: _____

Convidamos a V.S^a a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: O “INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRÓ-SABER”: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisadores: Mestranda: Monique Gewerc (monique.gl07@yahoo.com.br; Tel. 99995-8181

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Carvalho (cristinacarvalho@puc-rio.com)

Justificativas:

Diversos autores vêm sinalizando que a formação do professor de educação infantil nos cursos de Pedagogia carece de especificidade e aprofundamento. Em minha busca, encontrei pouquíssimas referências ao Instituto Superior de Educação Pró-Saber. O Curso Normal Superior do ISEPS se configura em um objeto de pesquisa relevante do ponto de vista de sua proposta filosófica e metodológica. Tal interesse decorre em função do discurso de valorização e aproveitamento das experiências anteriores dos profissionais em serviço e de ser uma formação exclusivamente dedicada à educação infantil. Esse estudo pode contribuir para refletir sobre as especificidades desta formação.

Objetivos:

O objetivo geral da investigação é compreender como a proposta pedagógica do Curso Normal Superior desta instituição se constrói e acontece na prática e conhecer algumas das contribuições proporcionadas pela formação na prática pedagógica dos profissionais egressos.

Metodologia:

Entrevistas, através de áudio-gravação, com duração média de 30 minutos.

Riscos e Benefícios:

Não há riscos físicos ou morais previstos e a pesquisa visa contribuir com estudos sobre a formação de professores para a Educação Infantil.

Eu, _____,

de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado de que se trata de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Monique Gewerc, mestranda.
orientadora.

Prof.^a Dr.^a Cristina Carvalho,

(Assinatura do voluntário)

Nome completo: _____

E-mail: _____

Tel: _____ Identificação (RG): _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2016.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do voluntário e outra para os arquivos dos pesquisadores.

Questionário

Olá, eu me chamo Monique e sou mestranda em Educação na PUC-Rio. O tema da minha dissertação é o Curso Normal Superior do Pró-Saber enquanto proposta de formação de professores de educação infantil em nível superior.

Estou enviando, com o apoio da instituição, um questionário com algumas perguntas. Não deve levar mais do que cinco minutos e sua contribuição é muito importante para que eu possa fundamentar minha pesquisa. A dissertação, será defendida em março de 2017 e disponibilizada online e no Pró-Saber. Caso queira entrar em contato, meu e-mail é monique.gl07@yahoo.com.br

1- Sexo:

F () M ()

2- Faixa etária:

20 a 30 () 31 a 40 () 41 a 50 () acima de 50 ()

3- Em que ano você se formou?

() 2007 () 2009 () 2011 () 2012 () 2014

4- Você continua atuando na área de educação

() sim () não

5- Se sim, em que segmento?

() EI () EFI () EFII () EM () ES () gestão escolar

6- Você deu continuidade à sua formação acadêmica?

() sim () não

7- Se sim, em que nível acadêmico?

() outra graduação. Qual? _____

() especialização Qual? _____

() Mestrado Em que? _____

8- A formação em serviço contribuiu positivamente para a sua formação?

() sim () não () indiferente

9- Você considera a disciplina Alfabetização Cultural importante para a sua formação?

() sim () não () indiferente Justifique:

10- Como você considera a fundamentação teórica recebida durante o curso?

() ampla e aprofundada () ampla porém superficial () suficiente
() insuficiente

11- O curso trouxe alguma mudança para a sua prática profissional?

() sim () não

Qual?

12- Como você avalia a metodologia utilizada no Pró-Saber? Dedique este espaço para qualquer aspecto que deseje registrar sobre sua experiência no Pró-Saber.

Muito obrigada! Sua ajuda é muito valiosa!

Um abraço

Anexo

Grade Curricular + ficha de aluno

CURSO: Graduação em Normal Superior - Habilitação em Magistério da Educação Infantil						
IDENTIFICAÇÃO						
NOME:				MATRÍCULA:		
Código	Período	Nome da disciplina	Carga Horária	Frequência	Média Final	Situação Final
MEI – 61	2012.1	Prática Metodológica I: Instrumentos Metodológicos	60			
MEI – 75	2012.1	Filosofia e História da Educação I	40			
MEI – 69	2012.1	Projetos e Trabalhos Escolares na Educação Infantil I	60			
MEI – 73	2012.1	Introdução à Psicopedagogia I	60			
MEI – 63	2012.1	Oficina de Leitura e Escrita: Língua Portuguesa I	40			
MEI – 85	2012.1	Arte e Educação	30			
MEI – 86	2012.1	Desenvolvimento Lógico-Afetivo-Social da Criança I	60			
MEI – 102	2012.1	Prática Pedagógica I	30	-	-	CP
MEI – 114	2012.1	Atividades Complementares I	30	-	-	
MEI – 108	2012.1	Estágio Supervisionado I	60	-	-	CP
Período: 1º		Carga Horária: 470		C. R. "Coeficiente de Rendimento":		

MEI 64	–	2012.2	Oficina de Leitura e Escrita: Língua Portuguesa II	40			
MEI 13	–	2012.2	A Gestão Escolar e da Sala de Aula na Educação Infantil	60			
MEI 70	–	2012.2	Projetos e Trabalhos Escolares na Educação Infantil II	40			
MEI 74	–	2012.2	Introdução à Psicopedagogia II	60			
MEI 18	–	2012.2	As Ciências Sociais e seus Marcos	60			
MEI 87	–	2012.2	Desenvolvimento Lógico-Afetivo-Social da Criança II	60			
MEI 89	–	2012.2	Etapas Evolutivas do Desenho	40			
MEI 103	–	2012.2	Prática Pedagógica II	30	-	-	CP
MEI 115	–	2012.2	Atividades Complementares II	40	-	-	
MEI 109	-	2012.2	Estágio Supervisionado II	40	-	-	CP
Período: 2º		Carga Horária: 470		C. R:			
MEI 84	–	2013.1	Alfabetização e sua Didática	40			
MEI 91	–	2013.1	Fundamentos da Psicologia da Aprendizagem: Construção da Lecto-Escrita	40			
MEI 92	–	2013.1	Introdução ao Uso das TICs	40			
MEI 65	–	2013.1	Oficina de Leitura e Escrita: Língua Portuguesa III	60			
MEI 71	–	2013.1	O Brincar e sua Importância na	40			

		Educação Infantil I				
MEI 99	– 2013.1	Construção das Estruturas Lógicas e Lógicas	40			
MEI 53	– 2013.1	Educação Especial e Perspectiva de Inclusão	40			
MEI 76	– 2013.1	Filosofia e História da Educação II	30			
MEI 104	– 2013.1	Prática Pedagógica III	40	-	-	CP
MEI 116	– 2013.1	Atividades Complementares III	60	-	-	
MEI 110	– 2013.1	Estágio Supervisionado III	40	-	-	CP
Período: 3º		Carga Horária: 470	C. R:			
Código	Período	Nome da disciplina	Carga Horária	Frequência	Média Final	Situação Final
MEI 66	– 2013.2	Oficina de Leitura e Escrita: Língua Portuguesa IV	40			
MEI 72	– 2013.2	O Brincar e sua Importância na Educação Infantil II	40			
MEI 101	– 2013.2	Teóricos da Educação	40			
MEI 77	– 2013.2	Currículo na Educação Infantil I: 0 a 3 anos	60			
MEI 100	– 2013.2	Sistema Educacional Brasileiro	40			
MEI 79	– 2013.2	Auto-Formação pelo Uso das TICs I	40			
MEI 93	– 2013.2	LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais	20			
MEI 18	– 2013.2	As Ciências da Natureza e seus Marcos	30			

MEI 105	–	2013.2	Prática Pedagógica IV	40	-	-	CP
MEI 117	–	2013.2	Atividades Complementares IV	60	-	-	
MEI 111	–	2013.2	Estágio Supervisionado IV	60	-	-	CP
Período: 4º			Carga Horária: 470	C. R:			
MEI 96	–	2014.1	Metodologia e Desenvolvimento de Pesquisa	60			
MEI 95	–	2014.1	Metodologia da Língua Portuguesa	60			
MEI 90	–	2014.1	Ética e Política	60			
MEI 78	–	2014.1	Currículo na Educação Infantil II: 4 a 6 anos	40			
MEI 82	–	2014.1	Psicologia e Comunicação I: Creche e Comunidade	30			
MEI 80	–	2014.1	Auto-formação pelo Uso das TICs II	40			
MEI 67	–	2014.1	Oficina de Leitura e Escrita: Língua Portuguesa V	30			
MEI 94	–	2014.1	Matemática e sua Didática	30			
MEI 106	–	2014.1	Prática Pedagógica V	40	-	-	CP
MEI 118	–	2014.1	Atividades Complementares V	40	-	-	
MEI 112	–	2014.1	Estágio Supervisionado V	40	-	-	CP
Período: 5º			Carga Horária: 470	C. R:			
MEI 62	–	2014.2	Prática Metodológica II: Monografia	60			

MEI – 68	2014.2	Oficina de Leitura e Escrita: Língua Portuguesa VI	60			
MEI – 97	2014.2	O professor e seu Papel Político-Profissional	40			
MEI – 81	2014.2	Auto-Formação pelo Uso das TICs III	60			
MEI – 83	2014.2	Psicologia e Comunicação II: Creche e Comunidade	60			
MEI – 88	2014.2	Educação Física e sua Didática	30			
MEI – 107	2014.2	Prática Pedagógica VI	40	-	-	CP
MEI – 119	2014.2	Atividades Complementares VI	40	-	-	
MEI – 113	2014.2	Estágio Supervisionado VI	60	-	-	CP
Período: 6º		Carga Horária: 450	C. R:			
		Projeto Final: Monografia				
		Carga Horária Acumulada: 2.800	C. R Acumulado:			
ANOTAÇÕES / OBSERVAÇÕES						
<p>Curso reconhecido pela Portaria MEC no. 288, de 22 de julho de 2011, publicada no D.O. de 25 de julho de 2011</p> <p>ENADE: Estudante dispensado de realização do ENADE, em razão da natureza do curso, nos termos do que estabelece o parágrafo 3º. do artigo 33-G da Portaria Normativa no. 40, em sua versão publicada no D.O. de 29 de dezembro de 2010.</p>						