



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COELHO

**TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DE PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEIO RURAL DE
ITABERABA-BA: formação e práticas educativas**

**SALVADOR / BA
2010**

PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COELHO

**TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DE PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEIO RURAL DE
ITABERABA-BA: formação e práticas educativas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, vinculada ao GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

**SALVADOR / BA
2010**

FICHA CATALOGRÁFICA: Sistema de Bibliotecas da Uneb

Coelho, Patrícia Júlia Souza

Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba: formação e práticas educativas / Patrícia Júlia Souza Coelho . – Salvador, 2010.

173f.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus I. 2010.

Contém referências e apêndices.

1. Educação de crianças – Itaberaba (BA). 2. Professores - Formação. 3. Professores - Narrativas pessoais. 4. Prática educativa. 5. Educação rural - Brasil, Nordeste. I. Souza, Elizeu Clementino de. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 372. 298142

PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COELHO

**TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MEIO RURAL DE ITABERABA-BA: formação e práticas educativas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 04 de outubro de 2010, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza – Orientador
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Doutorado em Educação
Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em Sociologia e Antropologia
Universite Lumiere - França

Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

A Deus, pelo alicerce diário em minha vida, dando-me força para superar os obstáculos e acreditar na caminhada.

Ao meu esposo, pelo incentivo constante em minha caminhada pessoal, acadêmica e profissional

Aos meus pais, pela compreensão e apoio destinados a mim durante toda a minha trajetória vida.

As professoras colaboradoras dessa pesquisa, pela confiança e envolvimento.

Ao finalizar este trabalho não posso deixar de mencionar pessoas especiais que fizeram parte desta trajetória, constituindo, assim, esta história que acabo de tecer. A presença delas tornou a caminhada mais tranqüila, sem elas esta obra não teria se concretizado.

AGRADEÇO,

Primeiramente a Deus, pela força diária e pela orientação diante dos desafios.

Ao meu esposo, Agripino Souza Coelho Neto, sem o seu apoio e confiança talvez não tivesse chegado até aqui. Saiba que te amo e o seu incentivo me mobiliza para alcançar os meus objetivos pessoais e profissionais.

Aos meus amados pais, Vital Soares da Silva e Sônia Souza da Silva, pelo apoio diário destinados a mim e pela compreensão nos momentos que precisei estar ausente.

Aos meus irmãos André Luiz Souza da Silva e Luciano Souza da Silva pela confiança em minha capacidade e companheirismo.

Às minhas cunhadas, Ely Fujima da Silva e Siméia Bonfim da Silva, por se alegrarem com a minha vitória.

Aos meus sogros, Samuel Miranda Aires e Helena Coelho Aires, pelas orações diárias que fortalecem a nossa família.

Ao meu querido orientador, professor Elizeu Clementino de Souza, pela especial atenção. O seu incentivo e confiança favoreceram a concretização deste trabalho. Obrigada pelo apoio e compreensão nos momentos difíceis.

A coordenadora do curso de Pedagogia, da Fundação Visconde de Cairu, Geisa Arlete dos Santos, e acima de tudo amiga, por fazer parte da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, de forma muito amorosa.

Aos colegas e amigos da Fundação Visconde de Cairu, em especial, Alice Marques, Ângela Santana, Cesár Vitorino, Edilane Teles, Elizete França, Ivonete Amorim, Janete Maciel, Rita de Cássia, Rita Silvana, Selma Assis, Sílvia Passos e Vilma Valente, por terem acompanhado todo o processo desta minha caminhada formativa.

Aos estudantes do curso de Pedagogia da Fundação Visconde de Cairu, que tiveram uma escuta muito sensível a minha experiência de pesquisa.

Ao Departamento de Educação da UNEB – Campus XIII – Itaberaba, na representação do professor Ariosvaldo Santiago, por apoiar atividades acadêmicas propostas.

Ao Colegiado de Pedagogia e de Letras da UNEB – Campus XIII – Itaberaba, pela confiança e incentivo ao meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos meus colegas da UNEB – Campus XIII - Itaberaba, que foram interlocutores importantes para realização deste estudo e para o meu exercício docente em uma universidade pública.

Aos estudantes dos cursos de Pedagogia e de Letras da UNEB – Campus XIII - Itaberaba, que demonstraram confiança reconhecimento ao meu trabalho. Obrigada pelo caloroso acolhimento.

À colega e amiga Mara Rabelo, pelos diálogos fecundos em relação à causa da Educação Infantil no município de Itaberaba, no âmbito do Projeto ‘A criança no Centro da Roda’ – UNEB – Campus XIII- Itaberaba. As experiências que vivenciamos juntas, com as colegas Izabel Dantas e Maria Amélia e a comunidade do bairro Barro Vermelho de Itaberaba, jamais serão esquecidas.

Aos monitores que fizeram/fazem parte do Projeto ‘A Criança no Centro da Roda’: Jurandir, Marilene, Karine, Osita, Geise e Mariana, pelo apoio na realização das nossas atividades com as crianças de Itaberaba e nos estudos empreendidos.

À ex-aluna de Pedagogia – UNEB – Campus XIII e amiga Cheila Brandão, pela colaboração na realização desta pesquisa e pela companhia durante os finais de semana em que precisei estar em Itaberaba para realizar o trabalho de campo.

Às professoras e ao professor de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba, pela confiança e participação na pesquisa, sem vocês este estudo não teria sentido.

À Secretaria de Educação e Cultura do município de Itaberaba, na representação da professora Eliana Moraes, pela autorização para realizar esta investigação, pelas informações concedidas e pelo apoio dado para que eu pudesse visitar as instituições de Educação Infantil nos povoados pesquisados.

Ao Sr.º Davi, ‘Peta’, amigo e companheiro de todos os professores da UNEB – Campus – XIII – Itaberaba, pela carinhosa atenção e dedicação.

Aos professores do PPGEduC/UNEB, pelas proposições de estudos que favoreceram a construção do referencial teórico-metodológico deste estudo. Obrigada por cada contribuição dada por vocês no Fórum de Pesquisa.

Aos professores que estiveram na minha banca de qualificação, Liana Sodré, Lígia Aquino e Roberto Sidnei, pela apreciação do trabalho e as relevantes contribuições para o avanço da pesquisa.

Aos professores da banca examinadora deste trabalho, Augusto César Leiro, Liana Sodré e Lígia Aquino, pela disponibilidade em ler e analisar esta produção.

Ao GRAFHO, pelas interlocuções estabelecidas em nossos encontros e pelas possibilidades de produção científica.

Aos colegas do GRAFHO, pelos momentos compartilhados que suscitaram aprendizagens significativas.

Às colegas do PPGEduC - UNEB, em especial, Márcia Tereza, Gildaite Moura, Ivete Silveira, pelos diálogos estabelecidos sobre os nossos objetos de pesquisa e pela amizade construída.

À Lúcia Gracia, pela companheira que foi durante toda a caminhada no Mestrado e pelas contribuições teóricas para o avanço da investigação empreendida. Saiba que as suas palavras de incentivo e conforto na etapa final deste trabalho foram muito importantes para mim.

Aos professores da FEUSP, principalmente às professoras Paula Vicentini e Mônica Pinazza, que me receberam de forma muito afetiva durante a realização do Mestrado Sanduíche no âmbito do PROCAD/CAPES 2008 – Novas Fronteiras.

Às colegas Ana Paula e Tallita Dias da FEUSP, por terem me acolhido durante a minha estadia em São Paulo.

Em especial, ao meu filho, que está para nascer, Pedro Vital. Obrigada por ter sido a minha companhia constante na escrita da dissertação. Cada movimento seu dentro de mim, no momento de digitação deste trabalho foi a certeza de que não estava sozinha nesta etapa final.

RESUMO

A pesquisa analisa trajetórias de vida e formação de professoras de Educação Infantil que atuam no meio rural do município de Itaberaba-BA, relacionando-as com concepções de infância e dispositivos teórico-metodológicos construídos nas práticas educativas. Para o desenvolvimento da pesquisa foi adotado o método (auto)biográfico, especificamente, no que se refere às histórias de vida-formação das professoras que atuam em escolas localizadas nos Distritos de Barro Branco, Cajás, Guaribas, Ipoeira, Testa Branca, Santa Quitéria e Vila São Vicente, a partir da apreensão das aprendizagens experienciais e dos dispositivos de formação constituídos na relação dialética entre as dimensões pessoais e coletivas no cotidiano profissional. A opção metodológica configura-se como um processo que possibilita aos sujeitos o conhecimento de si, através das relações que estabelecem com o seu processo formativo e com as aprendizagens adquiridas ao longo da vida. Através de entrevistas narrativas, observações em espaços formativos e de atuação docente, a partir de registros orais e escritos das professoras colaboradoras que atuam em creches e pré-escolas públicas no meio rural de Itaberaba, buscou-se revelar experiências de vida e de formação das professoras, destacando como se constituíram educadoras de crianças, quais concepções de infância estão subjacentes às narrativas das professoras e como se articulam aos pressupostos teórico-metodológicos utilizados nas práticas educativas. Através desta pesquisa as professoras participantes socializaram as suas histórias de vida-formação, refletiram sobre as aprendizagens experienciais adquiridas no decorrer de suas vidas, problematizaram a realidade da Educação Infantil no referido município e suscitaram novas perspectivas pessoais e profissionais. As narrativas docentes explicitaram a falta de efetivação de políticas públicas referentes à formação profissional continuada e em serviço das professoras de Educação Infantil, comprometendo, assim, as práticas educativas construídas com as crianças do meio rural de Itaberaba-Ba.

Palavras-chave: Educação Infantil; Histórias de Vida-Formação; Práticas Educativas; Educação Rural.

ABSTRACT

The research intends to know the life course and educational background of the childhood education teachers who work in the rural area of Itaberaba city in Bahia State, relating them to the concept of infancy and the methodological and theoretical devices of the educational practices. The study was based on the autobiographical method, more specifically on the life and educational stories of those who teaches in schools located in the districts of Barro Branco, Guaribas, Ipoeira, Testa Branca, Santa Quitéria and Vila São Vicente. And from the apprehension of their experiences and the formation devices constituted by the dialectical relation between the personal and collective dimensions in the professional daily life. The methodological option configures as a process that enables the subjects to comprehend the self, through the relationships established with the educational process and the knowledge acquired lifelong. Over narrative interviews, observing the educational field and the teaching performance, and from the oral and written registration of the day care and preschool teachers' of the rural area of Itaberaba, life and educational experiences were revealed. It was possible to highlight how they became children educators, which infancy conceptions are underneath the narratives and how are the theoretical and methodological premises used by educational practices. The educators narratives explained the lack of public polices related to the continued professional training and at service of the children education teachers, compromising the educational practices build with the rural area's children of Itaberaba city in Bahia State.

Key-words: Childhood Education, Life-Training Stories, Educational Practices, Rural Education.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| QUADRO 1 | Participação das professoras nas diferentes etapas da pesquisa | 50 |
| QUADRO 2 | Povoados e escolas visitadas na etapa da observação | 53 |
| QUADRO 3 | Perfil biográfico das professoras entrevistadas | 61 |
| QUADRO 4 | Perfil biográfico das professoras | 65 |
| QUADRO 5 | Povoados e distritos de Itaberaba | 72 |
| QUADRO 6 | Participação das professoras no projeto de investigação-formação: A voz e a vez das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba | 78 |

LISTA DE SIGLAS

CIPA: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EPENN: Encontro de Pesquisa em Educação do Norte/Nordeste
FAPESB: Fundação do Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FEBA: Faculdade de Educação da Bahia
FEUSP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FORMACCE: Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação
GRAFHO: Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral
ICEIA: Instituto Central de Educação Isaias Alves
LDBEN: Leis de Diretrizes e Base para Educação Nacional
NUPE: Núcleo de Pesquisa e Extensão
PPGEduC: Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade
PROCAD: Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
RCNEI: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEMEC: Secretaria de Educação e Cultura
SEMOC: Semana de Mobilização Científica
UCSAL: Universidade Católica de Salvador
UFAL: Universidade Federal de Alagoas
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UNEB: Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| RESUMO | 08 |
| LISTA DE QUADROS | 10 |
| LISTA DE SIGLAS | 11 |
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1. TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: itinerâncias e aprendizagens | 20 |
| 1.1. Retratos de uma infância: as aprendizagens experienciais | 22 |
| 1.2. Vida e formação: articulações entre as dimensões pessoais e coletivas | 29 |
| 1.3. Ser professora de Educação Infantil: sentidos, significados e trajetória docente | 33 |
| 1.4. Novos olhares para Educação Infantil: o encontro com a pesquisa | 36 |
| 2. AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEIO RURAL: histórias de vida-formação | 44 |
| 2.1. A pesquisa (auto)biográfica: possibilidade formativa e investigativa | 45 |
| 2.2. A formação e o papel das professoras de Educação Infantil no Brasil: em busca de uma identidade profissional | 55 |
| 2.3. Caminhos teórico-metodológicos da pesquisa: inquietações, sujeitos da investigação, contextos e percursos investigativos | 60 |
| 2.4. A voz e a vez das professoras de Educação Infantil: ateliê biográfico na formação docente | 74 |
| 3. INFÂNCIAS, NARRATIVAS E DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL | 84 |
| 3.1. Concepções de infância: análise histórica e social da criança | 85 |
| 3.2. As concepções de infância e os dispositivos teórico-metodológicos das professoras sobre a prática educativa | 105 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3. A criança como sujeito social e de direito: a realidade do meio rural | 113 |
| 3.4. Os desafios de ser professora de Educação Infantil no meio rural de Itaberaba | 120 |
| 4. ATELIÊ BIOGRÁFICO NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO: reflexões e perspectivas das colaboradoras | 139 |
| 4.1. Aprendizagens experienciais adquiridas na pesquisa | 140 |
| 4.2. Projetos pessoais e profissionais das docentes | 147 |
| (IN)CONCLUSÕES: novas possibilidades investigativas e formativas da pesquisa | 154 |
| REFERÊNCIAS | 166 |
| APÊNDICES | 173 |

INTRODUÇÃO

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos como explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação.

BUJES, 2007

Este trabalho emergiu da minha história de vida-formação, das inquietações suscitadas ao longo da minha trajetória pessoal e profissional. A presente composição dissertativa está relacionada com matrizes referentes à escolha da minha profissão, à minha atuação docente em Educação Infantil, às pesquisas realizadas sobre a infância, às práticas pedagógicas para crianças e à experiência como formadora de professoras de Educação Infantil, no curso de Pedagogia.

A nossa vida é tecida por cada um de nós. Isto significa que na maioria das vezes somos responsáveis pelas escolhas que fazemos, pelos caminhos que percorremos, pela história que construímos. No entanto, esses caminhos de “dimensão individual”, de caráter intrasubjetivo estão também vinculados à “dimensão coletiva”. De acordo com Souza (2006a), na dimensão pessoal o professor é considerado em sua singularidade e historicidade, sendo uma pessoa capaz de atribuir sentidos e significados ao seu processo de aprendizagem. Já a dimensão profissional, segundo o autor, “refere-se à formação inicial e continuada do professor e suas relações com os saberes experienciais da docência, a partir de referentes teóricos que realimentam a prática pedagógica” (p. 35).

Ao pesquisar sobre as histórias de vida-formação das professoras de Educação Infantil, que atuam no meio rural de Itaberaba, intencionei visibilizar estas profissionais, tendo em vista os saberes construídos em suas trajetórias de vida e de formação, explicitados em suas narrativas. Nesta perspectiva, este estudo esteve fundamentado na concepção de que os/as professores/as são capazes de analisar e ressignificar o seu campo de atuação e de intervir em seu contexto profissional quando relembram o seu passado, refletem sobre o seu presente e projetam novas perspectivas. Sendo assim, os/as professores/as entram num processo de investigação-formação que possibilita a tomada de consciência de si e das suas reais condições de trabalho.

Ao afirmar que a pesquisa esteve articulada com a minha própria trajetória de vida-formação, quero dizer que as matrizes que me direcionaram a este objeto de estudo vincularam-se às inquietações e aos questionamentos suscitados em minha caminhada pessoal e profissional. Assim, a presente investigação representou para mim um estudo que se configurou como uma possibilidade de buscar respostas através da materialização de um trabalho científico repleto de sentidos e significados. Dessa forma, a pesquisa em foco, além de considerar as dimensões

objetivas, encontrou-se também relacionada com as minhas implicações subjetivas, com o meu desejo e, assim, com o prazer de realizar um estudo com inúmeras possibilidades e desafios.

Durante a minha trajetória acadêmica e profissional estive mobilizada em estudos que debatessem sobre o papel da Educação Infantil e sobre a formação de professores/as que atuam neste nível de ensino da Educação Básica. A pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, buscou conhecer e apreender as experiências de vida-formação das professoras de Educação Infantil, que atuam em instituições públicas localizadas no meio rural do município de Itaberaba-Ba. Este estudo também intencionou identificar as concepções de infância subjacentes nas narrativas docentes e os dispositivos teórico-metodológicos utilizados nas práticas educativas das referidas colaboradoras.

Considerando que este estudo inscreve-se no projeto de pesquisa 'Diversas Ruralidades-Ruralidades Diversas: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas das escolas do campo', coordenado pelo professor Elizeu Clementino de Souza e financiado pela FAPESB e do CNPq¹, a escolha do *lócus* de pesquisa, instituições públicas de Educação Infantil, do município de Itaberaba, justifica-se no sentido de que através desta pesquisa busca-se debater sobre os problemas educacionais existentes no meio rural e buscar, junto à sociedade civil e ao poderes públicos, alternativas para uma educação rural de qualidade, tendo em vista a identidade e a cultura local.

Para nortear a pesquisa foram suscitados os seguintes questionamentos: Quais as experiências de vida e de formação das professoras de Educação Infantil? Como as professoras se constituem educadoras de crianças, a partir da suas próprias histórias de vida, tendo em vista a relação dialética entre as dimensões pessoais e coletivas? Quais as concepções de infância presentes nas narrativas das professoras e como estão articuladas aos dispositivos teórico-metodológicos utilizados na prática educativa?

Considerando a natureza do estudo, a presente investigação inscreveu-se no âmbito da pesquisa qualitativa de caráter colaborativo, pois se fundamentou na perspectiva de que através da co-participação dos sujeitos, em experiências

¹ Pesquisa desenvolvida com financiamento do Edital 004/2007 – Temático da Educação / FAPESB e pelo Edital de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Sociais Aplicadas do CNPq/2008.

compartilhadas, é possível socializar compreensões, interpretações, explicitando interações simbólicas da subjetividade e da intersubjetividade das realidades humanas. Para recolha das fontes foram realizadas entrevistas narrativas e observações das docentes participantes, em seus espaços de atuação. Também foi realizado um Projeto de Extensão (Apêndice 1) intitulado 'A voz e a vez das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba', inscrito no Campus XIII, da Universidade do Estado da Bahia.

Assim, esta investigação-formação, consubstanciada no método (auto)biográfico, buscou recolher e acolher os relatos orais e escritos das professoras, considerando também, em seu bojo, uma “mediação de uma interpretação interativa”, como aponta Josso (2006, p. 34), pois o trabalho de investigação-formação, desenvolvido com as professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba, promoveu uma reflexão coletiva sobre a importância de reconhecer a professora como pessoa, que se constitui como profissional, a partir das interações que estabelece com seus pares, em diferentes espaços formativos e de atuação.

Nessa dinâmica, a pesquisa descreve os percursos de vida das professoras, de maneira articulada às práticas educativas das docentes, tendo em vista as dimensões éticas, estéticas e epistemológicas, constituídas individualmente e coletivamente, no decorrer de suas vidas.

O estudo realizado estruturou-se em quatro capítulos, que objetivam discutir temáticas referentes às histórias de vida-formação das professoras de Educação Infantil, às concepções de infância, às políticas públicas para Educação Infantil e dispositivos teórico-metodológicos utilizados pelas professoras em suas práticas educativas com crianças.

O primeiro capítulo, *Trajetória de vida e formação: itinerâncias e aprendizagens*, suscita uma reflexão (auto)biográfica sobre o meu próprio percurso formativo, articulada aos estudos referentes à infância, à Educação Infantil, à prática educativa e à formação de professoras de Educação Infantil. Considerando que a referente pesquisa é (auto)biográfica, esta produção partiu da minha própria trajetória de vida e formação, na qual procurei explicitar as aprendizagens experienciais ocorridas na infância e na minha prática docente, tendo em vista refletir sobre minha entrada na profissão, os conhecimentos construídos em

diferentes espaços formativos, as ressignificações fomentadas a partir de estudos sistematizados sobre a infância e as práticas em Educação Infantil e, por fim, o encontro com o objeto de pesquisa.

No segundo capítulo, *As professoras de Educação Infantil do meio rural: histórias de vida e formação*, apresento a opção teórico-metodológica da pesquisa, assim como, as colaboradoras da presente investigação e o contexto em que as suas práticas educativas se materializam, escolas públicas do meio rural de Itaberaba. Também nesta sessão descrevo o percurso investigativo, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, através das entrevistas narrativas, escritas dos memoriais das docentes e observações de suas práticas em sala de aula e em espaços de formação. As análises das fontes coletadas tomaram como base os seguintes eixos norteadores: a infância, o processo de escolarização, a escolha da profissão, o sentido e significado de ser professora de Educação Infantil no meio rural de Itaberaba e as práticas educativas docentes.

O terceiro capítulo, *Infância, narrativas e dispositivos pedagógicos das professoras de Educação Infantil*, apresenta questões históricas sobre as diferentes concepções de infância na nossa sociedade ocidental, articulado-as à realidade apresentada na pesquisa de campo, aos fundamentos teórico-metodológicos utilizados nas práticas educativas das professoras e às narrativas das docentes. Este capítulo objetiva apresentar a realidade das crianças e da Educação Infantil do meio rural do município de Itaberaba, analisar como as professoras concebem as crianças que estão inseridas neste contexto e identificar as possibilidades e desafios que elas encontram no fazer pedagógico, tendo em vista os direitos das crianças.

No quarto capítulo, *Ateliê biográfico no processo de investigação-formação: reflexões e perspectivas das colaboradoras*, analiso os sentidos que as professoras atribuíram à experiência vivenciada no Projeto de Extensão: 'A voz e vez das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba', desenvolvido na UNEB, Campus XIII e apresento as perspectivas das docentes em relação à sua vida pessoal e profissional.

Enfatizo que a materialização deste trabalho só foi possível a partir de uma escuta sensível das narrativas docentes, da escrita e da leitura dos memoriais dos sujeitos implicados na pesquisa, das observações das práticas educativas das professoras que atuam em uma creche e em pré-escolas públicas que atendem as

crianças pequenas no meio rural de Itaberaba. As docentes, neste sentido, foram co-autoras e protagonistas deste estudo, pela ativa participação que tiveram nas diferentes etapas da pesquisa.

A opção por estudar as histórias de vida das professoras de Educação Infantil consiste em apreender as aprendizagens experienciais das referidas docentes, considerando, no bojo deste estudo, os sentidos e significados que elas atribuem as suas experiências formativas e a sua atuação profissional.

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO: itinerâncias e aprendizagens

Penso a educação como um processo de autotransformação do sujeito que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência, evidenciando o processo que acontece em cada sujeito, traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no seu modo de ser, sentir, refletir e agir.

SOUZA, 2006

Considerando que a presente pesquisa converge com a minha história pessoal, acadêmica e profissional, partilhar narrativas da minha trajetória de vida-formação, faz-se necessário, tendo em vista a contextualização das imbricações existentes entre as “aprendizagens experienciais”, adquiridas ao longo da minha existência, com a investigação inscrita no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia.

De acordo com Souza (2006a), a escrita da narrativa permite ao sujeito a escuta de si mesmo, das suas experiências e aprendizagens constituídas no decorrer de sua vida, possibilitando, assim o “*conhecimento de si*”

É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida (SOUZA, 2006a, p. 47/8).

O trabalho centrado na escrita de si favorece ao sujeito a reflexão sobre a sua própria trajetória de vida, possibilitando, assim, o reconhecimento das aprendizagens experienciais adquiridas ao longo da vida, como também a projeção de novos caminhos. Dessa forma, o texto autonarrativo configura-se como um processo de investigação-formação, que favorece ao narrador a ocupação de um lugar privilegiado em sua história. Nesta perspectiva, afirma Sholze (2008), que as narrativas produzidas em processo de pesquisa podem ser consideradas como uma prática reflexiva do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo, visto que:

A capacidade de reflexão sobre o que fazemos, e em especial o que fazemos com nós mesmos e o que deixamos de fazer conosco é a nossa condição humana e ela se dá pela linguagem como uma possibilidade de constante re-invenção de si (SHOLZE, 2008, p. 90).

Ao falar e escrever sobre a minha própria história entro num processo autonarrativo, tendo em vista a análise da minha trajetória de vida-formação. Assim, é possível me re-inventar, reconstituir a minha história e explicitar os meus projetos pessoais e profissionais. Através do mergulho em meu passado tenho a oportunidade de reconhecer e ressignificar o momento presente, numa relação dialética entre as dimensões pessoais e sociais.

De acordo com Souza, as “lembranças e experiências vividas [...] quando exteriorizadas, representam um passado já re-elaborado nas asas de um tempo” (2001, p. 17). Nesta dinâmica a minha memória é acionada, dando possibilidade de reviver momentos inesquecíveis e reencontrar pessoas marcantes que fizeram/fazem parte da minha trajetória de vida, com as quais eu estabeleço um fecundo diálogo.

Na infância remeto-me às lembranças da convivência com os meus pais, os meus dois irmãos, a minha avó materna, a minha avó paterna, os meus primos mais próximos, os meus primeiros amigos, a minha primeira professora. Posteriormente, percorro pelo processo de escolarização no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, explicitando as significativas experiências formativas vivenciadas em um colégio público, localizado em Salvador, como também descrevo e reflito sobre a convivência harmoniosa, mas algumas vezes conflituosas, com as pessoas que também fizeram parte deste contexto educacional.

A escolha da minha profissão é narrada, assim como as inquietações emergidas no início da minha carreira docente que me mobilizaram investir em processo formativo de forma autônoma. Enfatizo também o surgimento de outras inquietações surgidas no decorrer da minha trajetória profissional, que foram de grande importância para a realização de pesquisas vinculadas às universidades das quais fiz/faço parte.

Esta autonarrativa não apresenta como principal intenção descrever a minha história pessoal, acadêmica e profissional, mas, acima de tudo, refletir sobre a minha trajetória de vida-formação, de forma articulada com os conhecimentos que foram construídos em minha caminhada, através das experiências vividas, dos estudos empreendidos, das pesquisas realizadas e das interações com os meus pares.

1.1 Retratos de uma infância: aprendizagens experienciais

A trajetória da minha vida inicia no verão de 1975, com o meu nascimento, em Salvador, na Bahia. Minha mãe relatou que foi um dia de grande felicidade, e que a enfermeira entregou-me em seus braços dizendo: “Aqui está a sua bonequinha de *biscuit*”. De fato sempre fui a “bonequinha” da família, pois dos três filhos de Vital Soares da Silva e Sônia Souza da Silva, eu sou a única do sexo feminino, obtendo,

assim, uma educação diferenciada, na qual existiam para mim mais limites comportamentais e mais exigências na realização das tarefas domésticas. Desde pequena questioneei a minha mãe sobre a educação diferente destinada a mim e demonstrei resistência para cumprir as suas determinações. Neste contexto, a questão de gênero sempre esteve presente em minha vida, desde criança, quando a minha mãe enfatizava que eu, por ser menina, não era igual aos meus irmãos: André Luiz Souza da Silva (o mais velho) e Luciano Souza da Silva (o mais novo). Desta forma, não era permitido que eu vivenciasse determinadas brincadeiras como jogar bola, brincar de jogo de botão, polícia e ladrão, carro, sendo estas consideradas, por minha mãe, brincadeiras masculinas. Nas datas comemorativas como: aniversário, Dia das Crianças, Natal, sempre ganhava bonecas, muitas vezes era a minha mãe que as escolhia. Recordo-me que certa vez pedi à minha mãe uma bola, que vi em uma loja no bairro onde morava, São Caetano, e ela, com muito jeito, me convenceu a trocar a bola por um cachorro de pelúcia. Confesso que aceitei a sua sugestão, porém lembro, até hoje, que a bola durante muito tempo da minha infância ficou em meus pensamentos, sendo para mim um “objeto de desejo”.

Louro (2003) conceitua gênero como uma produção social definida pelas diferenças sexuais. A experiência que vivenciei na infância revela que o fato de ser menina a sociedade, especificamente a minha mãe, exigia de mim determinados comportamentos, vinculados historicamente ao gênero feminino. Assim, fica evidente que o conceito de gênero está vinculado “à produção de identidades, múltiplas e plurais, de mulheres e homens, no interior das relações e práticas sociais” (LOURO, 2003, p.77). De acordo com a autora, as relações e práticas sociais são constituintes para os sujeitos e fomentam também formas de organizações e representações institucionais.

Nesse sentido, a escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero (LOURO. 2003, p. 77).

A minha caminhada escolar na Educação Infantil, que iniciou em 1978, quando tinha três anos de idade, na Escola Oratório Jesus Menino, pertencente à rede particular de ensino, converge com a afirmação supracitada. As meninas

tinham contato no momento das brincadeiras com bonecas, panelinhas, casinha, vassouras e outros brinquedos referentes ao papel da mulher como mãe e dona de casa. Já os meninos brincavam com jogos e bola na hora do recreio.

Nas datas comemorativas, como São João e Primavera, eram eleitas rainha e princesas, lembro que quando tinha quatro anos fui princesa da Primavera e quando tinha seis anos fui rainha. Minha mãe muito se empenhava nos preparativos para este momento, escolhia a roupa mais linda da loja de uma amiga dela, Dona Auxiliadora, e me ensinava como deveria desfilar e cumprimentar o público. Diante desta lembrança, recorri às fotos que retrataram estes momentos e ao analisá-las percebi o quanto a minha forma de andar, sentar, enfim, de me comportar, revelava qual deveria ser a minha postura na condição de menina. Também recordo que nesta escola não existia nenhuma figura masculina, sendo todo o corpo docente composto exclusivamente por mulheres, que assumiam uma postura de mães espirituais². Nesta direção, Bruschini e Amado (1998) enfatizam que a atividade docente, especialmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é predominantemente feminina, apresentando, assim, implicações na prática docente.

Sobre esta questão Souza explica:

É evidente que o magistério primário ou dos anos iniciais do ensino fundamental caracteriza-se como um “gueto feminino”, não como uma opção natural e sim como uma alternativa imposta às mulheres. A origem desse processo decorre das relações sociais construídas no espaço familiar e estendidas ao espaço social, através da disseminação de valores e representações sobre a condição feminina e da escolha da profissão implícita no âmbito das relações de gênero (2006a, p. 150).

As discussões referentes às relações de gênero no magistério, especificamente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, serão retomadas nos próximos capítulos, considerando os estudos de Aquino (2008); Bueno, Catani e Sousa (2003a; 2003b); Bruschini e Amado (1998); Cerisara (2002); Louro (2003; 2007) e Souza (2006a).

Dando continuidade à narrativa sobre as minhas aprendizagens experienciais na Educação Infantil, foi na escola particular da ‘pró Lúcia’, como esta professora era

² A discussão sobre esta expressão será aprofundada no capítulo 2, a partir dos estudos de Louro (2007).

conhecida no bairro de São Caetano, que vivenciei situações prazerosas de aprendizagem e que tive os meus primeiros amigos como Cida, Sandra, Sidnei, Val e Paulinho, também foi neste espaço que me apropriei da base alfabética. Apesar de o trabalho pedagógico estar pautado no método sintético de alfabetização, na perspectiva silábica, pois realizávamos atividades de repetição e a cartilha era utilizada para alfabetizar, o carinho das professoras e a interação estabelecida com os meus amigos e minhas amigas, nos momentos livres, me possibilitaram a construção de conhecimentos relevantes para que eu pudesse melhor compreender o mundo.

A experiência escolar vivenciada nesta instituição converge com duas concepções de educação das crianças, uma que defende a idéia de compensar as suas “carências culturais”, através de intervenções que possibilitem a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para atenderem as demandas da etapa posterior, especificamente no que se refere à aprendizagem convencional da leitura e escrita, e a outra que está concernente à idéia de que as crianças precisam ser cuidadas como se estivessem no âmbito familiar. Kramer defende a idéia de que

[...] a educação, no caso pré-escolar, não deve ter caráter de compensação, como garantia de que o trabalho pedagógico dirigido às crianças atue no sentido de efetivamente beneficiá-las. [...] O trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola deveria, pois, partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que ela não é. (2003a, p.45)

A concepção de que a criança precisa ser preparada na Educação Infantil para alcançar uma aprendizagem satisfatória na etapa posterior suscita uma prática pedagógica que fomenta uma aprendizagem, especificamente da leitura e da escrita, de forma descontextualizada. Esta educação “adultocentrada”, de acordo com Sarmiento,

[...] decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e idéias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social. (2007, p. 26)

A imagem da criança, construída socialmente e centrada na perspectiva do adulto, sustenta as ideologias vigentes, tendo em vista o modelo de homem e de mundo que o grupo hegemônico deseja que se tenha na sociedade, como também ofusca as reais condições sociais e culturais das crianças.

Kramer (2003a) explica que a pedagogia da compensação propõe “um modelo único de criança”, um “modelo científico de criança” e a autora acrescenta que “[...] o conhecimento é reduzido a um processo psicológico, em vez de ser compreendido como resultante da prática social” (2003, p. 40/1).

Em relação à aprendizagem da leitura e escrita, reconheço hoje que o meu processo de alfabetização poderia ter acontecido de forma mais contextualizada. Lembro-me que quando comecei a ler gostava muito de realizar leitura de cartazes que via nas ruas, de *outdoors*, de embalagens dos produtos vendidos nos supermercados, de livros de histórias infantis.

Neste processo de utilizar a leitura e a escrita, considerando o seu caráter social, a minha família teve grande importância. O meu pai sempre lê jornal e revistas para obter informações, para mim era uma grande satisfação sentar ao seu lado nos dias de domingo para ler as manchetes do jornal, me sentia uma pessoa muito importante. Ele sempre me incentivou a prática da leitura de textos que circulam em nossa sociedade, então, ao comprar o jornal me chamava para este momento de leitura, depois perguntava sobre as notícias lidas por mim e também comentava sobre as notícias que havia lido. Já a minha mãe sempre contava histórias no final da tarde, era um momento que eu e meus irmãos viajávamos na imaginação. Após a leitura da minha mãe corria para pegar o livro e reler a história contada por ela, até hoje tenho a primeira coleção de livros infantis que ela nos deu.

Enfatizo, nesta narrativa, a importância da minha avó paterna Severina Rodrigues de Lima e da minha prima Eliane Rodrigues de Lima também neste processo de utilizar a leitura e a escrita de forma contextualizada, pois, como elas moravam em Tabira, interior de Pernambuco, assim que comecei a ler e escrever convencionalmente, elas passaram a enviar cartas endereçadas para mim. Ficava ansiosa para receber as cartas e ler para minha família as notícias enviadas por elas. Como a minha avó paterna tinha o hábito de ler tudo que via pela frente, assim, quando ela passava uma temporada conosco, aqui na Bahia, estar ao seu lado para compartilhar as suas leituras era para mim muito significativo. Apesar da minha avó

Severina não estar mais presente nesta dimensão, pois ela faleceu no início da minha trajetória no Mestrado, ela estará sempre presente em minha memória. As suas cartas, que foram enviadas durante boa parte da minha vida, permitiram encurtar a distância geográfica e estabelecer verdadeiros vínculos de afetividade, que jamais serão esquecidos. Diante das experiências vivenciadas com a minha avó paterna, tenho consciência do quanto ela foi importante no meu processo formativo referente à leitura.

Tanto a minha avó paterna, quanto a minha avó materna, Júlia Maria Barreto de Souza, adoravam narrar histórias das suas vidas. Lembro-me que quando a minha avó materna era viva, sentia um enorme prazer em passear e sentar com ela em um lugar tranqüilo, rodeado de árvores e cantos de pássaros para ouvir as suas histórias, que eram contadas com suavidade e sabedoria. Foi depois de muito tempo, quando já era professora, que descobri que a minha avó Júlia não era alfabetizada, ela, apesar de saber assinar o seu nome, não dominava convencionalmente a leitura e a escrita. Com esta constatação fiz algumas tentativas de alfabetizá-la, mas como já estava com a idade avançada ela não se sentiu tão mobilizada para adquirir esse conhecimento. A convivência com a minha avó materna permitiu-me a aquisição de aprendizagens significativas no âmbito pessoal, pois a sua sabedoria, constituída em seu cotidiano social e cultural, até hoje me influencia para lidar com as adversidades da vida e me dá muita coragem para enfrentar os desafios encontrados. Da minha querida “Julinha”, guardo o seu sorriso, as suas palavras sábias e a sua serenidade, que foram tão importantes na constituição da minha subjetividade.

Diante das experiências vivenciadas no meu processo de alfabetização, na escola e na família, reflito que estar inserido no mundo letrado vai além do domínio do código alfabético e das regras gramaticais estabelecidas pela língua dominante, pois, envolve também o domínio da linguagem e da multiplicidade lingüística, como afirma Mota (2002).

O sujeito, ao utilizar a leitura e escrita de forma contextualizada e funcional, torna-se uma pessoa diferente: muda a sua maneira de viver, suas relações interpessoais e culturais. Dessa forma, uma pessoa letrada transforma o seu modo de pensar, de falar, de participar da vida em sociedade. Para tanto, como aponta Mota (2002), a língua precisa ser compreendida não só como instrumento social de

comunicação, mas também como componente cultural de um grupo social. De acordo com Vygotsky:

Até agora a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (2007, p.125)

Apesar de todo avanço relacionado às pesquisas, que trazem em seu bojo conceitual a lingüística social, algumas práticas pedagógicas ainda estão consubstanciadas na abordagem empirista, que considera que “a mente da criança é uma tábula rasa (uma tábua que ainda não recebeu inscrições), nada contém: é passiva e receptiva (MATUI, 1995, p.39). Isto implica no domínio das técnicas de ler e escrever, limitando-se somente ao código alfabético, a comparação de letras e sílabas, de forma descontextualizada com a realidade social e cultural do sujeito que aprende. Foi nesta perspectiva que se deu o meu processo de alfabetização no âmbito escolar, no qual se valorizava a técnica de traçar as letras cursivas, de copiar textos, sem nenhuma reflexão que como explica Vygotsky:

Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Em vez de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. (2007, p.125)

Tomando esta análise do autor, percebe-se que muitas práticas da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, referentes à aquisição da escrita estão restritas às atividades repetitivas e mecânicas, para que as crianças dominem a técnica de escrever, sem considerar, neste processo, a função social que esta representação tem na vida dos sujeitos.

Neste sentido, Mota (2002) afirma que a escola precisa acolher as diferentes vozes, a fim de garantir uma educação inclusiva e emancipatória. É imprescindível, considerando a variedade lingüística que a criança possui, que a aprendizagem da

língua possibilite a ampliação dos recursos expressivos disponíveis, para que, assim, o sujeito aproprie-se dela pela rica, intensa e variada prática lingüística, através da interação entre os seus interlocutores. Foi na minha família que passei a reconhecer a importância da leitura e da escrita em nossas vidas.

A temática da alfabetização, presente nesta narrativa, justifica-se para pensar como as crianças de Educação Infantil vêm se apropriando do conhecimento da leitura e da escrita no âmbito institucional, como as professoras que atuam na primeira etapa da Educação Básica concebem este processo e organizam o seu trabalho pedagógico, tendo em vista as suas histórias de vida-formação. Nesta direção, será aprofundada no capítulo três a discussão referente à Educação Infantil como uma etapa que prepara as crianças para as séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando, especificamente, a aprendizagem concernente à leitura e à escrita.

1.1 Vida e formação: articulações entre as dimensões pessoais e coletivas

Ao narrar aspectos do meu processo de escolarização, intenciono, através das lembranças retomadas, refletir sobre as minhas aprendizagens experienciais, tendo em vista a articulação existente entre a dimensão pessoal e a dimensão coletiva. Nesta perspectiva, são trazidas, no bojo desta narrativa, as ressignificações que suscitei durante a recordação e análise deste processo de escolarização, formação e autoformação, de forma contextualizada com o seu momento histórico e social.

Catani, Bueno e Sousa (2000) ao escreverem o artigo intitulado *O amor dos começos: por uma história das relações com a escola*, propuseram, através dos relatos autobiográficos, explicitar e discutir as relações estabelecidas pelos sujeitos com a escola, considerando o que essas relações representam para as histórias da escolarização e para a formação dos professores. A relevância de considerar as narrativas de escolarização, de acordo com as autoras:

[...] contribui para a proposição de novas modalidades de formação que estimulam disposições favoráveis ao conhecimento, ultrapassando formulações corretamente alimentadas pelos discursos dos professores, que muitas vezes vêem essas relações contaminadas por vagos atributos como o interesse ou desinteresse dos alunos. É, portanto, ao buscar depoimentos na literatura, nas

autobiografias e nos relatos de formação intelectual de alunos e professores já atuantes, que se tenta entender a diversidade das relações instauradas com a escola e com os conhecimentos em diferentes momentos. (CATANI, BUENO E SOUSA, 2000, p. 152).

O processo de escolarização, um dos eixos considerados nesta pesquisa, explicita as “formas tácitas e discursivas construídas no cotidiano escolar sobre a prática docente, seja em relação à organização das aulas, ao controle didático e disciplinar, às técnicas pedagógicas e avaliativas [...]” (SOUZA, p. 123, 2006a). A partir das minhas aprendizagens experienciais, adquiridas em minha trajetória de escolarização, que reflito sobre os *dispositivos pedagógicos* que influenciam na construção das “representações sobre o ofício docente”. Nesta perspectiva, Souza afirma que:

Os *dispositivos pedagógicos* pensados política e pedagogicamente, inscrevem-se nos rituais na escola que, segundo McLaren, baseiam-se em sistemas simbólicos, práticos, disciplinares e formativos, excedendo domínio significativo sobre as experiências escolares na vida dos estudantes e, também, porque a cultura e a organização da escola constroem-se a partir dos rituais e das relações de dominação e poder que a mantêm (SOUZA, 2006a, p.123)

Assim, ao tomar a minha trajetória de escolarização como referência, reflito sobre as minhas “aprendizagens experienciais” e sobre “as aprendizagens formadoras”, considerando, nesta reflexão, aspectos vinculados às proposições didáticas e pedagógicas, à relação com os professores, às experiências de reprovação, à superação das dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, às avaliações, às amizades estabelecidas decorrentes no tempo escolar e às mudanças subjetivas ocorridas nesta caminhada de escolarização.

No 1º Grau³, na época assim denominado este nível de ensino, estudei em três escolas diferentes. Em 1983, o meu pai foi demitido da empresa que trabalhava, assim, eu e meus dois irmãos fomos matriculados em uma escola pública. A mudança de uma escola particular para uma escola pública considero como um ritual que precisei vivenciar diante das dificuldades financeiras que atingiu a nossa família, pois, houve toda uma preparação para esta mudança por parte dos meus pais e da orientadora educacional. Inicialmente, esta experiência foi marcada pela dificuldade de adaptação à estrutura física da escola, aos colegas, aos professores, à organização curricular, a dinâmica das aulas. Lembro-me que tive dificuldade em

³ Após a LDBEN 9394/96 esta etapa de ensino passou a ser denominado de Ensino Fundamental.

compreender este momento de escolarização, que se diferenciou das experiências vivenciadas na Educação Infantil e nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental, nas quais as aulas eram ministradas por uma única professora e os conteúdos eram trabalhados de maneira mais interdisciplinar. Após um ano nesta instituição, fui me adaptando a este novo contexto escolar, reconhecendo a sua importância na minha formação. Diante desta experiência, Souza explica que:

A organização e estrutura das escolas deixam marcas significativas nas narrativas por evidenciar representações sobre a cultura escolar, sobre as mudanças que são processadas nas trajetórias de escolarização, especificamente, no que se refere à transposição da escola particular para a escola pública. As dificuldades e a crise econômica vivida pelo país, no final da década de 1980 e início da década dos anos 1990, levam muitas famílias a buscarem a escola pública como opção para a garantia da escolaridade dos seus filhos [...] (2006a, p.130)

Estudei no Colégio Estadual Raphael Serravalle, da 3ª série das séries iniciais até o 3º ano de Magistério. Lembrar desse espaço me faz estabelecer relações com o poema de Paulo Freire, que diz que “escola é o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, que se conhece e se estima...”, pois, neste espaço educativo constitui amizades que são mantidas até hoje e que adquiri aprendizagens significativas.

A experiência de dez anos como estudante dessa escola pública permitiu-me a vivência de situações inesquecíveis e difíceis. Foi na 8ª série que fiz sólidas amizades e participei de algumas atividades do Grêmio Estudantil, mas também foi o ano em que fui reprovada na disciplina de Matemática. As minhas dificuldades em relação aos conhecimentos matemáticos foram conseqüências de uma intervenção pedagógica descontextualizada com a nossa realidade, que validavam somente os propósitos didáticos dos conteúdos, sem considerar a sua dimensão social. No entanto, diante dessa situação, reconheci a necessidade de atender às demandas determinadas pela escola, assim, passei a ser mais atenta aos objetivos estabelecidos pelas diferentes disciplinas curriculares e a ter maior envolvimento com o trabalho pedagógico proposto. A partir da experiência de reprovação, acima citada, também iniciei o meu processo autoformativo, no qual passei a buscar

alternativas de aprendizagem que fossem além das determinações dos professores e professoras e da instituição escolar.

O 2º Grau, atualmente denominado de Ensino Médio, foi um momento extremamente importante na minha trajetória de escolarização e profissionalização, pois decidi fazer o curso de Magistério. A escolha de ser professora teve certa influência familiar, pois a minha mãe havia também feito o curso de Magistério, no ICEIA, e apesar de nunca ter exercido a profissão, falava com muito entusiasmo sobre o seu período de formação. Porém, não considero que este fator foi o determinante para a minha escolha, pois demonstrava, desde pequena, brincando de “escolinha” com meu irmão mais novo, o meu desejo de ser professora. Dias (2008) explica que as narrativas de algumas professoras revelam um desejo e uma escolha pautada no imaginário infantil, quando, no período da infância, brincavam de ser professora. No meu caso encontro convergência com a posição da referida autora, mas ao refletir sobre a minha escolha profissional também articulo com outra perspectiva apresentada por Dias (2008), de que a escolha da profissão muitas vezes é mobilizada pela facilidade da entrada ao mercado de trabalho. Recordo-me que na adolescência, por volta dos 15 anos, já tinha o desejo de obter independência financeira e ter uma profissão, sendo o magistério uma boa alternativa para alcançar estes objetivos.

Durante todo o curso de Magistério estive envolvida com o meu processo formativo, realizei com entusiasmo as atividades propostas, passei a ler mais e a desenvolver mais trabalhos coletivos, já que tinha clareza da minha escolha profissional.

Para mim o estágio foi muito importante, porque, através dessa atividade, pude iniciar o meu exercício docente e estabelecer relações entre o que estava experienciando com os estudos realizados durante o curso. Foi no estágio que identifiquei as contradições existentes em nossa sociedade, pois estava ministrando aulas para muitos alunos que não conseguiam atender as exigências determinadas pelo currículo instituído na escola, recordo que muitos tinham a minha idade ou eram mais velhos. Diante desse cenário, refleti sobre a importância de uma proposta curricular que considere em seu bojo os conhecimentos que os estudantes já possuem, construídos em seu contexto social e cultural, tendo em vista também, no processo pedagógico, o envolvimento empreendido pelos educandos para

compreender os conteúdos que a escola e seus professores propõem ensinar. Souza, explica que

A idéia construída sobre a formação e o estágio me faz entendê-los como um processo vinculado a uma prática institucionalizada e formativa, marcada pelas experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, implicando com o desenvolvimento pessoal, com a preparação para a realização profissional de uma prática educativa contextualizada, reflexiva, crítica e transformadora. (2006a, p.141)

Sendo assim, o estágio não representa somente a aplicação das teorias e técnicas aprendidas nos cursos de formação, mas configura-se também como uma possibilidade do sujeito estabelecer articulações entre as discussões teóricas com as experiências empíricas vivenciadas em seu contexto de atuação profissional, problematizando a realidade em que as práticas educativas se materializam e buscando soluções para os problemas apresentados, a partir de uma postura pautada na crítica e na reflexão.

Contudo, para o favorecimento de uma atuação docente mais autônoma, é necessário validar, no processo de formação, as experiências de vida das professoras, a fim de que estes profissionais reconheçam os sentidos e os significados atribuídos à sua formação e atuação profissional. Nesta direção, na próxima seção, busco percorrer o meu caminho formativo, tendo em vista os sentidos e os significados atribuídos às aprendizagens experienciais adquiridas com o trabalho docente na Educação Infantil.

1.2 Ser professora de Educação Infantil: sentidos, significados e trajetória docente

A pesquisa (auto)biográfica na formação docente valoriza as histórias de vida das professoras, direcionando o olhar delas sobre o seu passado, a fim de que ressignifiquem os seus próprios percursos e projetem novas perspectivas. Assim, antes de falar das histórias de vida-formação das professoras de Educação Infantil, que atuam em instituições públicas do meio rural de Itaberaba, faço uma retrospectiva da minha trajetória formativa e docente, considerando no bojo da

minha narrativa as articulações existentes entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional.

Em 1994, tive a minha primeira experiência profissional docente, em uma escola de Educação Infantil, na qual foi oferecida a mim uma turma de “maternalzinho” que atendia as crianças de dois anos. Esta decisão foi tomada em face da minha falta de experiência, já que havia acabado de concluir o curso de Magistério. As pessoas que estavam na direção e na coordenação achavam que este grupo seria o mais adequado para iniciar o meu exercício profissional, pois não exigia de mim domínio de muitos conteúdos conceituais e bastava somente ser uma pessoa capaz de cuidar com afetividade das crianças.

Ao iniciar essa experiência, percebi que a tarefa de trabalhar com crianças pequenas era bastante desafiadora, diferente da concepção das pessoas que me contrataram. O meu desconhecimento sobre a educação específica para esta faixa etária levou-me a encontrar limitações para o desenvolvimento de uma prática que de fato contribuísse para o crescimento pessoal, social e cognitivo das crianças. Apesar da satisfação da direção, da coordenação e dos pais, eu encontrava dificuldades para resolver os conflitos de socialização das crianças, inerentes a essa fase do desenvolvimento infantil. A fim de empreender um trabalho teoricamente consistente, resolvi prestar vestibular, no meio deste primeiro ano como professora, para o curso Pedagogia, logrando aprovação na Universidade Católica do Salvador. A decisão de fazer Pedagogia articula-se à idéia de Souza (2006a) que diz que a escolha de uma formação universitária muitas vezes está vinculada à consciência do trabalho desenvolvido como professora, configurando-se como uma oportunidade de ampliar a profissionalização.

Em 1995, solicitei transferência da UCSAL para FEBA - Faculdade de Educação da Bahia, e nesta instituição tive a oportunidade de escrever sobre o meu processo de escolarização, formação e profissionalização, em uma atividade acadêmica denominada Historiar, proposta pelo professor Elizeu Clementino de Souza, na disciplina Estágio Supervisionado II (Habilitação em Supervisão Escolar), na qual foi possível falar de mim mesma e de me auto-escutar, favorecendo, assim, conhecimento de quem eu sou e de quem poderei ser, a partir da relação dialética entre a dimensão pessoal e coletiva.

Dessa forma, a abordagem (auto)biográfica na formação das professoras consiste numa opção teórico-metodológica que possibilita que o passado seja visto e revisto, proporcionando, neste movimento, a análise das trajetórias percorridas, a constituição de novos significados à experiência vivenciada e a projeção de novas possibilidades.

Na minha graduação não obtive diretamente subsídios específicos para o desenvolvimento do meu trabalho na Educação Infantil, considerando que o curso de Pedagogia, na época, não tinha como objetivo a formação dos professores para esta etapa da Educação Básica. Porém, na minha experiência acadêmica tive a oportunidade de ter contato com referências bibliográficas importantes, que favoreceram a ampliação dos meus conhecimentos. Diante das minhas descobertas epistemológicas e das relações estabelecidas com o fazer pedagógico, resolvi propor às minhas companheiras de trabalho um grupo de estudo, mas como as prioridades das pessoas que fariam parte do grupo não convergiam, o argumento da falta de tempo se impôs como imperativo, frustrando minhas pretensões de transformações, pois tinha consciência de que sozinha seria difícil mudar o que julgava necessário, através de uma reflexão coletiva articulada ao nosso contexto de atuação.

Nesta mesma instituição tive a oportunidade de trabalhar em todos os grupos pertencentes à Educação Infantil, porém, também, passei a trabalhar em uma outra escola que investia na formação em serviço de toda equipe pedagógica e que tinha o construtivismo como fundamentação teórica para o desenvolvimento de sua prática educativa. A partir dessa experiência, passei a trabalhar mais coletivamente, a registrar e a socializar as minhas reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida com as crianças.

Nessa escola já acontecia sistematicamente o tão desejado grupo de estudo, no qual foi possível a ampliação dos meus conhecimentos sobre as teorias construídas por Piaget, Vygotsky e Wallon. Os meus estudos também foram ampliados no curso de especialização em Psicopedagogia, oferecido pela UFBA, no qual tive um contato mais sistemático com a pesquisa, tendo como foco de investigação as dificuldades de aprendizagem das crianças no processo de alfabetização.

1.4 Novos olhares para Educação Infantil: o encontro com a pesquisa

Diante dos estudos desenvolvidos e do reconhecimento do meu trabalho fui me sentindo cada vez mais preparada para contribuir de forma mais ampla com a formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Então, em 2003, resolvi participar da Seleção Pública para Professor Substituto da UNEB, na disciplina Fundamentos da Educação Infantil. Ao receber os dez pontos para aula pública, vivenciei mais um momento desafiador e constatei que tinha poucos conhecimentos sobre as diferentes concepções de infância e das políticas públicas para Educação Infantil. Assim, reconheci que o meu processo formativo estava bastante restrito às questões da psicologia da aprendizagem, não tendo uma maior sistematização sobre as questões históricas, culturais, sociais e políticas da infância.

Por ironia do destino, o ponto sorteado foi exatamente o que tratava dessas questões, apesar da minha aprovação na seleção, reconheci que precisava ampliar mais os meus conhecimentos sobre estas discussões vinculadas à infância e à Educação Infantil. Dessa forma, no curso de especialização em Metodologia do Ensino Pesquisa e Extensão em Educação, da UNEB, realizei uma pesquisa bibliográfica denominada: *As diferentes concepções de infância: uma análise histórica e social da criança na sociedade ocidental*, sob a orientação da Prof.^a Stela Rodrigues e que teve como principais referenciais teóricos os estudos desenvolvidos por Jean-Jacques Rousseau, Phillippe Ariès e Bernard Charlot. Em 2005, na Semana de Mobilização Científica (SEMOC), promovida pela UCSAL, socializei este estudo, apresentando o trabalho: *As Diferentes Concepções de Infância na Sociedade Ocidental*.

Também, em 2005, cursei duas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da UNEB, na condição de aluna especial. Para mim, a disciplina Formação do Educador, ministrada pela Prof.^a Cristina D'Ávila e pelo Prof.^o Jacques Jules Sonnevile contribuiu para a construção de um referencial teórico acerca das questões referentes à formação do educador, considerando as implicações colocadas aos docentes pela realidade contemporânea.

A leitura de Nóvoa (2002), na referida disciplina, possibilitou-me compreender que o processo formativo dos/as professores/as precisa transcender a visão acumulativa de cursos, de conhecimentos e de técnicas, devendo estar consubstanciado em uma ação pedagógica que favoreça a reflexão crítica sobre a

sua prática docente e ressignificação constante da sua identidade pessoal e profissional.

As leituras realizadas em outro espaço formativo FORMACCE⁴/UFBA, também contribuíram para que eu reconhecesse que a prática reflexiva, como sugere Marcondes (2002), referenciada em Zeichner (1983), deve considerar o caráter coletivo, o contexto social e institucional, a forma de reflexão dos/as professores/as e as características políticas da práxis educativa. Os/as docentes, ao refletirem sobre a sua prática, tecem vínculos entre o que vivenciam e os seus conhecimentos teórico-metodológicos, trazendo também para este ato, a própria cultura, experiências, enfim, a própria história de vida.

Nesta abordagem, Tardif (2006) explica que as vivências, os saberes do senso comum e as competências sociais são utilizados pelos/as professores/as no cotidiano das suas atividades docentes, precisando, assim, serem validados no processo de formação. Nesta perspectiva, o conhecimento construído pelos/as professores/as não consiste em um conjunto de informações que vão acumulando ao longo de suas vidas, mas em um processo de sentidos e significados que se constroem, a partir das interlocuções que estabelecem com os seus pares.

Considerando as discussões realizadas nas últimas décadas sobre a formação dos/as professores/as, e que foram debatidas nestes dois espaços formativos em que estive inserida, percebe-se uma linha de pensamento que incentiva a construção da autonomia docente, através de práticas formativas pautadas na reflexão e na investigação. Nesse sentido, Nóvoa (2002) defende os modelos formativos baseados nos paradigmas que promovam a investigação, a interação, a reflexão, pois estes colaboram para a transformação educacional e para redefinição da profissão docente. Apesar de reconhecer a eficiência dos modelos estruturantes, em curto prazo, como demonstram as estratégias de formação de professores por competência, Nóvoa (2002) afirma que estes modelos reproduzem as realidades educacionais existentes, não possibilitando ações inovadoras e produtivas que contribuam para a construção de uma “nova” escola de um “novo” professor.

Segundo Nóvoa (2002), apesar dos avanços teóricos sobre a formação continuada dos/as professores/as, na prática ainda existem a omissão de duas

⁴ Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação, coordenado pelo professor Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo.

grandes realidades: a pessoa do professor e a organização escolar. Nóvoa também aponta a desarticulação entre a formação e os projetos da escola. Tendo em vista esses dois “esquecimentos”, citados pelo autor, o desenvolvimento profissional, seja no âmbito individual e no coletivo docente são impossibilitados de acontecer satisfatoriamente.

A partir das referências citadas acima, escrevi um trabalho denominado: *O processo formativo dos educadores na contemporaneidade: uma reflexão sobre a história de vida docente para educação inclusiva e emancipadora*, o qual foi apresentado no I Seminário de Pesquisa e Extensão do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE), no Campus XI - Serrinha, da UNEB.

O ano de 2006 trouxe novas experiências profissionais, ingressei na docência do Ensino Superior, na Fundação Visconde de Cairu, no curso de Pedagogia. Nas disciplinas que ministro: Estágio Supervisionado e Fundamentos da Educação Infantil está sendo possível estabelecer uma articulação entre as bases teóricas estudadas com a realidade empírica que os estudantes vivenciam nas escolas e em outros espaços educativos, a partir de uma relação dialógica e dialética. Nesse contexto, especificamente como docente na disciplina de Estágio Supervisionado, passei a refletir sobre a formação dos/as professores/as de Educação Infantil, no curso de Pedagogia.

O conhecimento, na contemporaneidade, demanda novas concepções teóricas e rejeita as grandes narrativas e explicações totalizantes da realidade. Assim, a Pedagogia não pode mais estar vinculada a um currículo pautado nos cânones positivistas do conhecimento, precisando transcender para uma abordagem multirreferencial, que de acordo com Macedo (2004) não pode ser vista de forma fragmentada e reducionista, devendo este valorizar a subjetividade e a cultura dos sujeitos.

Considerando os novos paradigmas de formação dos profissionais da educação, as universidades precisam ressignificar os seus currículos, revendo a concepção de construção acumulativa de conhecimentos científicos e técnicos. Os cursos de Pedagogia necessitam adotar um modelo curricular que favoreça a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas materializadas nas instituições educativas e colabore para a redefinição constante da identidade pessoal e profissional dos/as pedagogos/as em formação.

Dessa forma, é de suma importância rever as experiências de estágio fundamentadas na abordagem que considera esta atividade como prática/instrumental do curso. Os/As estagiários/as muitas vezes são encaminhados ao campo de estágio para observar um profissional mais experiente e, assim, reproduzir o modelo dito ideal de educadores/as, ou simplesmente, suscitar críticas infundadas a esses profissionais.

Pimenta (2004) explica que esta concepção de estágio é considerada por alguns autores como tradicional, pois considera a educação como algo imutável, não tendo em vista as transformações históricas ocorridas na sociedade. O estágio, a partir desse viés, fica reduzido à observação dos profissionais em seu campo de atuação pelos/as estagiários/as, que simplesmente fazem um relato descritivo sobre o que observaram sem proceder nenhuma análise crítica, teoricamente fundamentada e articulada com a realidade em que as práticas e os fenômenos educativos se materializam.

Já o estágio, concebido como instrumentalização técnica, traz em seu bojo a dicotomia entre a teoria e a prática, no sentido de que a prática e a aplicabilidade dos conhecimentos técnicos estão desvinculadas a uma postura reflexiva, fundamentada nos estudos teóricos. Diante disso, é necessário desconstruir a idéia de que o domínio das técnicas e das metodologias é suficiente para intervir nos problemas existentes nos espaços educativos. Souza afirma que:

A superação da compreensão do estágio como um momento de confronto entre teoria e prática ou como um praticismo voltado para o treino ou experimentação de atividade de ensino, revela-se numa outra perspectiva sobre o processo de formação o qual assume o estágio como uma prática de iniciação ao trabalho pedagógico. (2006a, p. 142)

Assim, o estágio deve ser uma atividade formativa que favoreça a reflexão na ação, a partir de uma abordagem que esteja referenciada numa concepção investigativa e colaborativa. Ghedin (2006) explica que o estágio como processo de formação, respaldada na pesquisa, possibilita a constituição de uma comunidade de investigação, que coletivamente, busca pesquisar as problemáticas que existem nas escolas ou nos espaços não escolares, exigindo uma intervenção que conte com a colaboração da universidade.

Dessa forma, o estágio deve propor um trabalho de pesquisa, de caráter interdisciplinar, que possibilite a implicação dos profissionais das escolas, dos professores das universidades, dos/as estagiários/as para o alcance dos objetivos comuns. O estágio na perspectiva de pesquisa é uma boa alternativa didática, pois, de acordo com Ghedin (2006), permite às/aos estagiárias/os identificar nas práticas cotidianas das instituições educativas observadas, problemas emergentes para efetivação de uma investigação e de uma ação interventiva. Nesta perspectiva, Pimenta explica que:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura de habilidades de pesquisador a partir das situações que observam. (2004, p.46)

Assim, o estágio respaldado na pesquisa, contribui de forma significativa para que os/as estagiários/as tenham uma análise mais crítica dos fenômenos educacionais presentes nas instituições educativas e desenvolvam estudos sistematizados para uma melhor compreensão do que observaram nestes espaços.

Em 2007, obtive novas conquistas acadêmicas e profissionais. Participei, em julho, do XVIII Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste (EPENN), promovido pela UFAL, com a apresentação do trabalho: *A concepção de infância na contemporaneidade: uma reflexão sobre o conceito de criança no contexto neoliberal*. Para mim foi uma grande satisfação participar de um evento científico que organizou um espaço de discussão que tratasse das questões referentes à Educação Infantil, tendo em vista os aspectos sociais, educacionais e políticos da infância.

Na UNEB, além da docência, desenvolvo, juntamente com outras professoras, alunos do curso de Pedagogia e as pessoas da comunidade que trabalham a favor dos direitos da criança, um projeto intitulado: *A Criança no Centro da Roda*, cujo objetivo é estabelecer uma articulação entre instituições, movimentos sociais, grupos e pessoas que trabalham na defesa e na promoção dos direitos da criança e do adolescente na cidade de Itaberaba-Ba.

Em 2008 fui aprovada na Seleção do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, da UNEB, com o projeto referente a esta pesquisa que tem como principal objetivo compreender as histórias de vida-formação das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba.

A minha participação no GRAFHO⁵, no qual esta pesquisa está vinculada, favoreceu a ampliação da construção do referencial teórico-metodológico concernentes ao método (auto)biográfico e à abordagem das histórias de vida como dispositivo de formação e investigação. Neste espaço, através dos ciclos de debates sobre os clássicos como: Pierre Bordieu, Boaventura de Souza Santos, Zigmunt Bauman, tive a oportunidade de aprofundar as discussões teóricas relacionadas à educação contemporânea. Também tive a oportunidade, no decorrer deste período de formação no PPGEduc – UNEB, de participar de alguns eventos científicos com apresentação de trabalhos vinculados à referida pesquisa e ao GRAFHO. Para mim participar deste grupo de pesquisa representou grandes possibilidades formativas e de produção acadêmica. Durante estes dois anos vinculada ao GRAFHO – PPGEduc, participei dos seguintes eventos científicos, com apresentações de trabalho: como o III CIPA: Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica – Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Simpósio de Educação Básica - Universidade do Estado da Bahia e Secretaria da Educação do Estado da Bahia; Simpósio Memória, (Auto)biografia e Formação - Universidade do Estado da Bahia - em 2008; 19º EPENN - Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste; Universidade Federal da Paraíba; Seminário Ruralidade, Currículo e Formação - Universidade Estadual da Bahia e Universidade Federal do Recôncavo Baiano, em 2009. III Colóquio Regional de Educação - Quem pesquisa o que na Educação na Bahia - Fundação Visconde de Cairu; IV CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica - Universidade de São Paulo; Simpósio Ruralidades, (Auto)biografia e Formação - Universidade do Estado da Bahia, em 2010.

Outra experiência marcante nesta minha trajetória acadêmica no PPEduc – UNEB, refere-se a oportunidade de realizar Mestrado Sanduíche no Programa de Pós Graduação da FE-USP. Esta atividade acadêmica, proposta pelo PPGEduc – UNEB, está inscrita no *Projeto de Pesquisa (Auto)Biográfica, Docência, Formação e*

⁵ Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral, no âmbito do PPGEduc/UNEB, coordenado pelo professor Dr. Elizeu Clementino de Souza e pela professora Dr.^a Kátia Maria Santos Mota.

Profissionalização, desenvolvido no âmbito do Edital PROCAD/Novas Fronteiras – CAPES, coordenado pelo professor Dr.^o Elizeu Clementino de Souza, em parceria com a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cujo objetivo é estabelecer interlocuções com os grupos de pesquisas dos Programas de Pós- Graduação das instituições supracitadas, no âmbito da pesquisa (auto)biográfica.

Para mim, a oportunidade de realizar o Mestrado Sanduíche foi bastante formativa, tanto no que se refere à dimensão acadêmica, como também pessoal. Através dessa experiência foi possível conhecer pesquisas e discussões empreendidas no Programa de Pós-Graduação da FEUSP. A interlocução estabelecida com os pesquisadores da referida instituição possibilitou-me a identificação das convergências de discussões presentes nas pesquisas realizadas no PPEduC/UNEB, como também ampliar o referencial teórico sobre o desenvolvimento profissional docente, através da leitura de textos de Day (2001) Formosinho-Oliveira (2002), Fullan e Hargreaves (2001), Sergiovanni (2000), propostas na disciplina *Desenvolvimento profissional, culturas docentes e culturas institucionais*, sob a orientação da professora Mônica Pinazza.

Nesta itinerância, foi também possível criar vínculos afetivos com pessoas que estiveram dispostas a colaborar com a minha caminhada acadêmica na FEUSP, em especial a Professora Dr.^a Paula Vicentini.

Saliento que a realização do Mestrado Sanduíche só foi possível a partir da participação do professor Dr.^o Elizeu Clementino de Souza, coordenador do PPEduC - UNEB e do *Projeto de Pesquisa (Auto)Biográfica, Docência, Formação e Profissionalização* e meu orientador nesta investigação, pois sem o seu incentivo talvez eu deixasse de vivenciar esta experiência tão significativa para o meu processo formativo, tendo em vista os inúmeros compromissos profissionais que assumo em instituições baianas do Ensino Superior.

A minha história de vida-formação, escrita neste texto autonarrativo, não finda aqui, continuarei a escrevê-la em outras páginas em branco, pois considerando que nós somos sujeitos inconclusos e inacabados, estamos sempre mobilizados a construir novos conhecimentos, a superar os desafios que surgem incessantemente em nossa trajetória pessoal e profissional e a trilhar novos caminhos.

Assim, a presente pesquisa representou para mim a possibilidade de continuar a escrever a minha história, a compreender o mundo em que estou inserida, a partir da reflexão e da aquisição de conhecimentos significativos que contribuam para o desenvolvimento de uma formação contínua e promovam transformações necessárias na sociedade contemporânea.

CAPÍTULO II

AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEIO RURAL: histórias de vida-formação

[...] ao lançar um olhar detido e mais arguto sobre o seu passado os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Eles podem reavaliar suas práticas e própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras.

BUENO, 2003

2.1 Pesquisa (auto)biográfica: possibilidade formativa e investigativa

O processo formativo e atuação das professoras apresentam vinculação com o contexto social, histórico, político, econômico e cultural em que está inserida a educação e as suas práticas. De acordo com Tardif (2006), os docentes utilizam, no cotidiano de suas atividades, conhecimentos que estão articulados às suas vivências, aos seus saberes do senso comum e às suas competências sociais.

Considerando essa perspectiva e a natureza da pesquisa em foco, que estuda sobre as trajetórias e narrativas das professoras de Educação Infantil que atuam no meio rural do município de Itaberaba – Bahia, identificando as concepções de infância subjacentes em suas narrativas e as articulações entre as experiências de vida e de formação com a prática educativa, que optamos pela pesquisa qualitativa, de caráter colaborativo. Esta escolha fundamenta-se na concepção de que através da co-participação dos sujeitos, em experiências compartilhadas, é possível socializar compreensões, interpretações, conflitos, visibilizando as interações simbólicas da subjetividade e da intersubjetividade das realidades humanas.

A presente pesquisa está ancorada na perspectiva (auto)biográfica, que, segundo Souza (2006a) configura-se como um processo que possibilita o conhecimento de si, das suas relações com a formação e com as aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

Nóvoa (2000) aponta que a profissão docente esteve historicamente reduzida a um conjunto de competências e das capacidades que enfatizam a dimensão instrumental e técnica da ação pedagógica e explica que a crise da identidade dos professores não fica à margem dessa dimensão. Neste modelo formativo, são impostos aos/às docentes a separação entre o eu pessoal e profissional e está restritamente consubstanciada no acúmulo de conhecimentos teóricos e técnicos.

Moita (2000) explica que a constituição da identidade profissional dos/as professores/as se dá não somente pelo viés do “enquadramento intraprofissional”, mas também através das interações estabelecidas entre o universo profissional e outros universos socioculturais. Assim, Nóvoa (2000) afirma que a identidade não pode ser concebida como um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, é um processo complexo de construção, no qual é possível o sujeito se

apropriar da sua própria história pessoal e profissional. Neste processo, as professoras necessitam de tempo para ressignificar as suas identidades, para acomodar as inovações propostas no seu âmbito profissional e para assimilar as mudanças necessárias.

De acordo com Moita (2000), a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e constitui-se também na apropriação da identidade social que segundo Lipianski (1990), citado pela autora (p. 115), consiste “na apreensão objetiva o e designa o conjunto de características pertinentes definindo um sujeito e permitindo identificá-lo no exterior”. Assim, a valorização das histórias de vida docentes é de suma importância no processo formativo, através das quais há possibilidade de percorrer as trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos, tendo em vista as suas aprendizagens experienciais.

A abordagem (auto)biográfica consiste em ser um paradigma de formação que visibiliza a subjetividade dos sujeitos, a partir das suas histórias de vida, suas aprendizagens experienciais e vivências individuais. Dessa forma, os paradigmas formativos de caráter disciplinar e centralizado nas demandas do professor/formador não garantem aos sujeitos em formação a tomada da consciência de si, nem permitem a eles articulações entre os processos formativos com as aprendizagens adquiridas nas trajetórias de vida de cada um.

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre a subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor da sua própria história (SOUZA, 2006a, p. 36).

Josso, citada por Souza (2005, p. 3), afirma que a abordagem biográfica ou experiencial favorece o processo de investigação-formação, pois evidencia um “caminhar para si” e articula-se aos campos de conhecimentos e das ações através da “busca de si e de nós, a busca da felicidade ou a busca do real”.

O professor, segundo Bueno (2006), ao direcionar o seu olhar sobre o passado tem a oportunidade de rever os seus próprios percursos e ao analisá-los pode reavaliar as suas práticas e a própria vida profissional, possibilitando, assim, a

instauração de novos significados a experiência vivenciada e a projeção de novas perspectivas.

Moita (2000), a partir de Josso (1985), aponta que a abordagem biográfica possibilita o diálogo entre o individual e sociocultural, favorecendo, assim, a reflexão sobre a relação existente entre essas duas realidades. Este modelo formativo e de pesquisa, segundo a autora, também favorece a compreensão das interações que ocorreram nas diferentes dimensões da vida de uma pessoa, de modo global e dinâmico que contribui para a identificação das continuidades e rupturas, das coincidências no tempo e no espaço, das transferências de preocupações e de interesse e das referências presentes nos vários espaços do cotidiano.

De acordo com Josso (2006, p. 26), esta “metodologia de pesquisa e formação pratica o questionamento metódico sobre a origem da informação trazida [...] pelos relatos e interpretações” feitas pelos sujeitos que estão implicados. Dessa forma, cada um dos participantes contribui para o desenvolvimento do trabalho, considerando suas capacidades e conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Nesta perspectiva de pesquisa e/ou de formação colaborativa, a autora ressalta que as aprendizagens e a construção de conhecimento não se constituem sobre a lógica do objeto de investigação do pesquisador ou a disciplina do formador, mas está consubstanciada às lógicas dos/as professores/as, tendo em vista as suas representações e os seus interesses de conhecimentos.

Neste processo, cabe reconhecer as professoras de Educação Infantil como protagonistas na construção de seus conhecimentos e não objetos dos programas prontos de formação docente, sendo capazes de refletir sobre a sua prática educativa e de suscitar transformações necessárias para alcançar os objetivos propostos na educação das crianças pequenas. Tardif suscita a seguinte reflexão, que converge com esta perspectiva:

Como dizia H. Garfinkel, os atores sociais não são idiotas culturais. Por pertencerem a um ambiente de vida social, eles são dotados de competências extremamente diversificadas as quais se manifestam concretamente através de procedimentos e de regras de ação que eles utilizam para orientar-se nas diversas situações sociais. Além disso, o uso desses procedimentos e regras não se faz mecanicamente, mas exige dos atores sociais uma “reflexividade”, isto é, a capacidade lingüística de “mostrar” e retomar os procedimentos e as regras da ação, de modificá-los e de adaptá-los

às numerosas circunstâncias concretas das situações sociais. (2006, p. 204)

A partir desta concepção, a formação docente precisa articular a teoria com a prática, estabelecer uma relação colaborativa entre os professores formadores e os professores da profissão, pois, de acordo com o autor supracitado:

[...] essa colaboração exige que os primeiros reconheçam que os segundos possuem uma racionalidade, ou seja, saberes e um saber fazer baseados em razões, motivos argumentos, etc., diferentes por hipóteses daqueles que encontramos na ciência e na pesquisa, mas adequados às situações práticas da profissão docente (TARDIF, 2006, p. 204).

É necessário salientar que a formação ancorada nos saberes docentes, constituídos no seu cotidiano em seu campo de atuação, não tem como intencionalidade posicionar os/as professores/as como “sujeitos hiper-rationais”, pois, neste processo, o reconhecimento dos limites destes saberes e da realidade social em que as suas práticas estão inserida precisa ser considerado.

No entanto, estabelecer um diálogo entre os saberes docentes com os saberes legitimados socialmente é nevrálgico para uma melhor orientação do trabalho exercido pelos/as professores/as, numa perspectiva reflexiva, interativa e interventiva.

Considerando a abordagem (auto)biográfica na pesquisa e formação de adultos, Josso (2006) explica que o conhecimento de si permite a invenção de si, que possibilita aos sujeitos a identificação dos desafios inerentes a sua formação e atuação docente e dos procedimentos de trabalho mais adequados para a aquisição de novos conhecimentos.

Segundo Bueno (2002, p. 5), o método biográfico apresenta-se como mediação entre a história individual e a história social. Ferrarotti (1988) suscita questionamento sobre a utilização do método biográfico pelos sociólogos, sustentada nos paradigmas tradicionais das ciências sociais, que valorizam prioritariamente o esquema hipótese-verificação, desconsiderando os seus aspectos qualitativos e subjetivos. Esta perspectiva de conceber o método biográfico promove, segundo Ferrarotti (1988, p. 21), o desvio epistemológico e metodológico da abordagem biográfica, materializada frequentemente no conjunto justaposto de materiais biográficos. Neste sentido, o autor explica que os materiais biográficos não

podem ser considerados como “suporte concentrado de informações”, mas como fontes para instituição de novos conhecimentos, ampliando, assim, a limitada intenção de se apropriar desses materiais para extrair elementos, problemas e hipóteses, como cita Bueno (2002).

Ao adotar as histórias de vida como possibilidade de pesquisas e de formação, é necessário considerar uma escuta e uma leitura sensível aos relatos orais e escritos dos sujeitos partícipes desses processos. Souza (2006c, p. 24) cita que Pineau (1999) apresenta uma variedade de fontes e procedimentos de coleta que são agrupados em duas dimensões: documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas.

A partir do texto *Experiência de Aprendizagem e Histórias de Vida*, de Pineau (1999), Souza (2006b, p. 138/9) apresenta diferenciações entre terminologias como: biografia “escrito da vida do outro”; autobiografia “escrito da própria vida” e história de vida “processo de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva”.

Sendo assim, a história de vida está consubstanciada na reflexão das professoras sobre o seu próprio percurso de vida, devendo ser compreendida como um processo de investigação-formação, pois está relacionada à produção de conhecimentos, a partir da autoria desses sujeitos, da consciência que eles possuem de si e das suas aprendizagens experienciais.

Percebe-se que na formação das professoras de Educação Infantil, seja inicial ou continuada, ainda há um distanciamento entre as propostas formativas com as expectativas, os saberes, os contextos em que elas estão inseridas. Os cursos de formação, muitas vezes oferecidos, apresentam um caráter disciplinar, no qual o conhecimento é tratado de forma fragmentada. As professoras e os professores em formação não possuem tempo suficiente para analisar a sua prática educativa e refletir criticamente sobre esta atividade. Este processo ligeiro de formação dificulta a ampla compreensão das questões referentes aos fenômenos educacionais, dando maior ênfase à reprodução dos conhecimentos socialmente legitimados.

De acordo com Paulo Freire (2000), a pesquisa deve considerar o sujeito que faz parte da realidade da investigação, pois, assim, é possível que ele tome conhecimento de si em suas relações com o contexto em que está inserido e supere

as concepções mais ingênuas referentes à sua condição social. Neste sentido, a pesquisa empreendida contou com a participação das docentes, que foram colaboradoras deste processo investigativo. O Quadro 1 apresenta com melhor clareza a participação das professoras na pesquisa em suas diferentes etapas:

Quadro 1 - Participação das professoras nas diferentes etapas da pesquisa

| Resposta dos questionários | Entrevistas narrativas | Projeto de investigação-formação | Observações nos espaços de atuação docentes |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Andréa | Andréa | – | – |
| Anete | – | – | Anete |
| Cristiane* | – | – | – |
| Deise | Deise | Deise | Deise |
| Diana | – | Diana | – |
| Eliene | – | – | – |
| Ivonete | – | Ivonete | Ivonete |
| Jailma | – | Jailma | – |
| Lucineide | Lucineide | Lucineide | Lucineide |
| Maria das Graças | | Maria das Graças | Maria das Graças |
| | Maria Sirlene | | |
| Patrícia | – | – | Patrícia |
| Paulo | Paulo | Paulo | Paulo |
| – | – | Tallita | – |
| Valquíria* | – | – | – |

Nota: (*) Nomes fictícios das professoras, considerando que as mesmas não assinaram a carta de cessão (Apêndice 2) autorizando a utilização dos nomes verdadeiros.

Para materializar o diálogo com as professoras foi desenvolvido, no semestre acadêmico 2009.1, um projeto de investigação-formação⁶, no Campus XIII - Itaberaba, da UNEB, intitulado 'A voz e a vez das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba', que buscou discutir e refletir sobre questões e temas relacionadas aos seguintes eixos norteadores: a história da própria infância, os processos formativos vivenciados no ambiente escolar, recordações da infância, a escolha e ingresso na profissão, o sentido de ser professora de Educação Infantil

⁶ Este projeto vinculou-se a presente pesquisa e ao Projeto A Criança no Centro da Roda, inscrito no NUPE – Campus XIII – Itaberaba, no âmbito das atividades de Extensão.

nas escolas públicas do meio rural, a concepção de infância articulada à prática educativa desenvolvida em sala de aula.

Este projeto de investigação-formação desenvolveu-se de agosto a dezembro de 2009, teve como objetivos compreender a formação das professoras, a partir da perspectiva (auto)biográfica, valorizando as aprendizagens experienciais adquiridas ao longo da vida; refletir e analisar sobre o próprio percurso formativo, tendo em vista as práticas de formação e de investigação no âmbito educacional, as concepções de infância subjacentes em suas narrativas e os dispositivos teórico-metodológicos utilizados nas práticas educativas desenvolvidas com as crianças e projetar novos projetos para a profissão.

Considerando que a pesquisa subsidiou-se na perspectiva colaborativa, na qual as professoras⁷: Andréa, Anete, Cristiane, Deise, Diana, Eliene, Ivonete, Jailma, Lucineide, Maria das Graças, Maria Sirlene, Patrícia, Paulo⁸, Tallita, Valquíria foram concebidas como sujeitos da pesquisa e não objetos a serem pesquisados, além das categorias previamente estabelecidas, também foram construídas outras categorias de análises, a partir das representações que essas professoras têm da infância, de si mesmas e da educação de crianças em escolas públicas no meio rural.

Para efetivação do trabalho, com carga horária de 30 horas, tomou-se como referência os ateliês biográficos, propostos pela pesquisadora Christine Delory-Momberger (2008, p. 99), que consistem em registrar “a história de vida em uma dinâmica prospectiva, unindo as três dimensões da temporalidade (passado, presente, futuro), e visam dar bases para o futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal”.

Ao considerar as narrativas docentes, segundo, as professoras tiveram a oportunidade de socializar “os seus saberes, suas experiências, sua subjetividade e singularidade” (SOUZA, 2006a), possibilitando, assim, que ele/as refletissem e reconstruíssem as suas experiências através da revisão da sua trajetória de vida e formação.

⁷ Foram utilizados os verdadeiros nomes dos sujeitos deste estudo, através da autorização das professoras participantes da pesquisa. Somente as professoras Cristiane e Valquíria tiveram nomes fictícios.

⁸ Apesar de ter um professor participando da pesquisa e por considerar as questões pertinentes a feminização do magistério de Educação Infantil, opto pela referência aos colaboradores professoras, por considerar que o quadro docente na Educação Infantil é composto, em sua maioria, pelo gênero feminino.

No contexto da pesquisa, as narrativas configuraram-se, também, como instrumento de coleta de dados referentes ao objeto da investigação, que, de acordo com Souza (2006a), permite a utilização de recursos experiências, explicitando marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vinculadas ao próprio percurso do sujeito. As narrativas escritas das professoras foram consideradas significativas fontes de análise, já que, segundo Josso (2002), citada por Souza (2006a), “funciona como uma atividade psicossomática em diferentes níveis, pois o sujeito entra com as suas recordações, numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, construídas ao longo da vida e produzidas no texto” (SOUZA, 2006a, p. 58/9). Os registros das narrativas das professoras que participaram do projeto de investigação-formação aconteceram através da utilização de um gravador e da escrita do memorial.

A escrita do memorial pretendeu, além de coletar dados concernentes à pesquisa, possibilitar as colaboradoras a narração da sua história de vida-formação, sendo esta uma oportunidade que, de acordo com Passegi (2007), favorece para que os sujeitos se reconheçam como capazes de produzir conhecimento. Passegi (2007, p. 36) enfatiza que “o memorial assemelha-se a outros tipos de escrita acadêmica (relatórios, monografias, dissertações...), cujo exercício de reflexão conduz à produção científica (pesquisa) com repercussões sobre a vida do autor (formação)”.

Catani (2003) explica que o prazer da autonarração favorece a constituição da memória pessoal e coletiva, assim as professoras assumem o lugar de autoria da sua história pessoal e profissional, sendo capazes de se conhecerem, compreender a sua práxis e atuar na profissão de forma mais consciente.

As observações empreendidas nos espaços de atuação das professoras colaboradoras permitiram identificar as ações das docentes no seu contexto natural e em situações cotidianas, reconhecendo os seus conhecimentos e pontos de vista.

Para o desenvolvimento da pesquisa, as professoras que atuam no meio rural do município de Itaberaba (Cajás, Guaribas, Barro Branco, Ipoeira, Testa Branca, Santa Quitéria e Vila São Vicente,) foram convidadas para conhecerem o projeto: seus objetivos, os aspectos teórico-metodológicos e éticos e, assim, decidirem pela participação voluntária da investigação-formação proposta.

O trabalho de campo contou com a participação ativa das professoras, foram realizadas leituras, propostas de discussões e reflexões sobre as questões e temas referentes aos eixos norteadores, já anteriormente citados: a infância, o processo de escolarização, a escolha da profissão, o sentido e significado de ser professora de Educação Infantil no meio rural de Itaberaba e as práticas educativas docentes. Por se tratar de uma pesquisa colaborativa, as experiências, as idéias e conhecimentos das professoras também foram referências para o encaminhamento das atividades a serem desenvolvidas neste processo investigativo.

As observações empreendidas nos espaços de atuação das professoras colaboradoras permitiram identificar as ações das docentes no seu contexto natural e em situações cotidianas, reconhecendo os seus conhecimentos e pontos de vista. Durante a pesquisa visitei os seguintes povoados e instituições para melhor conhecer o contexto de atuação de algumas docentes do meio rural:

Quadro 2: Povoados e escolas visitadas na etapa de observação

| PROFESSORAS | POVOADOS | INSTITUIÇÕES |
|--------------------|------------------|--------------------------|
| Anete | Santa Quitéria | Maria Izabel de Carvalho |
| Deise | Vila São Vicente | Grupo Escolar Ely Rocha |
| Ivonete | Ipoeira | Antônio Carlos Magalhães |
| Lucineide | Guaribas | Creche Gente Miúda |
| Maria das Graças | Barro Branco | Duque de Caxias |
| Patrícia | Testa Branca | Arnaldo Alencar |
| Paulo | Testa Branca | Arnaldo Alencar |

Fonte: Dados da pesquisa coletados através dos questionários respondidos pelas professoras.

Através das observações realizadas foi possível conhecer o trajeto percorrido pelas professoras que participaram desta etapa da pesquisa, do município sede (Itaberaba) até o povoado em que atuam; os aspectos relacionados à estrutura física das instituições e aos materiais didáticos; a organização do espaço e do tempo; o planejamento, considerando às atividades propostas para as crianças.

Com a intencionalidade de conhecer as histórias de vida-formação das professoras colaboradoras foram utilizadas, para a coleta de dados, entrevistas narrativas que, segundo Bauer (2002, p. 93) o entrevistado é incentivado a contar a sua história a partir de algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social e apresenta como idéia básica a reconstrução dos acontecimentos ocorridos através da perspectiva dos informantes. Na pesquisa em foco, as entrevistas narrativas consideraram questões e temas relacionados à infância, a formação e

atuação das professoras de Educação Infantil e os dispositivos pedagógicos utilizados na prática educativa. Ressalto que foi possível entrevistar quatro professoras e um professor que atuam em creche e pré-escolas do meio rural de Itaberaba.

A análise dos dados, na pesquisa qualitativa, consiste num processo de grande rigor intelectual e de muito envolvimento por parte do pesquisador. A articulação entre o objeto da pesquisa com os fundamentos epistemológicos esteve subsidiada pelos estudos desenvolvidos sobre a história da Educação Infantil, as práticas educativas para as crianças, a pesquisa (auto)biográfica, o papel e formação docente, especificamente na Educação Infantil, numa relação dialógica e dialética entre as abordagens teóricas e os dados empíricos coletados.

A análise concernente ao processo de formação das docentes referenciou-se no modelo formativo defendido por Nóvoa (2002), que explica que a reflexão do professor sobre a sua práxis contribui para a emancipação docente e para a construção de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes. Tardif (2006) também, no que diz respeito à formação e à profissionalização docente, se constitui em uma relevante referência, pois as suas pesquisas contemplam a realidade cotidiana dos trabalhos dos professores nas instituições escolares, tendo em vista os seus saberes. Considerando a abordagem (auto)biográfica, as narrativas e histórias de vida, os estudos de Bueno (2002); Bueno, Catani, Sousa (2000; 2003); Delory-Momberger (2008); Dominicé (1998); Ferrarotti (1998); Josso (2004); Moita (2000); Nóvoa (1999; 2000) e Souza (2006, 2008) contribuíram para a construção dos referenciais teórico-metodológicos deste estudo, pois os pressupostos defendidos por estes autores estão consubstanciados em pesquisas que estão inscritas num amplo movimento de investigação-formação, como explica Souza (2006a):

[...] a abordagem biográfica instaura-se como movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, de dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (SOUZA, 2006a, p. 14).

As questões relacionadas à infância estão vinculadas aos estudos desenvolvidos por Ariès (1981) que analisa historicamente as diferentes concepções

de infância na sociedade ocidental e nas pesquisas realizadas por Aquino (2002), Kramer (2003), Khulmann Jr. (1998, 2007), Sarmiento (2007), Sodré (2002, 2007), Vasconcellos (2005, 2007, 2008) e Zabalza (1998), que defendem uma proposta educativa que considere a criança como sujeito social e cultural, capaz de participar e transformar a sua realidade.

As discussões sobre a formação de professoras de Educação Infantil e sobre a construção da identidade dessas profissionais tomam como base teórica os estudos de Aquino (2008) e Cerisara (2007), que serão apresentadas a seguir, considerando, nesta abordagem, as bases legais sobre a formação docente, as especificidades do processo formativo das professoras de Educação Infantil e o seu papel no atendimento e educação das crianças.

2.2 A formação e o papel das professoras de Educação Infantil no Brasil: em busca de uma identidade profissional

Esta pesquisa justifica-se pela possibilidade de analisar a formação e a atividade docente das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba, município localizado no centro-leste da Bahia, sendo seu território parte do vale médio do Rio Paraguaçu (CERQUEIRA, 2003).

A LDBEN 9394/96, no capítulo VI, artigo 62, determina que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil a oferecida em nível médio, na modalidade denominada Normal.

Considerar as vozes das professoras de Educação Infantil de Itaberaba fundamenta-se na abordagem teórica que reconhece a professora como sujeito capaz de refletir sobre a sua prática educativa, de compreender e ressignificar o seu fazer pedagógico, tendo em vista o seu compromisso sociopolítico na promoção de uma educação inclusiva e emancipatória. D'Ávila (2005) explica que o pensamento de caráter progressista, defendido por Paulo Freire, considera a educação uma atividade de mediação política, sendo a ação educativa um processo baseado em práticas sociais. Nesta perspectiva, os saberes, a cultura, as histórias de vida dos/as

professores/as são relevantes no processo formativo e na constituição da sua atuação profissional.

De acordo com Aquino (2008), a formação dos profissionais que atuam com crianças é considerada um fator de grande importância para garantir uma Educação Infantil de qualidade. Neste sentido, está sendo oferecido para os/as educadores/as que não têm habilitação docente e que atuam em creches e pré-escolas públicas, comunitárias e filantrópicas no Brasil, curso de formação em nível médio, à distância, na modalidade Normal, através do Proinfantil⁹, iniciativa do governo federal que busca ampliar o nível de escolarização e de qualificação desses profissionais, como cita a autora.

Aquino (2008), em seus estudos sobre os saberes docentes das professoras de Educação Infantil, explicita a importância da definição do perfil do profissional que atua com crianças. Considerando as diferentes funções das instituições da educação infantil, que muitas vezes assumiam a função de guardar e assistir as crianças ou de prepará-las para o futuro, estes/as profissionais foram denominados de diferentes formas: “pajem, recreadora educadora e professora¹⁰” (p. 168).

Ao definir a função desses trabalhadores numa categoria profissional -docente/magistério – houve avanço na construção da identidade e conseqüentemente no próprio atendimento. Entretanto, é preciso reconhecer a especificidade do trabalho educacional destinado à criança de até 5 anos de idade para se traçar uma epistemologia do saber docente dos professores. (AQUINO, 2008, p. 168/9).

Conforme afirma a autora, a formação docente de profissionais que já atuam com crianças não pode estar restrita a um processo formativo que só valida os conhecimentos técnico-científicos, mas precisa considerar os saberes, “as percepções dos/as professores sobre a sua prática”, a partir da sua própria experiência profissional, reconhecendo que este/as são capazes de refletir sobre a sua atuação, ressignificá-la e produzir conhecimento. Dessa forma, os/as professores/as de Educação Infantil apresentam capacidade que vão além da reprodução daquilo que é ditado pelos programas de formação, seja inicial ou seja continuada.

⁹ Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. (2005)

¹⁰ Aquino (2008), explica que os termos foram utilizados no feminino, considerando que a maioria das pessoas que atua na Educação Infantil é mulher, sendo este um atributo fundamental.

Para Aquino (2008) a situação das professoras de Educação Infantil é historicamente marcada pela desvalorização, apresentando, assim, maior fragilidade em relação aos demais profissionais dos outros segmentos de ensino. A autora explica que esta questão tem relação com a construção da imagem dessas profissionais, que são vistas como “babás, tias, mães”, sendo o seu trabalho concebido como uma extensão do trabalho doméstico e familiar, não estando relacionado ao trabalho docente.

Nessa direção discutir a formação e a construção da identidade das professoras de Educação Infantil, perpassa pela questão de gênero, já que a referida profissão é composta, em sua maioria, por mulheres, como ressalta Cerisara:

[...] mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente a sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente (2002, p. 25).

A docência na Educação Infantil, sendo exercida em sua maioria por mulheres, promove ambigüidades em relação à identidade profissional, as professoras muitas vezes assumem o papel de “mães”, cuidam e educam as crianças como se fossem seus próprios filhos, sem estabelecer, nesta relação, uma posição mais ancorada ao seu papel profissional. Assim, as práticas educativas das professoras restringem-se às atividades que geralmente são desenvolvidas em seu contexto doméstico.

Louro (2007) explica que o magistério, após algumas transformações sociais ocorridas no decorrer da segunda metade do século XIX, passava ser uma atividade permitida para mulheres, suscitando, assim, a feminização e a ressignificação da representação do trabalho docente. De acordo com a autora, o casamento e a maternidade, tarefas femininas imprescindíveis em nossa sociedade, são considerados como a “verdadeira carreira das mulheres”. Neste contexto, a inserção profissional das mulheres no magistério foi vinculada aos atributos que elas deveriam possuir como “o amor, a sensibilidade, o cuidado”, sendo a docência uma profissão legitimada pela sociedade para o sexo feminino.

Nessa perspectiva, Louro (2007) explica que as professoras passaram a ser concebidas como “mães espirituais” e os/as alunos/as são considerados/as seus/suas filhos/as. Os cursos de formação docente eram estruturados a partir de um currículo que enfatizava concepções articuladas ao feminino e buscavam oferecer disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene, a fim de oferecer conhecimentos necessários para que “as novas especialistas da educação e da infância” pudessem cuidar e educar as crianças.

As discussões empreendidas por Cerisara (2002), a partir da pesquisa desenvolvida sobre a identidade das professoras de Educação Infantil, articulando o feminino e o profissional, explicita que a constituição da identidade profissional, por ser social, necessita considerar a dimensão pessoal dessas mulheres e a dinâmica presente no contexto em que essa construção se concretiza.

Fúlvia Rosemberg e Tina Andrade, citadas por Cerisara (2002), consideram, como eixos fundamentais da socialização feminina, a maternagem e o trabalho doméstico, naturalizando, assim, o cuidado e a educação das crianças pequenas em instituições de Educação Infantil. Piza (1992, apud Cerisara, 2002) explica que o conceito de trabalho doméstico é utilizado na análise da interferência das práticas domésticas femininas no trabalho das professoras em sala de aula. A educação e o cuidado com as crianças pequenas se constituem como uma função feminina no âmbito familiar, e ser professora de Educação Infantil ainda representa a continuidade dessa função em algumas instituições. Cerisara (2002) discute, em seu trabalho, a concepção de que as professoras de Educação Infantil possuem um saber natural para ensinar às crianças, sendo assim, não necessitam de conhecimento teórico e de reflexão crítica.

Saber como as professoras se constituem educadoras de crianças, perpassa pela valorização das suas narrativas sobre o processo de formação e identificação profissional, tendo em vista a relação dialética entre as dimensão pessoal e a dimensão coletiva, como, por exemplo, as vinculadas à construção de gênero.

Souza explica que a dimensão pessoal “demarca a construção e (re)construção de uma identidade pessoal e profissional” (2006a p. 35). O referido autor aponta que a imbricação existente entre o desenvolvimento pessoal e profissional fomenta o projeto de investigação-formação, no qual as trajetórias

percorridas ao longo da vida das professoras são retomadas em suas narrativas, tornando-as, assim, autoras e atrizes de sua própria história.

Neste sentido, Salles e Russeff (2003, p. 74/5) explicam que o processo de formação dos/as professores/as deve considerar os conhecimentos constituídos “nos embates das lutas democráticas e sindicais, na vida familiar, nos momentos de lazer e de fruição estética”, que vão além da experiência formativa e profissional limitada somente ao ambiente escolar e acadêmico. Isto significa que nos processos formativos, validar as outras aprendizagens experienciais dos professores, constituídas em outros espaços de formação, além das instituições escolares e universitárias, traz articulações significativas que favorecem a problematização e compreensão da realidade em que o trabalho docente é materializado.

Assim, a valorização das narrativas docentes é de suma importância no processo formativo, através das quais há possibilidade de percorrer as trajetórias de vida dos sujeitos, tendo em vista as suas aprendizagens experienciais adquiridas nos diferentes espaços em que estão inseridos.

Dessa forma, a abordagem (auto)biográfica na formação das professoras consiste uma opção teórico-metodológica que possibilita que o passado seja visto e revisto, favorecendo, assim, a análise das trajetórias percorridas, a constituição de novos significados à experiência vivenciada e a projeção de novas possibilidades.

Considerando as nossas colaboradoras, no desenvolvimento da pesquisa foi necessário reconhecer os “saberes docentes¹¹” construídos por estas profissionais em seu cotidiano com as crianças, a partir de sua experiência pessoal e coletiva. Nessa perspectiva, Aquino explica que:

As situações vividas na relação com as crianças e a observação da prática de outros professores, de acordo com os resultados obtidos no sentido de viabilizar sua ação pedagógica, vão se transformando num conjunto de saberes da experiência (2008, p. 178/9).

Para tanto, é necessário considerar o cotidiano docente e os conhecimentos que estão vinculados às suas vivências das professoras, aos seus saberes do senso comum e as competências sociais, como aponta Tardif (2006).

¹¹ Aquino (2002, 2008), em seus estudos sobre o saber docente para pensar a prática na Educação Infantil, fundamenta-se em Maurice Tardif (2000, 2002).

Através de uma formação que esteja fundamentada na abordagem colaborativa é possível socializar compreensões, interpretações simbólicas da subjetividade e “intersubjetividade das realidades humanas” (MACEDO, 2004, p. 48), permitindo às docentes em seu processo formativo o conhecimento de si e a invenção de si, tendo em vista os sentidos e significados atribuídos à sua profissão e o compromisso político-social com as crianças e com a Educação Infantil.

2.3 Caminhos teórico-metodológicos da pesquisa: inquietações, sujeitos da investigação, contextos e percursos investigativos

A pesquisa ancora-se no método (auto)biográfico que, de acordo com Ferraroti (1998), articula-se ao campo das ciências sociais e à pesquisa qualitativa. Passegi (2006) explica que a partir das mudanças sócio-econômicas e a ruptura dos paradigmas nas ciências humanas favorecem a retomada do ator social, contribuindo, assim, para a demarcação dos espaços simbólicos.

Esta opção metodológica, vinculada à abordagem das histórias de vida, relaciona-se ao objeto da pesquisa, ao estudar as trajetórias de vida e formação das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba-Bahia, tendo em vista os processos formativos vivenciados pelo/as colaborador/as da pesquisa e a prática educativa desenvolvida em instituições públicas do referido município.

Ao optar pelas histórias para o desenvolvimento da referida pesquisa foi possível a recolha das fontes que subsidiaram as análises dos dados, considerando os principais eixos: concepções de infância, formação e práticas educativas.

Foram realizadas entrevistas narrativas com quatro professoras e um professor participante, considerando diferentes perfis concernentes à formação acadêmica, situação funcional no município, experiência docente na Educação Infantil e gênero, como caracteriza quadro 3.

Quadro 3: Perfil Biográfico das professoras entrevistadas

| Professor/as | Formação Acadêmica | Situação Funcional | Experiência docente | Gênero |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------|
| Andréa | Pedagoga /UNEB Especialização em Educação Infantil/EADCON (Em curso) | Efetiva | 1 ano | Feminino |
| Deise | Magistério Pedagogia/UNEB (Em curso) | Efetiva | 2 anos | Feminino |
| Lucineide | Magistério | Contratada | 12 anos | Feminino |
| Maria Sirlene | Formação Geral | Contratada | Menos de 1 ano | Feminino |
| Paulo | Formação Geral Pedagogia/UNEB (Em curso) | Contratado | Menos de 1 ano | Masculino |

Fonte: Entrevistas narrativas realizadas com as docentes de Educação Infantil que atuam no meio rural de Itaberaba, no ano de 2009.

As entrevistas narrativas foram de grande relevância, pois possibilitaram a narração das histórias de vida-formação das colaboradoras da pesquisa, considerando no bojo destas narrativas os seguintes eixos de análises: infância, processo de escolarização, formação e atuação profissional e prática educativa desenvolvida no campo de atuação.

Assim, as referidas docentes tiveram a oportunidade de autoria sobre a sua própria trajetória de vida, sendo possível refletir sobre as experiências vivenciadas. As duas primeiras entrevistas foram registradas através do MP 4, já que na época que foram realizadas a pesquisadora não possuía a filmadora, recurso utilizado para gravar as três últimas entrevistas. O início da entrevista foi marcado por certa reserva por partes dos entrevistados, já que não havia um roteiro estruturado, nem perguntas definidas, a narrativa que segue revela esta constatação: “Eu me chamo Maria Sirlene, moro aqui próximo aqui a escola, sempre morei aqui próximo, então é... (risos) Dá uma introdução ai, dá um começo ai pelo amor de Deus. Como é que eu começo?” (Excerto extraída da entrevista realizada com a professora que atua no povoado de Barro Branco).

O desconforto no processo inicial da entrevista, por parte das docentes, pode ser também atribuído ao objetivo de narrarem suas histórias de vida, considerando que a relação estabelecida entre as colaboradoras da pesquisa comigo, na condição de pesquisadora, ainda estava sendo construída. Com o início

da narrativa percebi que ao percorrerem pelos momentos marcantes da sua própria trajetória de vida, o/as professor/as participantes desta etapa da pesquisa passaram a falar com mais desenvoltura, a se emocionar com os as lembranças vivenciadas, atribuindo significados aos fatos narrados e a esta experiência vivenciada. De acordo com Santos, a partir dos estudos de Bauer (2002)

O pesquisador-ouvinte não dirige a entrevista com uma lista de perguntas, definindo tópicos, temas e seqüências das falas, nem tampouco traz para a entrevista termos e linguagens diferentes daqueles usados pelo narrador, (procedimentos usualmente realizados pelos pesquisadores quando utilizam a entrevista como técnica de geração de dados da pesquisa). A entrevista narrativa distingue-se das demais ao assumir como compromisso ouvir a voz do narrador com o mínimo de interferência do ouvinte (2008, p. 48).

No processo da pesquisa também foi solicitada às colaboradoras da pesquisa a escrita do memorial, sendo este mais um instrumento para recolha das fontes. Os memoriais foram escritos no decorrer do desenvolvimento do Curso de Extensão 'A voz e a vez das professoras e professor de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba', já mencionado anteriormente.

Durante os oito encontros que aconteceram aos sábados, à tarde, na UNEB, Campus XIII - Itaberaba e que foram distribuídos entre os meses de agosto a dezembro de 2009, as oito professoras e o professor que participaram desta etapa da pesquisa e que se envolveram neste processo de investigação-formação foram convidadas a escreverem sobre a sua trajetória de vida, registrando, nesta narrativa, as experiências concernentes à infância, às aprendizagens experienciais escolares, à formação profissional, às experiências docentes e às perspectivas pessoais e profissionais.

Barbosa, Câmara e Passegi explicitam a importância dos memoriais e "ensaios autobiográficos" no processo de formação de professores/as, especificamente daqueles/as que não têm visibilidade em nossa sociedade, como é o caso d/as docentes que atuam na Educação Infantil, no meio rural e que estão em processo de formação:

É sob a ótica das histórias de vida em formação que deveremos compreender os memoriais e ensaios autobiográficos. Neles, professores anônimos ainda em processo de formação profissional escrevem suas histórias de aprendizagem e de atuação na carreira,

realizadas no ensino público, em escolas da zona rural e na periferia do Nordeste brasileiro. Com a abordagem autobiográfica, a voz de muitos sujeitos sem voz ecoa nas narrativas desses professores e um pouco da história do cotidiano da educação pública no Brasil é contada na academia por quem está na escola (2008, p. 222).

No processo da escrita do memorial percebi que alguns participantes apresentaram resistência para realizar esta atividade. Esta constatação ficou evidente através das escritas que foram apresentadas, em sua maioria, de forma sucinta, sem maior profundidade reflexiva e analítica. As narrativas orais das docentes e docente, relacionadas aos memoriais escritos, apresentaram maior amplitude nas reflexões e análises suscitadas sobre as experiências vivenciadas em suas práticas. Sobre a dificuldade de escrever sobre as memórias vinculadas às histórias de vida, numa perspectiva retrospectiva, como também de registrar nos memoriais os projetos futuros relacionados à vida pessoal e profissional, uma participante se manifestou dizendo que havia feito o memorial porque tinha que fazer. Ressalto, porém, que ao iniciarmos este processo de investigação-formação informei ao grupo presente que a participação de todas as proposições deste trabalho deveria ter para eles sentido e significado, não sendo concebida como uma obrigação a ser cumprida. Passegi conceitua o memorial como uma escrita autobiográfica:

[...] como arte profissional de tecer uma figura pública de si, ao escrever sobre recortes da vida: o processo de formação intelectual e de inserção profissional no magistério. Percurso que inclui obrigatoriamente considerações sobre a vida familiar, escolar, profissional e coloca em foco questões como formação inicial e continuada, o (des)emprego, a empregabilidade, as mudanças estatutárias, identitárias que fazem parte da história de vida ativa do adulto (2008b, p. 27).

Barbosa e Passegi mediante os estudos de Passegi (2008) que identificou imagens que possibilitaram a simbolização das etapas do trabalho biográfico explicam que:

[...] a imagem do bicho papão, que ocorre normalmente no início do processo e representa o temor de não atenderem as demandas de uma escrita institucional de si; a figura do parto que representa o momento da concepção da autobiografia e a sensação de doloroso

alívio ao escrever o seu texto; e finalmente a imagem da viagem, que nos indica a sensação de reviver as estórias contadas (2009, p. 47).

No decorrer do trabalho escrito das professoras envolvidas neste processo, as etapas do trabalho biográfico supracitadas foram identificadas. Porém, acredito que o tempo destinado para a vivência desta experiência e as diferentes atribuições pessoais e profissionais do/as colaborador/as dificultaram o mergulho mais intenso nesta escrita (auto)biográfica, como também, uma análise coletiva mais aprofundada nos encontros que ocorreram durante este processo de investigação-formação.

A representatividade da escrita do memorial, no entanto, pôde ter sido identificada quando algumas professoras procuraram, apesar dessas adversidades, escrever pontualmente o seu percurso de vida-formação e quando articuladas a esta escrita narraram oralmente as principais experiências vivenciadas. A importância desta dinâmica no processo de formação docente foi muito bem retratada através da narrativa da professora auxiliar Anete: “Falar da vida pessoal, profissional é importante de repente é uma barreira que a gente vai quebrando, vai melhorando um pouco mais, então, acho que é por isso que eu gosto de escrever, o que se escreve fica ali guardado”. Ressalto que esta mesma professora não ficou restrita a escrita (auto)biográfica proposta, disponibilizando outras escritas como o Historiar que construiu no curso de magistério e a poesia que fez para um criança que cuidou em São Paulo, quando trabalhou como babá.

Para o desenvolvimento do Curso de Extensão supracitado foi tomado como referência os Ateliês Biográficos, propostos por Delory-Momberger (2008), que tomam como subsídio teórico-metodológico a história de vida como processo de formação de adultos, “em uma dinâmica prospectiva”, que articula o passado, o presente e o futuro. De acordo com a referida autora:

Dentre os procedimentos utilizados na formação de adultos, a corrente das “histórias de vida em formação” detém, seguramente, um lugar especial, na medida em que desenvolve uma metodologia específica, fundada sobre a exploração da história pessoal, e assume como objetivo a formação global. [...] Essa valorização da experiência problematiza e alarga o conceito de formação; questiona o seu quadro de referência habitual, centrado em objetivos técnicos e profissionais; entrega ao próprio sujeito o encargo de seus procedimentos de formação e a definição de suas necessidades (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99/100).

Inicialmente foi apresentado às professoras convidadas e ao professor presente o projeto de pesquisa ‘Trajetórias e narrativas de professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba: formação e práticas educativas’, articulado ao projeto do curso de extensão: ‘A voz e a vez das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba’. Neste momento houve a intervenção do professor dizendo que o título da pesquisa o excluía, já que estava só se referindo às professoras. Justifiquei a denominação do título considerando somente as professoras, pois quando havia feito o levantamento dos docentes que atuavam na Educação Infantil no meio rural do município, na Secretaria de Educação e Cultura, não havia nenhum registro de que um homem estava exercendo a profissão docente na pré-escola. Também expliquei que na Educação Infantil o quadro docente a presença das mulheres é predominante, assim manter o termo professoras no título do projeto seria o mais adequado.

Neste primeiro encontro, que teve como intencionalidade formar o grupo que participaria voluntariamente deste trabalho de investigação-formação, foi notória a desconfiança de algumas participantes em relação a esta proposição de pesquisa-formativa, já que estava ancorada na abordagem das histórias de vida-formação das docentes presentes. Isto ficou confirmado com a constatação que das treze docentes inscritas no projeto, somente nove participaram regularmente dos encontros posteriores. Nos primeiros encontros foi aplicado um questionário (Apêndice 3) que permitiu traçar o perfil pessoal, formativo, acadêmico e profissional, este mesmo questionário também foi aplicado a duas professoras que se prontificaram a responder este instrumento, mesmo não participando do curso. Também foi considerada, na análise do questionário, a situação funcional dos docentes. Na tabela abaixo é possível visualizar o perfil das docentes que responderam o referido questionário.

Quadro 4: Perfil Biográfico das professoras

| Professor/as | Idade | Nível de escolaridade/formação acadêmica | Faixa etária das crianças | Tempo de serviço | Situação funcional |
|---------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Andréa | 28 anos | Pedagoga /UNEB Especialização em Educação Infantil/EADCON (Em curso) | 6 anos | 1 ano | Efetiva |
| Anete | 28 anos | Curso Normal: Ensino | 4-6 anos | Menos de | Contratada |

| | | | | | |
|---------------------|---------|-----------------------------------------------------------------|----------|---------------------------------------------------------|------------|
| | | Médio | | 1 ano | |
| Cristiane* | 28 anos | Pedagoga | 4 anos | 4 anos | Efetiva |
| Deise | 28 anos | Magistério Pedagogia/UNEB (Em curso) | 5-6 anos | 2 anos | Efetiva |
| Diana | 25 anos | Magistério Pedagogia/UNEB (Em curso) | 5 anos | Menos de 1 ano | Contratada |
| Eliene | 30 anos | Magistério Pedagogia/UNOPAR (Em curso) | 5-6 anos | 7 anos | Contratada |
| Ivonete | 40 anos | Magistério Pedagogia/FTC (Em curso) | 3-4 anos | 14 anos/1 ano na Educação Infantil | Contratada |
| Jailma | 24 anos | Magistério Pedagogia/UNEB (Em curso) | 2-5 anos | 4 anos /Menos de 1 ano na Educação Infantil | Contratada |
| Lucineide | 39 anos | Magistério | 3-6 anos | 14 anos/ 12 anos na Educação Infantil | Contratada |
| Maria das Graças | 29 anos | Formação Geral: Ensino Médio Pedagogia/UNEB (Em curso) | 4-6 anos | Estágio | Estagiária |
| Patrícia | 22 anos | Formação Geral: Ensino Médio | 4-6 anos | Menos de 1 ano | Contratada |
| Paulo | 33 anos | Formação Geral: Ensino Médio Pedagogia/UNEB (Em curso) | 4-6 anos | Menos de 1 ano | Contratado |
| Valquíria* | 37 anos | Magistério | 6 anos | 8 anos | Contratada |

Fonte: Questionários respondidos pelas professoras em 2009

Nota: (*) Nomes fictícios das professoras, considerando que as mesmas não assinaram a carta de cessão autorizando a utilização dos nomes verdadeiros.

Considerando as informações fornecidas pelas professoras sobre os dados pessoais, constatou-se que a maioria das docentes encontra-se entre a faixa etária de 20 a 29 (oito professoras) anos e que o restante está na faixa etária de 30 a 40 anos (quatro professoras e um professor). Em relação ao estado civil, sete professoras e um professor encontram-se solteiros, cinco professoras são casadas e somente uma é divorciada.

Das treze docentes que responderam o questionário, somente quatro professoras residem no povoado em que atuam profissionalmente, sete professoras e um professor residem na sede do município (Itaberaba) e somente uma professora

mora em outro município (Rui Barbosa). Diante deste contexto, fica evidente que a maioria das professoras participantes desta etapa da pesquisa depende do transporte escolar para exercerem as suas atividades pedagógicas.

Em relação aos dados profissionais, eixo contemplado no questionário, as respostas revelam que a maioria dos docentes é iniciante na profissão, especificamente na Educação Infantil. Mediante os estudos de Huberman sobre o ciclo de vida profissional, o autor afirma que:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o *tactear* constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiados distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático (HUBERMAN, 2000, p. 39).

As narrativas das docentes convergem com a citação acima sobre os dilemas vivenciados no início da atuação profissional:

Tenho muito carinho pelas crianças, beijo, abraço, brinco. No entanto, sinto-me insegura, tenho medo de não conseguir encontrar a melhor forma para eles aprenderem, mas tenho uma certeza, dou-lhes o melhor de mim. É necessário lembrar que há momentos em que falo sério, pois a profissão exige essa atitude. O ser docente é indecifrável, há momentos mágicos, que todos gostariam de eternizar e em outros momentos dá vontade de desistir, mudar de profissão. Então, o que se aproveite os bons momentos, esse é o segredo (Excerto do memorial escrito pela professora auxiliar Anete, em 2009).

No primeiro dia não foi muito bom. Me deparei com crianças que, que ao meu ver não tinha uma educação de casa, que faziam o que queriam, até um tapa eu levei no primeiro dia de aula, um tapa no rosto falei: “Meu Deus eu não vou mais pra lá não, ensinar na zona rural, acordar cedo ter que dividir meu tempo entre minha vida pessoal, a escola e a faculdade, não vou! Ai essa mesma colega que disse que ensinar alfabetização era um desafio me procurou: “Oh Andréia, porque tu não foi hoje?” Falei: “Oh fulana, porque aconteceu isso e isso e eu acho que não é isso que eu quero não. E ela falou: “Mas Andréia não é teu sonho ser professora”? E eu falei: “É, eu tenho essa vontade.” “E tu vai desistir de ser professora só porque você levou um tapa de um aluno com a má criação dele e tal?” Eu falei pra ela assim: “Não! Sabe que tu tem razão sim.” “Porque amanhã tu não vai?” Ai eu fui pro ponto peguei o carro, cheguei lá respirei fundo antes de entrar na sala falei: “É talvez seja isso, né, que eu realmente quero”. Ai, consegui levar o ano todo tranqüilo só

que o menino, acho que o menino já tinha, ele tinha uma antipatia em relação a mim ou ele ficou com medo, não sei, ele pensou que eu não ia tratar ele bem o menino que me deu o tapa, *né*, mas, só que a gente conseguiu levar uma relação tranqüila e ai depois disso ele nunca mais levantou a mão e eu consegui levar o ano com a turma numa boa. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora efetiva Andréa, em 2009)

[...] o estágio foi difícil, mas eu consegui. Aí, eu tinha uma prima que dizia que eu não ia conseguir. [...] Mesmo porque você trabalha e estuda, é difícil. Eu trabalhava de dia e estudava a noite, era cansativo demais. Às vezes dá um desânimo, para desistir no começo, não tinha condição. (Excerto da transcrição da narrativa oral da professora Lucineide socializada no encontro de investigação-formação, em 2009)

Sobre a formação escolar/acadêmica, como consta no Quadro 3, somente duas professoras têm o Ensino Superior completo, destas duas, uma estava fazendo Especialização em Educação Infantil. O Quadro 4 evidencia que seis professoras e um professor estão em formação superior, no curso de Pedagogia, em uma universidade pública do município (UNEB - Campus XIII) e que duas professoras estão tendo a sua formação superior também em Pedagogia em instituições privadas (UNOPAR e FTC), na modalidade de EAD (Educação à Distância). No nível de Ensino Médio (Magistério/Normal) três professoras completaram a sua formação docente e somente uma participante tem o curso de Formação Geral e atua como professora auxiliar. Em conversa informal com duas professoras que não possuem o curso superior sobre a intencionalidade de fazer Pedagogia elas revelaram a pretensão de dar continuidade aos estudos, porém em instituições privadas, nas quais é oferecido o curso na modalidade de EAD. Como as referidas professoras moram nos povoados em que atuam como docentes (Guaribas e Testa Branca), a ida delas para Itaberaba todos os dias para assistirem as aulas na universidade pública existente em Itaberaba ficaria inviável.

Analisando a participação das docentes em formação continuada e em serviço, a falta de respostas no questionário explicitou que há pouco investimento no oferecimento de cursos específicos para Educação Infantil, isto foi esclarecido posteriormente nos encontros referentes ao trabalho de investigação-formação que nove estiveram presentes. A formação oferecida pelo Instituto Chapada de

Educação e Pesquisa¹², citado por algumas docentes, apresentou temas concernentes à aquisição da leitura e escrita, considerando no bojo deste processo estudos relacionados à Psicogênese da Língua Escrita e às práticas de letramento. O excerto abaixo, de uma professora efetiva do município, sintetiza esta ausência de investimento na formação continuada e em serviço dos professores, articulada à Educação Infantil e ao contexto de atuação docente:

[...] em Educação Infantil a gente, nós tivemos vários problemas, lá essa formação chegava de uma maneira muito... superficial, a gente participava de um projeto [...] Esse projeto não tinha nada de específico como eu já havia dito para Educação Infantil. As coordenadoras diziam pra gente que elas fariam algumas adaptações. E que, e que... Elas iam passando isso para gente. Só que essa formação continuada ela não trouxe muita coisa pro professor para Educação Infantil, então eu acho uma deficiência essa formação continuada. Talvez esse pouco tempo né, só de um ano. Não sei como vai continuar, mas é um projeto no município e em outros aqui da região. Mas para Educação Infantil esse é um grande problema, não traz nada de significativo, não é pensado para Educação Infantil. (Excerto da transcrição da entrevista narrativa concedida pela professora efetiva Deise, em 2009)

Esta narrativa reflete a falta de investimento público na formação das docentes que atuam na Educação infantil e que as poucas situações formativas oferecidas às professoras configuram-se como momentos pontuais e descontextualizados à sua realidade de atuação.

Dos treze questionários respondidos pelos docentes sobre a situação funcional, somente três professoras pertencem efetivamente ao sistema municipal de ensino e que oito professoras e um professor atuam na docência na condição de contratados, sendo que duas estão nesta situação há quatorze anos. Neste quadro uma é estagiária do Curso de Pedagogia, UNEB e está no sexto semestre, demonstrando interesse em realizar o seu trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre a educação oferecida no meio rural do seu município: Itaberaba.

¹² O Projeto Chapada, desenvolvido pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, atua na formação continuada de educadores desde 1997, objetivando formar formadores regionais; contribuir com a formação de crianças leitoras e escritoras; mobilizar e articular uma rede social pela qualidade da educação (institutochapada.org.br). Para um melhor conhecimento deste projeto, consultar a dissertação desenvolvida no PPGEduC – UNEB por Neurilene Martins Ribeiro, intitulada: Histórias de vida de professores de Língua Portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram tomados como *locus* os povoados de atuação das professoras participantes localizados no município de Itaberaba-Bahia.

A fim de melhor retratar o contexto deste trabalho investigativo, apresento, de forma sucinta, o município de Itaberaba. Esta abordagem estará subsidiada em informações fornecidas pelo site da prefeitura do referido município¹³ e Cerqueira (2003), que apresenta em sua obra aspectos históricos, geográficos, políticos, econômicos e sociais de Itaberaba, espaço empírico desta pesquisa.

A minha itinerância para Itaberaba iniciou em abril de 2007, quando fui participar da Seleção Pública para professor Visitante, da Universidade do Estado da Bahia -Departamento de Educação- Campus XIII, na qual fui aprovada para ministrar aula na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, no curso de Pedagogia. Em agosto do corrente ano passei a viajar 266 km semanalmente de Salvador para este município, com o intuito de desenvolver as atividades acadêmicas nesta instituição.

Durante esses três anos de viagem, posso afirmar que estabeleci uma relação afetiva com Itaberaba e com as pessoas que lá habitam e passaram a fazer parte do meu cotidiano. Para ilustrar este sentimento em relação a este município, cito abaixo o texto poético de Cerqueira (2003):

“Oh, Princesa Pastoril”
Agreste, flor do sertão
Maravilha juvenil,
Pedaço do coração
Desta Bahia morena
D’olhos cor de verbena
A fitar o céu anil
Deste formoso Brasil.

Cidade hospitaleira
Rica cidade serrana
Muito, muito brasileira
E muito boa baiana
Jóia de rara beleza
E fulgor que não se acaba
Esmero da natureza,
Oh! Formosa ITABERABA!”

¹³ www.itaberaba.ba.gov.br

Foi nestas idas e vindas à Itaberaba que pude contemplar as suas paisagens, de vegetação em algumas épocas do ano muito seca, me encantar com o bonito pôr do sol neste município de característica serrana. Para mim, o ponto de chegada à Itaberaba é marcado quando avisto uma enorme pedra, localizada na proximidade da BR-242, entre o povoado da Vila São Vicente e o município sede.

Esta sucinta narrativa das impressões que tenho sobre Itaberaba, articula-se à sua história, quando a referida pedra, citada anteriormente, é tomada como referência. O nome do município, Itaberaba, origina-se, como explica Cerqueira (2003) do vocábulo tupi-guarani, que significa “pedra reluzente”, “pedra que brilha”.

Itaberaba está localizada no centro-leste da Bahia, no Vale Médio do Rio Paraguaçu. Este município é considerado pelos seus habitantes e visitantes como o Portal da Chapada Diamantina. De acordo com Cerqueira (2003, p. 26), “o município da ‘Pedra que Brilha’, limita-se ao leste com o município de Ipirá, ao sul com o de laçu, ao oeste, Boa Vista do Tupim e ao norte, o de Rui Barbosa [...]”

O clima do referido município é semi-árido, que varia entre períodos de grandes estiagens e chuvas, sendo muito frio e úmido no inverno (CERQUEIRA, 2003). Em relação à parte hidrográfica, Itaberaba é banhada pelo rio Paraguaçu, que significa em tupi “rio caudaloso, grande”. Cerqueira (2003) ressalta que o rio Piranhas, um dos afluentes do rio Paraguaçu, é genuinamente itaberabense, piranha, vem do tupi *pir-ãí* e significa a tesoura que corta a pele (p. 28).

Considerando o contexto histórico da cidade, a construção da capela Nossa Senhora do Rosário do Orobó, erguida em 1809, por Antônio de Figueiredo Mascarenhas, na fazenda de sua propriedade São Simão, possibilitou o surgimento de Itaberaba, onde ainda hoje é possível encontrar construções coloniais que preservam a memória da antiga história do município.

A cidade de Itaberaba foi emancipada politicamente no dia 26 de março de 1877, neste período era denominada de Vila do Orobó. Em 25 de junho de 1897, foi levada à categoria de cidade, pela lei estadual nº 176, recebendo a atual denominação.

O município possui uma população total de 63.302 habitantes, possui uma extensão territorial de 2.357.185 Km². No município de Itaberaba estão localizados os seguintes povoados e distritos, conforme apresenta o Quadro 5:

Quadro 5: Povoados e distritos de Itaberaba-Bahia

| LOCALIDADE | VIA | KM |
|------------------------------------|-----------------|-----------|
| Aldeia | | 36 |
| Alagoas | BA 46 | 13 |
| Alto Bonito | | 22 |
| Barro Duro | | 35 |
| Barro Branco | | |
| Balisa | | 12 |
| Batata | | |
| Canaã | | 23 |
| Capivara | | 35 |
| Duas Irmãs | | 46 |
| Ent. Boa Vista | | 25 |
| Formosa | | 20 |
| Guaribas | BA 46 | 23 |
| Itaíba | | 12 |
| Ipoeira | | 26 |
| Lagoa das Pedras | | 45 |
| Lagoa do Curral | | 24 |
| Mandú | | 16 |
| Monte Verde | | 35 |
| Novo Horizonte | | 30 |
| Periquito I | | 40 |
| Periquito II | | 45 |
| Poço do Capim – Cajá – Vila | | 30 |
| Poço Dantas p/ Vila São Vicente | | 45 |
| Poço Dantas p/ Vila São Vicente | | 45 |
| Reserva | | 40 |
| Roça Velha | | 46 |
| Santa Quitéria | BA - 488 | 38 |
| Santa Helena I | | 40 |
| Serra Verde I | | 19 |
| Serra Verde II | | 20 |
| Serrote – Lagoa das Pedras | | 40 |
| Sobradinho | | 40 |
| Stª Quitéria | | 38 |
| Tabuleiro | | 25 |
| Tanque Velho | | 12 |
| Tamburi | | 28 |
| Testa Branca | | 18 |
| Toen de Mita | | 40 |
| Tombador | | 35 |
| Tutí | | 25 |
| Vila São Vicente | BR - 242 | 41 |
| Vila Nova | | 38 |
| Vitório | | 20 |

Fonte: www.portalitaberaba.com.br

Dentre os povoados e distritos apresentados destacam-se, em negrito, Barro Branco, Guaribas, Ipoeira, Santa Quitéria, Testa Branca e Vila São Vicente, concernentes ao contexto de atuação profissional das professoras colaboradoras. Tive a oportunidade de visitar essas localidades quando fui conhecer as escolas em que as referidas docentes exercem a sua profissão.

No que se refere aos aspectos culturais e turísticos de Itaberaba, durante este período convivendo com este contexto, tive a oportunidade de conhecer o Monte de Bom Jesus, no qual há uma vista panorâmica da cidade e do açude Juracy Magalhães, construído sobre o rio Piranha, em 14 de janeiro de 1933. Neste local, também tive a oportunidade de presenciar a Festa dos Vaqueiros, que aconteceu em setembro. Considerando que o município pertence a uma região de atividade pastoril de criação de gado, o vaqueiro é uma presença marcante, não sendo eles considerados pelos habitantes de Itaberaba como uma figura folclórica. A festa do vaqueiro inicia com uma missa na porta da igreja Nossa Senhora do Rosário, em seguida todos saem em cavalgada para o Monte de Bom Jesus. Como estava nesta ocasião desenvolvendo a pesquisa pude participar deste momento e conhecer mais sobre as manifestações culturais existentes na cidade. De acordo com Cerqueira (2003, p. 80), “os vaqueiros possuem costumes específicos pelo modo como falam ou pitam o cigarro de palhas e de milho e fumo de corda, por vezes apagam e trazem atrás da orelha para usá-los em outra roda”. O autor também destaca que ao levarem a boiada ao matadouro ou à feira, cantam em voz alta canções dolentes, conhecidas como aboios:

Assim todos encourados
Vimos nós do tabuleiro
Para os ofícios sagrados
Da que rege o mundo inteiro.

Vimos moças na janela
Apreciando os vaqueiros;
Nós também gostamos delas,
Também amam os boiadeiros.

Uma outra manifestação cultural e religiosa que acontece em Alagoas, que fica a treze quilômetros de Itaberaba, sede do município, é a festa de Maria Milva, conhecida pela população por “Mãezinha”. De acordo com os relatos orais que ouvi do motorista da prefeitura que me levou à Ipoeira, da coordenadora que me

acompanhou nesta visita e a própria população que teve contato em Alagoas, Maria Milza teve, na década de 50, uma visão de Nossa Senhora da Graça. Desde então, iniciaram as romarias para este povoado de pessoas que acreditavam/acreditam em sua santidade.

Ao passar em Alagoas, no retorno a visita à Ipoeira, conheci a história desta mulher considerada como santa pela população, não só de Itaberaba, mas também por pessoas de outras regiões do Brasil. Esta mulher, que morreu em 1993, foi enterrada na igreja matriz do povoado e a sua casa é um acervo atualmente histórico e cultural, na qual os devotos visitam e depositam objetos e fotos como pagamentos de promessas.

Ao me reportar às histórias que marcam as particularidades sociais, culturais e religiosas existentes em Itaberaba, as quais presenciei diretamente, revelo que a pesquisa empreendida neste município foi além dos objetivos acadêmicos. Através das histórias contadas pelos seus moradores tive mais uma oportunidade formativa e adquiri aprendizagens significativas, que com certeza estarão registradas em minha memória, considerando estes momentos vivenciados no contexto da pesquisa.

2.4 A voz e a vez das professoras de Educação Infantil: ateliê biográfico na formação docente

A abordagem (auto)biográfica, no contexto da formação docente, toma como referências as histórias de vida dos sujeitos participantes, possibilitando, neste processo, a construção de projetos pessoais e profissionais, a partir da narração e da reflexão que estes empreendem sobre as experiências vivenciadas em sua própria trajetória. A narração e a reflexão, segundo Delory-Momberger (2008, p. 26), permitem aos sujeitos a compreensão de si mesmo, no âmbito do seu contexto sócio-histórico. Neste sentido, a autora define “o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos”.

A individualização, presente no processo de formação do sujeito, pautado na abordagem (auto)biográfica, articula-se ao social. Nesta concepção, Delory-

Momberger explica que “individualização e a socialização são duas faces indissociáveis da atividade biográfica” (2008, p. 28).

Considerando os pressupostos acima apresentados sobre a abordagem (auto)biográfica na formação docente, foi proposto às professoras de Educação Infantil um trabalho investigativo-formativo, através do projeto de extensão: ‘A voz e vez das professoras e professor de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba’, já citado e apresentado anteriormente. O presente trabalho configurou-se como uma “pesquisa-formação”, pois, segundo Josso,

[...] a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e se posiciona nos seus percursos de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seus projetos de vida e suas necessidades atuais de formação (2008, p. 20).

Para o desenvolvimento deste trabalho, tomou-se como referências os estudos desenvolvidos por Delory-Momberger (2008) e também as pesquisas empreendidas por Josso (2004), concernentes à (auto)biografia no processo de formação de adultos, especificamente, nesta pesquisa, na formação docente. A escolha desta abordagem na estruturação desta proposição formativa baseou-se na

[...] concepção de formação que toma como ponto de partida os próprios indivíduos e tem por objetivo ensiná-los a reconhecer melhor as suas competências e a construir com elas, percursos de formação personalizados, apropriados ao desenvolvimento de aptidões, ao mesmo tempo profissionais e pessoais, exigidas pela “nova produtividade” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 88).

Ao referenciar o trabalho de investigação-formação nos ateliês biográficos de projeto, apresentados pela referida autora, buscou-se propor às participantes da pesquisa a compreensão das experiências vivenciadas em suas trajetórias de vida-formação, dos conhecimentos e de aprendizagens adquiridos nestas itinerâncias e a projeção de novas perspectivas formativas, profissionais e pessoais.

Esta proposição emergiu da necessidade de viabilizar um processo de formação que valorize as trajetórias de vida das docentes, os seus saberes e anseios, tendo em vista o contexto da Educação Infantil do município supracitado e de atuação das referidas professoras, como também os seus projetos para a vida pessoal e profissional. Neste sentido, Souza explica:

É essa escuta do subjetivo e do desenvolvimento pessoal do professor que é preciso considerar no processo de sua formação, seja inicial ou continuada. Conseqüentemente, a história de vida permitirá transpor a voz, a muito calada, das diferentes necessidades do professor. [...] Em síntese, a necessidade de escutar a voz e os enredos, ou de os construir e (re)construir, no processo de ensino e no movimento de conhecimento e formação individual e coletivo da aprendizagem profissional, demarca novas tentativas de dar e sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida, numa abordagem experiencial de formação como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional no processo de formação dos professores (2006a, p. 56/6)

O presente trabalho investigativo-formativo, no âmbito do Projeto de Extensão 'A voz e a vez das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba', considerou as seguintes etapas: a primeira foi destinada a apresentação do projeto de investigação-formação e planejamento coletivo; a segunda a escrita e o relato oral das histórias de vida-formação e, por fim, as visitas as instituições das referidas professoras para conhecer o contexto em que desenvolvem o seu trabalho pedagógico.

Para nortear os encontros, tendo em vista as narrativas docentes, foram considerados os seguintes eixos norteadores, que já foram citados anteriormente: a história da própria infância, os processos formativos vivenciados no ambiente escolar, recordações dos professores e professora da infância, a escolha e ingresso na profissão, o sentido de ser professora de Educação Infantil nas escolas públicas do meio rural, a concepção de infância articulada à prática educativa desenvolvida em sala de aula.

Durante todo o processo, as professoras tiveram acesso a textos concernentes aos estudos bibliográficos sobre as pesquisas (auto)biográficas, a formação docente e Educação Infantil. Com a leitura e discussões de textos referentes à abordagem (auto)biográfica, as professoras reconheceram a importância dessa proposição em sua formação profissional, na qual passaram a considerar esta perspectiva relevante para compreender os fenômenos educacionais e para construção coletiva de conhecimentos, a partir das suas próprias histórias de vida-formação.

O seu desenvolvimento esteve pautado nos relatos orais e escritos das histórias de vida-formação das docentes, que traziam no bojo de suas narrativas os conhecimentos constituídos ao longo de sua trajetória de vida, possibilitando que

cada uma refletisse sobre o seu passado, reconhecesse o seu presente e projetasse novas perspectivas para a sua vida pessoal e profissional. Neste sentido, Josso explica que:

O trabalho de pesquisa a partir de narrativas ou, melhor dizendo, das narrativas centradas sobre a formação realizada para evidenciar e questionar heranças, continuidades e rupturas, projetos de vida, recursos múltiplos ligados às vivências, etc., esse trabalho de reflexão, a partir de uma narratização de formação de si-mesmo (como ser pensante, sensível, imaginante, se emocionando, gostando, amando), permite tomar consciência das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e colocá-las em relação com a evolução dos contextos de vida profissionais e sociais (2008, p. 18).

O presente projeto investigativo-formativo esteve estruturado a partir de duas atividades biográficas: a escrita do memorial e a narração oral da trajetória de vida-formação dos sujeitos, socializadas nos encontros previstos.

O encontro que aconteceu no dia 15/08/2009, teve como objetivo principal apresentação do projeto de investigação-formação aos presentes, vinculado ao projeto de pesquisa 'Trajetórias e narrativas de professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba-Bahia: formação e práticas educativas', desenvolvido no PPGEduc - UNEB, no âmbito do Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). Neste encontro estiveram presentes oito professoras e um professor que atuavam em Barro Branco, Cajás, Guaribas, Ipoeira, Santa Quitéria, Testa Branca e Vila São Vicente. Este primeiro momento configurou-se como uma etapa informativa, pois todas as intencionalidades e instruções concernentes ao trabalho que seria desenvolvido foram socializadas neste momento. A partir da exposição do projeto, as docentes presentes puderam decidir de forma consciente e voluntária sobre a sua participação neste processo investigativo e formativo. Das nove docentes presentes neste primeiro encontro, seis participaram regularmente dos encontros posteriores e três se inseriram ao processo, por indicação dos colegas, a partir do segundo encontro, que ocorreu no dia 22/08. Saliento que uma professora compareceu ao segundo encontro, porém não continuou no referido projeto. A tabela abaixo ilustra, de forma mais objetiva, a participação das professoras neste processo:

**Quadro 6: Participação das professoras no projeto de investigação-formação:
A voz e a vez das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba**

| Professores inscritos no projeto | Professores participantes no primeiro encontro | Professores que ingressaram no segundo encontro | Professoras desistentes | Professores participantes em todas as etapas do projeto |
|----------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------------------------|
| 12 professoras 1 professor | 8 professoras 1 professor | 2 professoras 2 estagiárias | 4 professoras | 8 professoras 1 professor |

Fonte: Fichas de inscrição e listas de frequência do projeto de investigação-formação 'A voz e a vez das professoras e professor de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba'.

No segundo encontro foram retomadas algumas informações sobre o projeto de investigação-formação para as professoras que estavam participando do encontro pela primeira vez, como também foram estabelecidos coletivamente os acordos para o desenvolvimento do trabalho proposto, tendo em vista o cronograma, as atividades propostas, a responsabilidade com o seu próprio processo de formação e com os demais envolvidos no processo. Nesse encontro as professoras iniciaram a escrita (auto)biográfica sobre a infância. Esta proposição gerou certo incômodo às participantes, assim, precisei intervir, explicando que elas seriam autoras da própria escrita e que a decisão do que estaria registrado seria exclusivamente delas. A insegurança de alguns participantes, ao iniciar o processo de desenvolvimento da narrativa escrita, articula-se à seguinte reflexão:

As microssituações que são expressas nos textos narrativos são marcadas pelos acontecimentos vividos pelos sujeitos e, na maioria das vezes, são transformadas em experiências e carregadas de um forte componente emocional, seja de dor, tristeza, perda, alegria, medo, desconforto, insegurança, vergonha. (SOUZA, 2006a, p. 62/3)

Diante deste contexto, constatei que as docentes participantes apresentaram uma escrita muito sucinta sobre as experiências vivenciadas em suas trajetórias de vida-formação, porém ao narrarem oralmente sobre essas experiências explicitaram de forma mais aprofundada e reflexiva o seu texto escrito, sendo este um momento muito fecundo para potencializar um diálogo entre as participantes.

Sobre a infância, primeiro eixo abordado, verifiquei que houve muitas convergências em relação à importância do brincar nesta fase da vida. Os estudos

de Vygotsky (2007) foram muito relevantes neste processo de análise, considerando que o brincar, segundo o referido autor, possibilita o desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos.

Porém, vale ressaltar que uma das narrativas docentes apresentou irregularidade em relação às demais apresentadas, no sentido de que a professora enfatizou que a sua infância foi perdida, pois precisou assumir inúmeras responsabilidades quando ainda era pequena, como cuidar da casa e dos irmãos mais novos. Este relato tencionou um debate sobre as diferentes concepções de infância, ressignificando, a partir deste relato, o conceito abstrato e naturalizado de criança.

No terceiro encontro, que ocorreu no dia 29/08/2009, além da socialização das narrativas sobre a infância, as professoras tiveram a oportunidade de refletir sobre o seu processo de escolarização. Os relatos revelaram que poucas tiveram a oportunidade de freqüentar Educação Infantil e muitas apresentaram dificuldade em acompanhar as exigências escolares, causando, assim, uma grande desmotivação em dar continuidade aos estudos. Nas narrativas apresentadas foi perceptível também a dificuldade das participantes que moravam no meio rural para estudar, considerando a distância entre a escola e as localidades em que moravam, dependendo, assim, do transporte escolar ou das longas caminhadas para chegarem ao espaço em que estudavam. Em relação às docentes que freqüentaram a Educação Infantil, ficou evidente a sua importância para a sua formação, mesmo considerando que muitas práticas estavam articuladas somente ao processo de preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Esta importância foi bem colocada quando uma professora auxiliar disse que foi na porta das casas das pessoas que tinham filhos de 0 a 6 anos, incentivando os pais a matricularem os seus filhos na Educação Infantil. Com a matrícula realizada, a referida professora procurou a SEMEC de Itaberaba para exigir a abertura de uma escola para as crianças do seu povoado: Testa Branca. A referida professora falou que para ela ter freqüentado a Educação Infantil foi muito importante, assim, não se conformava em ver as crianças de Testa Branca não terem este direito. Em julho de 2009, a instituição passou a funcionar na Associação dos Moradores de Testa Branca, tendo como professor regente um colaborador da presente pesquisa, o professor Paulo.

Algo bastante interessante nesse encontro foi a articulação que as participantes empreenderam com o texto ‘O amor dos começos: por uma história das relações com a escola’, de Catani; Bueno; Sousa (2000). Através das narrativas apresentadas no referido texto pelas colaboradoras da pesquisa das autoras supracitadas, que teve como objetivo “explicitar e discutir peculiaridades das relações que os indivíduos, homens e mulheres (alunos e professores), mantêm com a escola e com as diferentes disciplinas e os significados dessas relações em histórias de escolarização” (CATANI; BUENO; SOUSA 2000, p. 151), as professoras se identificaram com as experiências vivenciadas, estabelecendo relações com as suas próprias experiências de escolarização. A escolha deste texto para ser trabalhado nesse encontro foi bastante pertinente, pois através da leitura dele foi possível um debate sobre o papel da escola. As colaboradoras deste projeto de investigação-formação, ao lerem o texto se remeteram às lembranças dos professores marcantes em sua caminhada escolar, refletindo, assim, sobre a importância dos/as professores/as em seus processos formativos.

O encontro relacionado ao eixo vinculado à escolha da profissão que aconteceu no dia 24/10/2009, quando retornei de São Paulo, após ter finalizado o Mestrado Sanduíche, na FEUSP, no âmbito do PROCAD – Novas Fronteiras, no período de 14/09/2009 a 14/10/2009, foi muito significativo, pois através dele as professoras socializaram suas experiências referentes à formação inicial e às primeiras vivências profissionais. Através das narrativas apresentadas, analisei que a entrada para a docência de algumas professoras participantes não foi uma escolha que representasse o verdadeiro desejo, mas uma escolha mais vinculada às condições sócio-econômicas das referidas docentes. Nesta direção que muitas vezes a entrada na profissão docente não esteve somente demarcada pela vocação e dom, discurso também presente em outras narrativas, mas por “condicionantes sociais”, fatores externos, como: condições financeiras, influência familiar e falta de opção para fazer o curso que realmente desejasse. Diante desta análise, fica evidente que ser professor/a é uma construção social, que envolve diferentes experiências, como explica Dias (2008, p.94): “Os percursos que cada professor faz na construção da identidade profissional definem a singularidade docente, ou melhor, o modo de cada um ser professor”.

Neste encontro substituí o Diário de Campo, pela filmagem, que foi autorizada pelas participantes. No início senti que as professoras não estavam tão à vontade com a máquina filmadora, levando-me a questionar se preferiam que continuasse a registrar através do Diário de Campo, elas responderam que não, compreendendo que através da filmagem as narrativas poderiam ser registradas na íntegra, podendo também ser apreendidos os gestos, as emoções, as alegrias, as angústias, as frustrações e outras expressões que não seriam fielmente registradas sem a utilização deste recurso. Com o desenrolar do encontro, percebi que as docentes passaram a narrar oralmente com mais tranquilidade e confiança as suas experiências.

A atividade de estágio, vivenciada pelas participantes que cursaram o magistério ou curso normal, na modalidade do Ensino Médio, foi citada como a primeira experiência docente. As referidas professoras apresentaram como convergência em suas narrativas as dificuldades encontradas inicialmente no exercício docente, o desejo de desistir e a superação para continuar na profissão. Diante das dificuldades encontradas, as professoras se remeteram às professoras regentes que muito contribuíram em seu processo de formação. Neste sentido, Souza (2006a, p. 148) explica que “O estágio pode representar, para alunas em processo de formação, momentos de afirmação, de questionamentos ou dúvidas sobre a opção pela profissão”.

O processo de formação profissional docente, seja inicial e/ou continuada, foi foco da continuidade das reflexões suscitadas pelas professoras, no encontro que ocorreu no dia 07/11/2009. As narrativas apresentadas pelas docentes revelaram a falta de investimento dos órgãos públicos para a formação continuada dos professores, principalmente os que atuam em Educação Infantil, no meio rural. Diante deste contexto, os relatos expostos revelaram que as docentes buscam alternativas formativas de forma autônoma, em cursos oferecidos pelas universidades, consultorias, ou que pessoas mais experientes na profissão.

O encontro do dia 14/11/2009, teve como objetivo a socialização das narrativas referentes às práticas educativas para Educação Infantil, especificamente as das professoras envolvidas neste projeto de investigação-formação. As discussões empreendidas neste encontro, que foram potencializadas pelas narrativas apresentadas, suscitaram questões referentes ao papel dos profissionais

de Educação Infantil, a qualidade da Educação Infantil no município, ao currículo para esta etapa da Educação Básica, e as dificuldades que as professoras enfrentam em seu cotidiano como docentes que atuam no meio rural. Através dos relatos foi possível uma análise do contexto da Educação Infantil de Itaberaba, *lócus* desta pesquisa, nos quais as professoras demonstraram capacidade crítica para refletir sobre a sua prática, tendo em vista, neste processo, as dificuldades vinculadas a uma falta de formação continuada e acompanhamento pedagógico sistemático, a uma estrutura institucional inadequada para o alcance do desenvolvimento integral das crianças, a falta de materiais didáticos para a materialização das atividades planejadas. As professoras demonstraram bastante envolvimento em fazer a narração sobre as suas práticas e dificuldades, pois conceberam este espaço como um espaço de trocar com os seus pares as experiências bem sucedidas, como também de compartilharem as angústias presentes em seu cotidiano profissional.

Os dias 24/11, 30/11, 01/12 e 08/12 do ano de 2009, foram reservados para as visitas às escolas em que atuam as professoras participantes e colaboradoras desta pesquisa. O intuito das visitas não foi tecer um julgamento sobre as práticas das docentes, pois o tempo foi insuficiente para empreender uma análise mais aprofundada, mas teve como principal intencionalidade conhecer os contextos de atuação destas profissionais. Durante estes dias visitei os povoados de Barro Branco (24/12), Ipoeira (30/11), Santa Quitéria e Testa Branca (01/12) e Guaribas e Vila São Vicente (08/12).

Durante os relatos orais sobre as experiências de vida-formação as docentes passaram a conhecer melhor as suas companheiras de profissão, considerando que muitas atuam em povoados diferentes; identificaram os caminhos percorridos anteriores a escolha da profissão; conheceram os projetos de vida e profissionais e compartilharam os dilemas e as possibilidades referentes à profissão docente.

Nesta direção que as participantes deste trabalho investigativo-formativo tiveram a oportunidade de explicitar as experiências marcantes da sua trajetória de vida-formação, de refletir sobre as condições de trabalho presentes em sua profissão e de projetar novas perspectivas pessoais e profissionais.

Porém, vale ressaltar que ao subsidiar o projeto de investigação-formação nos ateliês biográficos propostos por Delory-Momberger (2008), estruturei um

trabalho mais contextualizado à realidade dos sujeitos envolvidos (pesquisadora e professoras) e aos objetivos da pesquisa. Assim, algumas proposições da autora foram adaptadas ou suprimidas no trabalho desenvolvido com as professoras participantes.

Considerando a abordagem (auto)biográfica na formação docente, a escolha deste referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento do trabalho formativo e investigativo com as professoras do meio rural de Itaberaba converge com a idéia de que as narrativas são de suma importância para a formação docente, pois possibilita percorrer as trajetórias de vida dos sujeitos, tendo em vista as suas aprendizagens experienciais.

CAPÍTULO III

INFÂNCIAS, NARRATIVAS E DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] o desenvolvimento e aprendizagem infantil ocorrem no interior de um processo cultural e historicamente determinado, no qual as crianças enquanto sujeitos (inter)ativos são capazes de produzir cultura e protagonizar as suas próprias histórias.

VASCONCELLOS; AQUINO e DIAS, 2008

3.1 Concepções de infância: análise histórica e social da criança

A infância, como aponta Kramer (2003a), é habitualmente entendida como uma etapa da vida que se opõe a vida do adulto pela falta de “maturidade” e de “adequada integração social”. Porém, o conceito de infância não pode estar restrito ao fator idade, pois está associado aos papéis desempenhados pela criança em determinada classe social.

Segundo Kramer (2003a), ao conceituar a infância, é necessário considerar a participação produtiva da criança, o tempo de escolarização dela, o processo de socialização no seu contexto familiar e comunitário e a sua realidade sócio-econômica. Nesse sentido, a infância não pode ser vista de maneira homogênea, já que as populações infantis também são vítimas dos processos desiguais de socialização.

Ao adotar uma concepção abstrata de infância, a criança é analisada como “natureza infantil”, que consiste no distanciamento das condições objetivas de sua vida. Considerar a criança numa perspectiva universalizada, descontextualizada das condições existenciais, serve como uma das estratégias do grupo hegemônico para camuflar as desigualdades sociais existentes. Desse modo, para buscar possíveis soluções para os problemas sociais em que algumas crianças estão inseridas, é imprescindível considerar a classe social e a cultura em que se materializa a sua existência. Nesta perspectiva, Sodré (2002, p. 66) afirma que:

[...] para que as crianças sejam vistas como cidadãs (e não como um projeto futuro) que exercem seus direitos e devem-se apropriar, bem como participar dos processos de produção da cultura desenvolvida historicamente pela humanidade, é preciso que se tenha clareza sobre o conceito de criança ou de infância construído ao longo da história. São tais concepções que favorecem, ou não, a construção da autonomia e a inserção crítica e participativa no meio social, tão necessárias aos indivíduos atuantes de que a sociedade precisa.

Dessa forma, a autora explica que a idéia de infância passa a ser considerada uma “concepção socialmente construída”, deixando de ser concebida como um “fato natural no processo de desenvolvimento”.

Considerando o estudo desenvolvido por Ariès (1981), a concepção de criança é uma noção historicamente construída que se modifica ao longo dos

tempos. A análise histórica sobre a concepção de infância proposta pelo autor, na obra *História Social da Criança e da Família*, possibilita compreender que a imagem da criança é o resultado das próprias mudanças e das formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção da criança em seu âmbito social. Ariès (1981), ao analisar historicamente as concepções de infância, suscita pensar sobre a infância de forma articulada com a história e a ideologia vigente em cada época da sociedade ocidental, promovendo, assim, um ressignificar sobre o conceito de infância naturalizada.

Na Idade Média, segundo Ariès (1981), não havia inicialmente nenhuma representação iconográfica da criança, pois a infância era desconhecida. Segundo Zabalza (1998), a criança era considerada um mistério, alimentada pela crença fetichista de que nela se escondia uma natureza sagrada, sendo assim, não podia ser profanada pelo ser humano. Essa visão sobre a infância levou o ser humano a não questionar sobre a particularidade infantil, por temer em conhecer um ser considerado divino.

Outra concepção de infância também foi vigente nesta época, a de criança-adulta, na qual a criança era representada como um adulto em miniatura. A representação da criança, a partir das características de um adulto, para Ariès (1981), revela que as pessoas não se detinham diante da imagem da infância. Nesta época histórica, não havia consciência da particularidade infantil que estabelecesse distinção entre a criança e o adulto. As crianças eram inseridas ao mundo dos adultos, reduzindo, dessa forma, o tempo de duração da sua infância.

Kuhlmann Jr explica que:

Ariès identifica a ausência de um sentimento de infância até o fim do século XVII, quando teria se iniciado uma mudança considerável. Por um outro lado, a escola substitui a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de viver a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro lado esta separação ocorreu com cumplicidade sentimental da família, que passou a se tornar lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais. Esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento da infância iria do nobre para o pobre (1998, p. 18/9).

Ariès (1981), em seus estudos, explica o sentimento de paparicação, na qual a criança passa a ser considerada como um passatempo, uma forma de entretenimento, de divertimento e relaxamento para o adulto, por sua ingenuidade,

gentileza e graça. De acordo com o autor, o sentimento de paparicação estava limitado às primeiras idades da infância. A partir da consciência da inocência e da fraqueza da criança, o adulto passa a se sentir no dever de buscar alternativas para preservar a primeira infância.

Bujes (2001) explica que a origem das instituições de Educação Infantil esteve, de certa maneira, vinculada ao surgimento da escola e do pensamento moderno, que pode ser situado historicamente entre os séculos XVI e XVII. Algumas idéias referentes à Educação Infantil estavam relacionadas à perspectiva de preservar a inocência das crianças, afastando-as da má influência da sociedade.

Com a concepção de que as crianças eram frágeis criaturas de Deus, surge a necessidade de preservá-las e discipliná-las simultaneamente, sendo assim, a família passa a acreditar que as crianças só atingiriam a completude idealizada pela sociedade através da educação integral oferecida nas instituições educativas, onde elas seriam submetidas a uma série de disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva. Assim, Sodré (2002, p. 67) analisa que “as crianças passaram a ser educadas muito mais para a submissão do que para a formação de pessoas questionadoras, criativas e empreendedoras”.

A partir do surgimento da escola, a infância passa a ser prolongada, porém Ariès (1981) enfatiza que esse era um privilégio daqueles pertencentes ao sexo masculino, pois as meninas, excluídas do processo de escolarização, continuavam a ter uma infância curta e inalterada, em consequência de uma educação que as preparavam para a vida conjugal e maternidade.

O surgimento da sociedade industrial suscitou também novas demandas educativas para crianças. No século XVIII, o povo foi condenado a um ensino inferior, exclusivamente prático, a fim de garantir às crianças pertencentes a essa camada menos favorecida a aquisição de habilidades necessárias para se inserirem futuramente ao mercado de trabalho.

Algumas crianças prolongam demasiadamente o ingresso no mercado de profissional (as mais privilegiadas), enquanto a grande maioria vai, por força das condições socioeconômicas a que estão submetidas, abrindo mão deste propósito. Elas abandonam a escola e vão ocupando o mercado profissional, nos espaços que lhes são acessíveis (SODRÉ, 2002, p. 68).

Considerando a discussão sobre a inserção da criança ao mundo do trabalho Sarmiento, Bandeira e Dores enfatizam que:

[...] em torno do trabalho infantil há ambigüidades – a começar na própria designação – que não se retiram nem necessidade nem mérito à causa da erradicação das formas extremas e da exploração do trabalho de menores, exigem pelo menos, alguma clarificação conceptual e analítica.

Deste modo, importa dizer logo que o “trabalho infantil” não é uma patologia. A existência de que crianças que trabalham é um dado inerente à sociedade contemporânea, e de resto, é a resultante de um processo histórico que assumiu as crianças como seres produtivos, lhes atribuiu papéis nas relações de produção e fez delas contribuintes activos na criação da riqueza (CHASSAGNE, 1998; HENDRICK, 1994). Além disso, as formas extremas de exploração do trabalho das crianças não resultam, em geral, de comportamentos perversos assumidos por agentes sem escrúpulos, mas radicam em condições sociais de profunda desigualdade, em que as regras da sobrevivência impõem as crianças submissão a tratamentos ignominiosos. Em suma, a perversidade está na situação social – ela mesma – que promove a exploração das crianças e, portanto, é no domínio das estruturas econômicas e sociais que se devem desocultar os pontos de ancoragem do trabalho infantil associado à exploração (2002, p. 104/5).

Na direção das análises do referido autor e das autoras, a narrativa da professora Anete é um bom exemplo do trabalho infantil na infância pela necessidade econômica da família:

É possível falar de uma infância perdida? Falar dessa época é lembrar de uma escola improvisada, dos animais, das dificuldades financeiras e da falta de planejamento familiar. Com pouco dinheiro e muitos filhos, meus pais não tinham muito a oferecer. Conseqüentemente, minha mãe não teve acompanhamento médico na gestação; vim ao mundo com a ajuda de uma parteira [...] Em casa tinha obrigações como: lavar louça, cuidar dos irmãos menores, cortar lenha, buscar alimentos na venda mais próxima, vez montada à cavalo, jegue, de bicicleta, a pé, etc. quando chegava a seca, tinha de dar ração ao gado e buscar água longe para o consumo da família. (Excerto do memorial escrito pela professora auxiliar Anete, em 2009).

Assim, a narrativa da professora Anete revela que não existe um modelo único de infância e que o conceito de criança está vinculado às relações de classes sociais presentes na sociedade ocidental. Kuhlmann Jr (1998) salienta que as idéias de Ariès (1981) precisam ser questionadas, já que não estabelecem articulações

com o contexto social e cultural das crianças e explica, a partir dos estudos de Cambi e Uliviere (1988), que:

[...] a transformação que se observa em relação à infância, não é linear e ascendente, como descreve Ariès [...] A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente, articulada em classes, com a presença ao menos de três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado a mitificação da infância. (KUHLMANN JR, 1998, p. 21)

Sobre a construção dos conceitos de infância na sociedade ocidental, Charlot (1983) aponta que estes são construídos a partir da dependência econômica da criança em relação ao adulto. Para o autor, o sentido da dependência financeira da criança vai ser determinado pela classe social em que ela faz parte. Nessa perspectiva, Charlot (1983) exemplifica que uma criança pertencente a uma camada social desfavorecida é considerada uma sobrecarga para o orçamento familiar, enquanto uma criança pertencente a uma família privilegiada é vista como a possibilidade de reduzir o imposto permitido ao rendimento familiar.

Porém, vale ressaltar que em nossa realidade brasileira, as crianças e os jovens das camadas menos favorecidas, geralmente, participam das responsabilidades das tarefas domésticas e muitas contribuem para a subsistência da família através da realização de um trabalho que seja remunerado.

A narrativa do professor Paulo revela esta situação:

Eu lembro que minha mãe trabalhava, né? Depois ela ficou um tempo sem receber o salário, atrasou, se não me engano foi uns quatro a cinco meses. Assim, foi uma época difícil, na época meu pai adoeceu e era minha mãe quem tomava conta da casa, digamos, assim, cinco, seis irmãos eu era o mais velho e logo cedo eu comecei a trabalhar. (Excerto da entrevista narrativa concedida pelo professor contratado Paulo, em 2009)

Diante desta situação, vivida pelas crianças das camadas socialmente e economicamente desfavorecidas,

Kramer (1982) enfatiza que, numa sociedade de classes, a infância é determinada pela origem social do indivíduo, que delimita, entre outras coisas, o momento e a condição de sua inserção no mercado de trabalho. Como exemplo, verifica-se que, nas classes trabalhadoras a inserção das crianças é mais cedo, pois as

necessidades as obrigam a entrar precocemente no mercado na vida profissional (SODRÉ, 2002, p. 68).

Em relação às crianças que pertencem às camadas médias e altas da nossa sociedade o Estado brasileiro não possibilita que os impostos sejam reduzidos de forma significativa, tendo em vista os inúmeros gastos que os pais possuem em relação aos seus filhos (AQUINO, 2009).¹⁴

Ghiraldelli Jr. (1996) ressalta que para compreender a pedagogia contemporânea é necessário reconhecer que pedagogia possui suas características básicas a partir do advento da modernidade, sendo fundamentada através da concepção moderna de infância. Neste sentido, os dois modos de pensar e compreender a criança durante os séculos XVI, XVII e XVIII contribuem para a definição da pedagogia.

As creches e as pré-escolas surgiram depois das escolas, a partir da Revolução Industrial e esteve relacionada ao trabalho materno fora do lar. Essas instituições de educação e atendimento às crianças estiveram articuladas às idéias que davam à infância uma visibilidade social e que objetivavam também disciplinar os infantes, principalmente as mais pobres, que representavam uma “ameaça ao progresso e a ordem social”, como pontua Bujes (2001).

Nesse contexto, o aparecimento das creches e pré-escolas vincula-se às mudanças econômicas, políticas e sociais que exigem a inserção das mulheres ao mercado de trabalho, gerando, assim, uma nova organização familiar. Bujes (2001) também enfatiza que o conjunto de idéias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la mais produtiva, através da educação, para atender às necessidades desse conjunto social também contribuíram para o surgimento dessas instituições de Educação Infantil.

Surge, então, a necessidade de submeter as crianças a uma pedagogia pautada em práticas educativas moralizantes e disciplinadoras. Dessa forma, a criança passa a ser concebida como alguém que apresenta características diferentes das do adulto, precisando, assim, passar por uma prática educativa que permita desenvolver-se integralmente, a fim de torná-la um adulto completo. Neste contexto, Sodré (2002) analisa que a crianças, por serem consideradas dependentes

¹⁴ Análise apresentada pela autora no parecer do relatório de qualificação da mestranda do PPGEduC – UNEB, Patrícia Júlia Souza Coelho.

e incompletas, as práticas abusivas dos adultos, as desigualdades sociais e marginalização das crianças são justificadas.

Diante dessa abordagem histórica, a infância passa a ser considerada como uma época especial de cada ser humano, implicando, assim, a promoção de uma educação que preserve a criança do mundo corrupto dos homens, como pontua Rousseau (2004). Dessa forma, a escola se reorganiza para ser o mundo da criança, onde as práticas pedagógicas ocorrem de maneira descontextualizada com a realidade vivenciada no lar, no trabalho, ou em outras instâncias da sociedade.

Ghiraldelli Jr. (1996) pontua que no início do século XX, a escola torna-se, de direito, o lugar da infância. Com a expansão da educação escolar, ocorre a possibilidade de diversificar as especialidades profissionais.

A visão de infância, nesse período histórico, se altera, passando a criança a ser concebida como conceito-científico. A identidade infantil é determinada cientificamente e tecnicamente pela psicologia, sociologia, medicina em geral e puericultura. Assim, a criança passa a ser objeto de estudo para pesquisadores, como o epistemólogo Jean Piaget. A teoria psicogenética desenvolvida por Piaget, que busca identificar como são as relações espontâneas entre a ação e pensamento, propõe para o âmbito pedagógico que as crianças sejam colocadas em situações de atividade que as incentivem não somente manipular materiais, mas que também permitam a tomar consciência da sua ação. Nesta perspectiva, ocorre uma nova elaboração da imagem da criança, que passa a ser considerada como sujeito capaz de fazer e falar, de agir no ambiente em que está inserido.

Considerando a proposta do movimento heterogêneo americano e europeu da Pedagogia Nova, na qual a teoria anteriormente citada está ligada, Ghiraldelli Jr. (1996) coloca que a essência infantil está pautada em sua própria existência, sendo específica da criança a sua manifestação ativa, seu espírito de curiosidade e sua capacidade transformadora.

Tendo em vista a exposição até agora realizada, pode-se constatar que apesar da noção de infância não estar diretamente ligada à pedagogia, a teoria da educação para ser concebida necessita ter como referência a infância, podendo sua significação ser atribuída a partir da interpretação da infância em termos de natureza e cultura.

Charlot (1983) pontua que em qualquer concepção filosófica sobre a infância, a criança é vista como um sujeito eminentemente educável e corruptível, ou seja, a criança é considerada como um ser que está exposto a todos os perigos existentes, mas também está disposto a aceitar todas as influências protetoras e formativas que lhe são destinadas. Tanto na pedagogia tradicional, quanto na pedagogia nova, a elaboração das representações da infância parte dos conceitos de educabilidade e de corrupção.

A Pedagogia Tradicional considera que natureza infantil é originalmente corrompida, sendo assim, a educação necessita proteger a criança e exterminar a sua essência naturalmente selvagem.

Para o século XVII, e notadamente para os jesuítas a criança é um ser fraco atraído pelo mal. Não é inocente, mas corrompida, pois ainda está muito próxima do pecado original, Para Bossuet “a infância é a vida de um animal”. Bérulle fala “do estado da infância, do estado mais vil e mais abjeto da natureza humana depois da morte”. Os pedagogos de Port-Royal escrevem:” O diabo ataca as crianças elas não o combatem”. Existe, portanto, na criança “uma inclinação natural para o mal”, como diz Rollin. (CHARLOT, 1983, p. 117).

Já a Pedagogia Nova representa a criança como um ser originalmente inocente, nesse sentido, a sua proposta sugere a proteção da natureza infantil e o respeito à dignidade e as necessidades próprias da infância.

Nessas duas perspectivas pedagógicas, citadas por Charlot (1983), a natureza infantil apresenta um caráter corruptível, sendo que na pedagogia tradicional ela é considerada algo original, enquanto para pedagogia nova ela é construída socialmente. Segundo Charlot (1983), a corrupção inicial da natureza infantil revela o reconhecimento da desigualdade social como primeiro fato. A partir da necessidade de lutar contra a natureza corruptível, a criança é submetida ao poder do adulto através de uma educação que desconsidera as especificidades da infância. Dessa forma, percebe-se que a pedagogia tradicional não sugere uma educação que esteja a favor da verdadeira emancipação da criança, mas sim busca ratificar as desigualdades sociais iniciais, para controlar o comportamento da criança.

Assim sendo, nessa nova sociedade, a criança idealizada fica fora da força produtiva e passa a ser assumida numa outra concepção. É

colocada em instituições educacionais para aprender a lidar com os meios de produção. Nelas, com a burocracia e a impessoalidade, a criança perde sua individualidade e aprende que são os outros que dispõem e organizam seu tempo, definem o que ela deve fazer e como deve proceder. As instituições educacionais alienam ainda mais as oriundas das classes mais baixas, desconsiderando seu discurso e as diferenças inerentes às diversidades das origens socioeconômicas (SODRÉ, 2002, p. 67).

A Pedagogia Nova, por sua vez, afirma a igualdade natural do ser humano. Sua proposta educativa valoriza o caráter positivo das potencialidades humanas e considera que todas as crianças têm oportunidades essencialmente iguais. No entanto, a igualdade defendida pela pedagogia nova apresenta um caráter natural e abstrato, assim, Charlot (1983) enfatiza que a idéia de natureza é a forma metafísica da universalidade abstrata e da igualdade que o pensamento burguês coloca na origem humana. Dessa forma, as desigualdades sociais e as verdadeiras diferenças entre as crianças são descontextualizadas da pedagogia.

A Pedagogia Nova busca incentivar a iniciativa individual, valorizando o indivíduo em suas potencialidades, neste sentido, a criança é autorizada a expressar a sua criatividade, a inventar e a empreender. Porém, essa proposta pedagógica inovadora, não promove a visibilidade das desigualdades sociais existentes, permanecendo, dessa forma, uma concepção abstrata e natural da sociedade e, conseqüentemente, da criança.

Considerando a perspectiva neoliberal da sociedade ocidental contemporânea, a pedagogia ideal é a que proponha iniciativas individuais e de cooperação, mas que também omita a causa das estruturas das hierarquias sociais. Para Charlot (1983), essa pedagogia refere-se àquela que a camada hegemônica da sociedade atual procura hoje promover com seus esforços de renovação e seus múltiplos projetos ministeriais.

Diante do que foi exposto, pode-se concluir que a Pedagogia Nova não é revolucionária, pois se apóia na concepção natural e abstrata de infância. No entanto, ela é relevante quando se propôs contestar os modelos sociais tradicionais, tornando possível a denúncia da autoridade e da hierarquia social. A pedagogia nova ao apresentar a corrupção como uma construção social, permite a valorização da dignidade e dos direitos humanos, inclusive os das crianças.

Tendo em vista as diferentes concepções de infância construídas na sociedade ocidental, o reconhecimento da história do atendimento infantil no Brasil é

de grande relevância, para que se possa compreender o conceito de infância subjacente em nossa realidade e identificar as questões ideológicas presentes no atendimento de crianças provenientes das camadas sociais dominadas.

Aquino analisa que no decorrer da história do Brasil as crianças foram atendidas por “políticas inadequadas às necessidades e demandas da população infantil e seus familiares” (2002, p. 83). Neste sentido, a autora afirma que a compreensão da Educação Infantil perpassa não só pelas bases legais, mas também pelas dimensões sociais e políticas relacionadas ao atendimento infantil em nossa história.

Considerando a abordagem histórica desenvolvida por Oliveira (2002), o atendimento de crianças pequenas brasileiras, até os meados do século XIX, praticamente não existia em instituições como creches ou parques infantis. As crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra ou índia pelo senhor branco, ficavam sob a tutela das famílias de fazendeiros, que destinavam a elas os cuidados necessários para a sua sobrevivência. Já na zona urbana, os bebês abandonados pela mãe eram recolhidos nas rodas dos expostos existentes em alguma desde início do século XVIII. Assim, fica claro o que Aquino (2002, p. 84) enfatiza, que “somos uma sociedade que tem, desde sua origem, a marca da divisão social”.

No período da abolição da escravatura ocorre uma pequena modificação, já que nesse contexto histórico se acentua a migração para a zona urbana das grandes cidades e ocorrem condições para determinado desenvolvimento cultural e tecnológico.

Oliveira (2002) explica que com proclamação da República, algumas iniciativas isoladas de proteção à infância passam a surgir, tendo como objetivo principal combater as altas taxas de mortalidade infantil. A partir da abolição da escravatura no Brasil, creches, asilos e internatos são criados, a fim de buscar soluções para os problemas das crianças negras que eram abandonadas pelos pais. Essa estratégia, de acordo com a autora, representava na verdade “uma arte de varrer o problema para debaixo do tapete”.

Dando continuidade à abordagem histórica da Educação Infantil no Brasil realizada por Oliveira (2002), no final do século XIX, a educação a favor de ideário liberal é trazida para o Brasil, através das influências americana e européia, tendo

como referência o Movimento das Escolas Novas. Surgem, então, os jardins de infância, que foram recebidos com entusiasmo por alguns setores sociais. Porém a idéia do jardim de infância provocou inúmeros debates entre os políticos da época, sendo o cerne da polêmica argumentação de que os jardins de infância não deveriam ser mantidos pelo poder público, já que tinham objetivos de caridade, para assistir aos mais pobres. Com a programação pedagógica inspirada por Froebel, surgem os primeiros jardins de infância públicos, destinados, contraditoriamente às crianças que pertenciam às camadas socialmente privilegiadas, por terem sido criados, de acordo com Aquino (2002, p. 85) “pela elite e classe média urbana”.

No entanto, nessa época, a imprensa e os debates legislativos expressavam a sua preocupação com os menores das camadas sociais mais pobres. Oliveira (2002) sinaliza que Rui Barbosa considerava o jardim de infância como a primeira etapa do ensino denominado primário, enquanto para outros, o movimento de proteção à infância partiria de uma visão preconceituosa sobre a criança, que considerava o atendimento destinado aos menos favorecidos como uma doação do Estado e da sociedade civil. Assim, as creches filantrópicas e orfanatos/internatos foram criadas pela elite compostas por “médicos, juristas e religiosos para receber as crianças filhas de escravos, posteriormente de trabalhadores domésticos e da indústria”, como aponta Aquino (2002) e apresentavam um caráter assistencialista. A autora, tendo em vista esta perspectiva de atender as crianças oriundas da camada menos favorecida, afirma que:

No Brasil, as ações assistenciais são encaradas como caridade, filantropia e, portanto não se destinam a todos. Não se trata de um direito, mas uma *benesse*, fruto da bondade das elites. As ações assistenciais costumam ser destinadas somente aos “incapazes” de prover o seu sustento e de sua família e aos mesmo tempo, se submetem as regras impostas para receber tais serviços (AQUINO, 2002, p. 95).

Neste sentido, percebe-se que as posições históricas referentes à Educação Infantil apresentavam perspectivas assistencialistas, e de uma educação compensatória, sendo as crianças concebidas como desafortunadas sociais.

De acordo com Oliveira (2002), é na década de 20 e no início dos anos 30, que os operários se mobilizaram para reivindicar os seus direitos, sendo, uma das pautas dessas reivindicações, o atendimento das crianças durante a jornada de

trabalho de suas mães. Com o objetivo de enfraquecer essa mobilização operária, alguns empresários concederam certos benefícios, dentre eles a criação de creches e escolas maternas para os filhos de operários. Posteriormente, as reivindicações operárias foram canalizadas para o Estado, passando este a ser responsável pela criação de creches e escolas maternas. Porém, vale ressaltar que este fato aconteceu em algumas cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro.

Oliveira (2002) explica que em 1922 foi realizado o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual foram discutidos temas como educação moral e higiênica, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Neste contexto, surgem as primeiras regulamentações do atendimento de crianças em creches e jardins de infância, como, também um movimento de renovação pedagógico que seguiam os preceitos da Pedagogia Nova. No entanto, as crianças pertencentes às camadas sociais desprivilegiadas tiveram pouco acesso à escola e conseqüentemente à educação da Escola Nova.

A partir dessa realidade histórica, marcada pela conturbação da vida populacional das cidades pelo projeto de industrialização e urbanização do capitalismo excludente, Oliveira (2002) explica que surge a necessidade de alternativas paliativas para camuflar os seus efeitos nocivos nos centros urbanos. Nesse sentido, a creche passa a ser um desses paliativos, que, através de uma acepção sanitarista, teria o papel de preservar as crianças das possíveis epidemias, adquiridas em ambientes onde geralmente residiam.

No governo de Getúlio Vargas (1930-1945), diante das tensões existentes na época, o Estado cria, em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho, como estratégia para silenciar a voz do povo, reconhecendo, a partir desse documento, os direitos dos trabalhadores, inclusive o direito dos filhos das trabalhadoras operárias de serem amamentados durante a jornada de trabalho de suas mães, como pontua Oliveira (2002).

Oliveira (2002) explica que no início do século até a década de 50, as creches existentes estavam sob à responsabilidade de entidades filantrópicas, principalmente religiosas. As referidas entidades passaram a receber colaboração do governo e donativos de famílias ricas, determinando, assim, o caráter assistencial-protetorial do trabalho desenvolvido na creche, sendo alimentação, o cuidado com a higiene e a segurança as principais preocupações. Dessa forma, a

concepção de infância vigente não considerava a criança como um sujeito capaz de se desenvolver intelectualmente e afetivamente.

Havia também na época a preocupação com certos grupos sociais, sendo assim, surgem instituições organizadas para evitar a marginalidade e a criminalidade das crianças e jovens mais carentes, ou seja, instituições que se preocupam com a preservação da natureza infantil em relação a sociedade corrupta.

Considerando a abordagem histórica, pautada nos estudos de Kramer (2003a), na década de 70, a partir das teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa, as crianças das camadas sociais desprivilegiadas passaram a ser concebidas como sujeitos culturalmente privados, sendo este o viés para explicar o fracasso escolar. A educação compensatória, de acordo com a autora, passou a ser o antídoto necessário para resolver este problema, pois visava estimular e preparar a criança para a alfabetização.

Kramer (2003a) pontua que essa perspectiva educativa propõe uma concepção de infância que supõe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil. Dessa forma, as crianças consideradas privadas culturalmente eram vistas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores”, na medida em que não correspondiam ao padrão determinado pela cultura hegemônica.

Segundo Kramer (2003a), a pré-escola, funcionaria como uma mola propulsora da “mudança social”, possibilitando a democratização das oportunidades. Porém, essas duas funções destinadas à pré-escola merecem ser analisadas criticamente, pois, em seu bojo, aparecem questões ideológicas que na realidade mascaram a realidade.

Ambas as funções podem ser desmistificadas, ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar discussões dos aspectos políticos e econômicos. A proposta, que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem atender as necessidades atuais (Kramer, 2003a, p. 29-30).

Desse modo, a reforma pedagógica é confundida como uma forma de resolver os problemas urbanos, sociais, econômicos e raciais, sendo esta perspectiva considerada por Kramer (2003a) como ingênua, pois supor que os problemas econômicos podem ser solucionados através da revisão de métodos, currículos e aspectos físicos é para ela uma concepção idealista e liberal do mundo.

Em relação ao nível da segunda função da educação compensatória, Kramer (2003a) entende que a democratização da educação está restrita somente ao processo de abertura da escola a contingente de alunos cada vez mais numerosos, que anteriormente não tinham acesso a ela. Para Mello, citada em Kramer (2003a), o problema da democratização do ensino é, acima de tudo, político, podendo ser solucionado na medida em que se resolvam as questões de distribuição de riquezas e benefícios. Assim, a igualdade de condições é fundamental para que a igualdade de oportunidades se materialize.

As crianças, na perspectiva de privação cultural, apresentam desvantagens sociais, sendo assim, elas necessitam de uma intervenção precoce para reduzir as suas carências educacionais. Kramer (2003a) diz que a definição de privação cultural não apresenta uma clara definição, em geral este conceito é entendido como um atraso intelectual ou distorção emocional provocados por um ambiente fraco em estimulação, no entanto, ela cita algumas características identificadas pelo projeto Head Start das crianças consideradas carentes: “(1) têm tendência ao desempenho pobre em linguagem e vocabulário pequeno, parecem muitas vezes incapazes de se expressar; (2) não sabem muitas vezes os nomes das coisas ou, sequer, que as coisas têm nome; (3) podem não ter tido contato com outros ambientes fora de suas próprias casas; (4) podem sentir-se inseguras em relação ao que são, à sua aparência; a sua situação em seu mundo; (5) parecem ser desprovidas de curiosidade; (6) freqüentemente jamais viram lápis, papel, tesouras, quebra-cabeças, cubos ou livros, não sabem também como usá-los; (7) têm com freqüência, dificuldades com figuras de autoridade, de modo que, a princípio, as expectativas da professora e as exigências de disciplina são incompreensíveis para elas; (8) tendem a só responder á professora a partir do momento em que esta se mostre simpática e confiável” .

Kramer (2003b), em seus estudos sobre a Educação Infantil, explica que na década de 80 surgem questionamentos acerca dos programas de cunho

compensatório e de abordagem de privação cultural na pré-escola, as lutas pela democratização da escola pública e creches suscitaram o reconhecimento da educação em creches e escolas como direito da criança e dever do Estado, deixando de ser vista como uma dádiva concedida a elas.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento à criança passou a ser reconhecido legalmente como dever do Estado (artigo 208; inciso IV). A visibilidade legal e social da criança passa também a ser registrada em documentos como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Política Nacional da Educação Infantil (1994), seguidos com a publicação de outros documentos como: Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1997); Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil (1998); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CNB nº. 1 de 07/04/1999); Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes de Educação Infantil, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/CNB nº.04/00 de 16/02/2000), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009).

Os documentos supracitados trazem concepções de atendimento e de educação destinadas às crianças que buscam superar a polarização do papel das creches e das pré-escolas. A dicotomização entre o cuidar, numa perspectiva assistencialista e o educar, numa abordagem de escolarização das crianças de 0 a 6 anos, presente na história da Educação Infantil, vem sendo debatida no âmbito acadêmico e político.

Aquino (2002) explica que a Educação Infantil, por não ser obrigatória, possibilita que as instituições e suas propostas sejam organizadas de forma mais flexível. Dessa forma a autora enfatiza que as crianças desse segmento de ensino não são obrigadas a dominarem conhecimentos e habilidades especificadas no currículo. Dessa forma, o processo de avaliação das crianças não deve apresentar um caráter seletivo e classificatório, mas uma perspectiva que permita favorecer o desenvolvimento infantil.

Kuhlmann Jr. (2007) pontua que os avanços legais implementados no Brasil, no final do século XX, que enfatizam a polaridade entre a assistência e a educação, “permite às propostas inaugurar o *novo* e implantar o *pedagógico*, enquanto a

realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre” (p.53).

Segundo Aquino (2002), a Educação Infantil apresenta problemas vinculados ao educar e cuidar. A autora tenciona refletir, a partir de debates que vêm acontecendo no meio acadêmico, que a articulação entre o cuidar e o educar deve estar presente nas propostas educativas, no sentido em que as necessidades das crianças ocorrem de forma integrada ao processo de desenvolvimento infantil.

De acordo com a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, analisada por Kuhlmann Jr. (2007), as creches teriam surgido com a intencionalidade de assistir às crianças da camada social menos favorecida, não apresentando nenhum interesse em educá-las. Já as pré-escolas teriam como objetivos educar as crianças e prepará-las para atenderem as demandas do que atualmente é denominado de Ensino Fundamental.

Assim, o referido autor explica que as instituições não são diferenciadas pela sua origem, nem pela ausência de propósitos educativos, mas pelo público e a faixa etária atendida. Kuhlmann Jr. (2007) enfatiza que a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da tutela, que submete as crianças e as famílias a uma educação assistencialista, caracterizada pela arrogância que humilha para posteriormente oferecer o atendimento como dádiva, como caridade aos que foram escolhidos. Neste sentido, Aquino (2002, p. 95) afirma que “as atividades relacionadas aos cuidados físicos são encaradas como coisa menor [...]”.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9394/96) as creches e pré-escolas passaram a ser vinculadas ao sistema educacional. A referida lei apresenta a Educação Infantil em dois segmentos: creches e pré-escolas. Esta divisão considera a faixa etária das crianças, assim as creches são destinadas às crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas as de 4 a 6 anos¹⁵.

A análise de Kuhlmann Jr. (2007) sinaliza que as desigualdades sociais no atendimento das crianças não desaparecem com a transposição das creches e pré-

¹⁵ Com a Lei n.º 11.274, de 2006, o Ensino Fundamental de 9 anos foi regulamentado, assim, a entrada das crianças de 6 anos nesta etapa da Educação Básica passa a ser obrigatória. Esta lei, no município de Itaberaba, entrou em vigência no ano de 2010. De acordo com a emenda constitucional nº 59, de 2009, a matrícula das crianças de 4 e 5 anos passa a ser obrigatória e deverá ocorrer gradativamente até o ano de 2016.

escolas para o sistema educacional e nem com definição de um Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

De acordo com a análise da versão preliminar do RCNEI (1997), o autor enfatiza que as propostas curriculares encaminhadas às crianças menores estão subordinadas aos objetivos do currículo estruturado para o Ensino Fundamental, ancorada a um psicologismo que ele denomina de simplista. Dessa forma, este documento apresenta duas concepções educacionais, a de promover o desenvolvimento infantil e a de possibilitar à aquisição de conhecimentos construídos pela humanidade.

De acordo com o RCNEI (1998), “documento elaborado por especialistas renomados em suas áreas, contratados como consultores pelo MEC” (Aquino 2002, p. 113), o conceito de infância é uma noção historicamente construída que se transforma ao longo do tempo.

O RCNEI tem a intenção de nortear a construção de projetos pedagógicos e favorecer a discussão com os profissionais da Educação Infantil. Aquino (2002) adverte que apesar deste documento trazer em seu bojo a concepção de criança cidadã, esta se apresenta mais no plano ideal, projetivo, não sendo considerada a sua materialização no momento presente da criança. A análise deste documento realizada pela referida autora explicita que o RCNEI (1998) está pautado no “modelo educacional para a preparação de aprendizagens futuras, visando domínios específicos e privilegiados” (AQUINO, 2002, p. 116).

Considerando que as crianças interagem socialmente, a aprendizagem não pode ser vista somente como um processo psicológico, mas também deve valorizar as dimensões social, cultural e histórica. Sendo assim, a educação, segundo Bujes (2001), não deve representar um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados.

Nesta direção Aquino (2002) cita que:

[...] há de se considerar as particularidades dessa fase da vida. Nos primeiros anos de vida, a criança tem uma forma muito peculiar de se relacionar com o mundo e de conhecer, distinta das idades posteriores (VASCONCELLOS e VALSINER, 1995), exigindo uma educação com características muito amplas integradas, globais do que mera transmissão de informações próprias da educação com caráter instrucional (AQUINO, 2002, p. 101).

Desse modo, as especificidades das crianças não podem ser desconsideradas nas práticas educativas desenvolvidas com as crianças, considerando que elas compreendem e se apropriam do mundo de forma diferente dos adultos. O respeito pelas peculiaridades das crianças configura-se como um direito que possuem e que estão explicitados nos documentos legais vigentes, tendo em vista a forma particular que estes sujeitos têm para aprenderem e se desenvolverem.

Zabalza (1998) defende que essa nova etapa histórica, marcada pela transformação tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetivo o avanço da Educação Infantil, legitimando a criança como figura social e como sujeito de direitos. No campo pedagógico, o autor pontua três experiências educativas fundamentais para garantir uma educação infantil de qualidade: a primeira refere-se à incorporação e participação da criança nos diferentes contextos de sua vida; a segunda está relacionada à satisfação das necessidades infantis que a atual sociedade de consumo tende a subtrair e a negar a infância; e a terceira refere-se a uma experiência de socialização que seja ao mesmo tempo um processo de assimilação e interiorização da escala de normas e valores estabelecidos e sancionados pela sociedade adulta.

A partir dos pressupostos apresentados é importante refletir sobre a prática educativa das professoras de Educação Infantil, salientando que o papel delas esteve historicamente, no Brasil, articulada principalmente a duas concepções de educação: a assistencialista, caracterizada pelo cuidado da criança, cabendo às professoras a responsabilidade de nutri-la e protegê-la na ausência da mãe; e a de caráter compensatória, que concebia as crianças, da camada social menos privilegiada, como pessoas culturalmente privadas, sendo este o viés utilizado para explicar o fracasso escolar existente nas escolas públicas. Dessa forma, a educação compensatória passou a ser considerada como algo necessário para estimular e preparar a criança para alfabetização e escolarização, sendo o seu desenvolvimento cognitivo o principal objetivo das intervenções pedagógicas das professoras de Educação Infantil.

O contexto legal, referente ao atendimento e educação das crianças no Brasil, explicita as especificidades da Educação Infantil que demandam ressignificações sobre o conceito de infância, sobre o papel das professoras e sobre os fundamentos

teórico-metodológicos que sustentam a prática educativa dessas profissionais. Nesse sentido, surge a necessidade de se criar fóruns estaduais e regionais de Educação Infantil como espaço de reivindicações para um atendimento de qualidade para as crianças.

Alguns avanços relacionados à educação infantil ocorreram nas últimas décadas do século XX, dentre elas pode ser apontado o surgimento de novas concepções sobre a criança, que passa a ser concebida como sujeito que interage dinamicamente com o mundo em que faz parte, sendo capaz de transformá-lo.

A partir dessa nova conceituação sobre a infância, surge a necessidade de modificar as propostas pedagógicas. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é um documento que atualmente direciona o fazer pedagógico, tendo em vista essa nova forma de pensar e compreender a criança, fundamentando teoricamente em autores como Piaget, Vygotsky e Wallon.

Tendo em vista as perspectivas que consideram a criança como sujeito cognitivo, subjetivo, histórico e social, as teorias desenvolvidas por Piaget, Vygotsky e Wallon são relevantes para descrever, explicar e compreender o desenvolvimento infantil. Porém, vale ressaltar, que essas teorias, de caráter psicológico, não dão conta de orientar exclusivamente questões pedagógicas em instituições de educação infantil.

Aquino e Vasconcellos (2005) pontuam a perspectiva ideológica presente no referido documento, distribuído aos educadores, professores e técnicos para que estes, em suas práticas pedagógicas, materializassem propostas apresentadas. De acordo com as autoras, o RCNEI (2008), elaborado por especialistas reconhecidos no âmbito nacional e internacional, apresenta uma boa fundamentação teórica, porém desconsiderou em seu processo de elaboração a trajetória histórica dos sujeitos que “vêm produzindo e sustentando a Educação infantil no país” (p. 100). Nesta iniciativa do Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação, está subjacente que

Na esfera da educação, ao invés de se proporcionarem condições para a participação da comunidade educacional para as tomadas de decisão, adotam-se medidas para que os professores, estudantes e demais integrantes desse universo atuem apenas como usuários [...] (AQUINO E VASCONCELLOS, 2005, p. 102)

A estruturação curricular para a Educação Infantil não pode considerar somente as teorias que explicitam como cada criança age e modifica a sua forma de sentir, pensar, falar e construir o mundo, mas também deve considerar os valores dessa experiência enquanto recurso necessário para que as crianças se apropriem de conhecimentos básicos que garantem a elas uma inserção satisfatória na sociedade.

Nesta abordagem, Sodré (2002) afirma que a criança precisa ser concebida como um “ser biológico e social” que é capaz de construir conhecimentos a partir da mediação com os seus pares. Sendo assim, a autora enfatiza

[...] a importância de se analisar o conceito histórico construído sobre o papel deste período da vida do ser humano e o contexto político e social de cada indivíduo, deixando explícito que a identidade construída para as diferentes crianças de nossa realidade (urbanas, e rurais, categorias socioeconômicas mais altas e mais baixas, meninos e meninas, etc.) demanda diferentes investimentos para a construção de um desenvolvimento compatível com a dignidade humana (SODRÉ, 2002, p. 71).

A análise de algumas implicações das concepções sobre o desenvolvimento infantil precisa apresentar como intencionalidade, a orientação para as políticas sociais que reconheçam as diferenças culturais e econômicas entre as pessoas, a fim de se garantir uma verdadeira participação da criança na sociedade.

Neste sentido, a infância deve ser reconhecida como uma categoria social e cultural e as crianças devem ser concebidas como sujeitos produtores de cultura, ativos, cidadãos de direitos e com perspectivas próprias, sendo necessário repensar os cursos de formação de professoras para Educação Infantil e as suas práticas docentes, para que se possa romper com a concepção naturalizada, ou institucionalizada de infância, ainda vigente em algumas ações educativas.

Diante desta perspectiva, as narrativas das professoras concernentes às concepções de infância e às suas práticas educativas desenvolvidas com crianças pequenas, possibilitaram uma análise sobre o conceito de criança e sobre os dispositivos pedagógicos utilizados no processo de aprendizagem dos meninos e meninas de Itaberaba, tendo em vista, neste processo, as bases legais vigentes para a Educação Infantil e para a formação e atuação das professoras deste segmento de Ensino da Educação Básica.

3.2 As concepções de infância e os dispositivos teórico-metodológicos das professoras sobre a prática educativa

As discussões empreendidas sobre as diferentes concepções de infância na seção anterior articulam-se aos objetivos desta pesquisa que propõe analisar, a partir das histórias de vida e formação das docentes, as concepções de infância apresentadas em suas narrativas e como estas concepções se vinculam aos dispositivos teórico-metodológicos utilizados em suas práticas educativas.

Para esta análise foram consideradas as narrativas expressas pelas professoras nos memoriais escritos, nas entrevistas narrativas concedidas e as socializações orais das trajetórias de vida-formação das docentes apresentadas nos encontros que ocorreram durante o desenvolvimento do projeto de investigação-formação: 'A voz e a vez do/as professor/as de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba'.

As narrativas (auto)biográficas, de acordo com Souza (2006a), possibilitam a explicitação de "modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar' dos docentes em processo formativo. "Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao autor reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da própria prática" (SOUZA, 2006a, p. 98).

Considerando as narrativas das professoras participantes desta pesquisa foi possível aos sujeitos envolvidos neste processo a seleção de pontos relevantes sobre a sua história de vida- formação.

Em relação às concepções de infância, foram notórias nas narrativas as convergências de concepções mais naturalizadas e abstratas de infância. As professoras tomaram como referência a sua própria infância e suas experiências como educadoras de crianças para expressarem tais concepções que, de um modo geral, foram apresentadas sem o estabelecimento de uma maior articulação teórica.

A infância ideal foi apresentada pelas docentes, que deram ênfase em suas narrativas à importância do convívio familiar, das aprendizagens significativas com os seus pais e parentes mais próximos e das brincadeiras livres, como enfatizou a professora auxiliar Lucineide na entrevista narrativa concedida: "Tive muita oportunidade de brincar de ter muitos colegas tantos os vizinhos como primos".

Nas falas e escritas das professoras suscitaram poucas discussões e análises mais aprofundadas sobre as condições contraditórias que muitas crianças vivem e que elas próprias vivenciaram na infância.

[...] eu nasci em São Paulo e fui criado na Bahia, mais especificamente na zona rural, e morava próximo a casa da minha avó. Então, assim, na casa dela tinha um pé de cajá muito grande era onde a gente se reunia todo o dia à tarde sempre após o almoço. A gente ia lá escrever. Inclusive eu reunia todo o mundo para brincar debaixo da árvore, uma árvore muito grande, inclusive é uma árvore centenária, até hoje tem essa árvore, sempre quando eu passo por lá me faz lembrar da minha infância, momentos maravilhosos que eu vivi.

Eu tinha oito, nove, dez anos, foi quando a gente retornou pra São Paulo, eu tinha isso mesmo. Nos meus seis anos, cinco anos, até meus onze, doze anos, vivi muito essa infância na zona rural. E tempo de chuva era brincar nos campos, pescar, nadar. Aprendi muita coisa na Zona Rural, nesse sentido aprendi a colher, aprendi a plantar [...] A gente ia plantar, meu pai ia plantar feijão, milho, melancia essas coisas, quando ainda estava no processo do nascimento, arrancava para ver, porque achava muito interessante quando o grão rompia, nascia. Meu pai brigava muito comigo porque achava que eu estava arrancando: “eu faço o trabalho pra você ir lá e arrancar”. Ou então, a gente ficava ansioso para terminar o serviço para brincar, logo meu pai falava: “coloque três, quatro sementinhas em cada cova”. A gente colocava um tanto, porque a gente não tinha noção, plantou, nascia e ai ele brigava muito com a gente. Minha infância foi muito legal, foi boa, até hoje eu digo que foi o meu melhor momento [...] Eu não queimei etapas da minha vida né? Cada momento, passei por ela vivi muito isso. E na zona rural, na época, não tinha nada de informática, não tinha, digamos assim, vídeo game essas coisas assim. E mais uma coisa que me deixava muito triste assim era o Natal, porque eu não ganhava presente, eu tinha muita vontade de ganhar um presente [...] Eu queria ter um avião. E eu lembro uma vez na cidade passei numa loja tinha um negócio de brinquedos, tinha uns aviões assim e eu pedi para minha mãe, minha mãe falou: “Agora eu não posso comprar, mas assim que eu puder eu venho comprar o seu avião”, ai foi na época de Natal e eu via alguns colegas ganharem presentes e eu ficava ansioso com a vontade de ganhar um presente mais não tinha. Ai eu ia fazer meus brinquedos de lata, eu aprendi fazer carrinho de lata, eu abria a lata de óleo, hoje não, é de plástico, mais antigamente era de lata mesmo a gente abria, cortava as sandálias e faziam os pneus, então, assim, era um aprendizado naquela época a gente aprendia a fazer as coisas. (Excerto da entrevista narrativa concedida pelo professor contratado Paulo, em 2009)

Minha infância foi muito gostosa. Morava numa rua que a gente brincava muito e, é uma rua assim quase que familiar. Até hoje estou lá porque tem meus tios, minhas tias, então em consequência os meus primos. Ah! Primas, muitas primas, muitos primos, ai a gente passava noites brincando, não tinha hora para entrar, só tinha que

garantir a tarefa de casa, isso era à tarde porque a noite tinha que estar tudo pronto, organizado. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora efetiva Deise, em 2009)

Fui criada junto com duas irmãs na Rua Frei Soares (*se emociona*) éramos, éramos só nós três. Minha mãe trabalhava o dia todo e a gente tinha que ficar com minha avó, a gente ficava durante o dia com ela, tinha algumas primas e meu avô ensinava muitas cantigas infantis para gente, né? (*se emociona*) A gente cantava e ai gente brincava, eu lembro que ele ensinou “Eu morava em areia” eu me lembro que essa música, sempre que a gente tinha oportunidade, a gente estava cantando, porque era tão bonita, não sei se porque era a primeira cantiga que minha família me ensinou, mas eu achava tão bonita que a gente sempre cantava *né?* E ela tem alguns versos diferentes e a gente sempre ficava brincando outra brincadeira que meu avô ensinou foi a... Lagarta pintada, né? Que a gente brincava ficava pinicando a... o dorso da mão né? E depois pegava na orelhas e ficava puxando foi muito bom. (Risos) (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora efetiva Andréa, em 2009)

Sempre gostei muito de brincar, e brincar é realmente algo marcado na minha infância. Sou a última de dez filhos que minha mãe teve. Hoje somos em nove. Início falando deles, pois numa família tão grande, os maiores acabam sendo um tanto responsável pelos outros mais novos. No meu caso, fui praticamente criada por uma das irmãs mais velha, Deise, para que minha mãe pudesse trabalhar. E ela se atentou bastante para que eu tivesse uma infância feliz. Falando em irmãos, não posso deixar de registrar aqui fatos com meu eterno amigo e companheiro Francisco, estava sempre grudada nele, em casa ele era muito organizado com seus brinquedos, amávamos brincar de detetive, arrumávamos a sala de casa como escritório, o problema era que no momento de organizar os brinquedos sempre deixava para ele esse chato trabalho e ele permanece até hoje bem mais organizado que eu [...] A rua que moro desde que nasci era muito alegre. Por aqui havia muita diversão. A turma de criança era muito grande, então havia muito barulho por causa de muitas brincadeiras, brincávamos de corda, boca de forno, fazíamos campeonato de baleado, mata-mata, e muitas outras, tomávamos conta da rua, hoje diminuiu a quantidade de crianças, então acabou o tempo das brincadeiras, embora o barulho continue mas por causa da poluição sonora, músicas extremamente altas. Mas por conta de ser a última de tantos filhos, sempre fui cercada de muitos cuidados, hoje analiso esse cuidado a que me refiro e penso que foi algo excessivo ou mal canalizado. (Excerto da escrita do memorial da professora efetiva Deise, em 2009)

Diante das narrativas apresentadas pelas referidas docentes, percebe-se que as aprendizagens experienciais adquiridas no âmbito familiar foram de grande relevância formativa, assim como a convivência com amigos mais próximos. A infância no interior, especificamente, no meio rural, permitiu às docentes um maior contato com a natureza e a vivência de brincadeiras livres. A narrativa do professor

Paulo expressa as dificuldades econômicas vivenciadas pela família, que muitas vezes gerou certo sentimento de frustração por não ganhar um presente desejado, no entanto, estas dificuldades contribuíram para o desenvolvimento da sua capacidade criativa quando ele próprio criava os seus próprios brinquedos.

Na análise das narrativas docentes, a articulação entre as histórias de vida das professoras participantes, especificamente sobre a infância, com as práticas desenvolvidas com as crianças, em seus espaços de atuação profissional. Percebe-se que para as docentes, principalmente aquelas que são iniciantes na profissão e que não estão em processo de formação continuada e em serviço, as representações do que é ser professora de Educação Infantil condizem com as suas próprias experiências vivenciadas.

E hoje trabalhando em Educação Infantil eu faço essas relações com a minha infância por isso, porque, a gente pega uma responsabilidade muito grande em trabalhar com Educação Infantil porque é, uma ação sua seja ela negativa ou positiva, ela vai marcar a vida dessa criança. Então eu vivi muitos momentos na minha infância coisas que marcaram positivamente, e outras negativamente então, hoje trabalhando com Educação Infantil eu levo muito a minha experiência mesmo, da minha infância, de vida, minha história de vida para sala de aula porque as crianças quatro, cinco, seis anos, nessa faixa de idade, ela aprende tudo que ela vê, ela reproduz o que a gente faz. E, é por isso que sempre falo que é muita responsabilidade, a gente tem que tentar se entregar de corpo e alma, você precisa refletir sobre seu trabalho até nas escolhas das atividades, eu procuro é, fazer as escolhas das atividades preparar essas atividades com responsabilidade porque, para não deixar uma lacuna, uma deficiência na formação dessa criança. (Excerto da entrevista narrativa realizada com o professor contratado Paulo, em 2009)

Percebe-se, nesta narrativa, uma concepção de educação pautada na perspectiva de que a criança aprende através de modelos, sendo assim, o/a professor/a precisa planejar atividades que favoreça a aprendizagem em sua totalidade, tendo em vista as expectativas impostas pela sociedade. Ao dizer que a criança “aprende tudo que ela vê ela reproduz o que a gente faz” há subjacente uma concepção de que ela está no mundo para apreender uma determinada cultura, através da interação com as pessoas mais experientes, desconsiderando, neste processo, a sua capacidade de produzir cultura, de forma autônoma e criativa.

No entanto, este mesmo professor apresenta um discurso mais convergente com a perspectiva sociointeracionista de conceber o processo de aprendizagem da

criança, reconhecendo que na prática educativa o contexto social e cultural em que os/as meninos/as estão inseridos/as precisa ser considerado.

[...] na medida em que você conhece os pais, conhece a comunidade você vai, é pegando o comportamento da criança em casa, como é que essa criança comporta em casa? Qual é a relação que os pais têm com ela? E o vínculo dela com a comunidade? E você leva pra sala de aula pra você ver, isso interfere até nas suas escolhas das atividades a realidade que ela vivencia pra nortear o seu trabalho. (Excerto da narrativa oral do professor no encontro de investigação-formação, em 2009)

Nesta mesma perspectiva a professora auxiliar busca subsidiar a sua prática educativa com as crianças que fazem parte do seu cotidiano:

A nossa classe é composta por alunos de quatro a seis anos, e conseqüentemente estão em níveis de aprendizado diferente. Então, procuro transmitir conhecimento de acordo com as suas necessidades. Tenho muito carinho pelas crianças, beijo, abraço, brinco. No entanto, sinto-me insegura, tenho medo de não encontrar a melhor forma para eles aprenderem, mas tenho uma certeza, dou-lhes o melhor de mim. É necessário lembrar que há momentos em que falo sério, pois a profissão exige essa atitude. (Fragmento do memorial escrito pela professora auxiliar Anete, em 2009)

De acordo com este excerto, a professora explicita uma preocupação com aprendizagem das crianças, tendo em vista os diferentes níveis da aprendizagem que elas se encontram. Porém, a falta de uma formação mais sistemática e de um acompanhamento pedagógico mais constante, gera insegurança no desenvolvimento do seu trabalho. Para tanto, ela recorre aos conhecimentos obtidos em sua formação inicial, no curso de magistério, e a sua experiência como babá de uma criança para subsidiar a sua prática.

Para Educação Infantil a minha formação, assim, eu acho que foi o meu trabalho de babá. Porque lá, assim, eu vivenciava a questão da psicologia que estudei lá no Colégio Estadual, sem a cobrança de repente de ter explicar alguma coisa, de seguir a regra que está ali no papel. Vivenciava porque estava mais tempo com a criança do que a própria mãe. (Excerto do memorial escrito pela professora auxiliar Anete, em 2009)

Apesar da discussão vigente de que a formação do/a professor/a precisa considerar as experiências dos/as docentes e articular ao seu contexto de atuação, esta narrativa propõe uma reflexão relacionada ao pensamento de Tardif (2006),

quando esta professora afirma que se sente confortável em não precisar dar nenhuma explicação e de seguir “a regra que está ali no papel”, referindo-se a um determinado método ou teoria. De acordo com Tardif (2006, p. 213)

O professor possui competências, regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho, mas sem ele tenha necessariamente, consciência explícita disso. Nesse sentido, o saber-fazer do professor parece ser mais amplo que o conhecimento discursivo. Por isso, uma teoria do ensino consistente não pode repousar exclusivamente no discurso dos professores, sobre os seus conhecimentos discursivos e sua consciência explícita.

A experiência como babá também parece ter sido muito importante para outra professora:

Quando fui para São Paulo trabalhei como babá, cuidava dos trabalhos da escola de Luiz Felipe, não tive dificuldade em cuidar dele, ele tinha 6 anos, brincava, saía para passear, contava histórias. Eu não quero trocar as minhas crianças por jovens e adolescentes, como as minhas colegas de trabalho dizem; “são os meus filhos”, trato todos iguais, tenho um carinho, amo todos, me preocupo quando estão doentes, ajudo os que precisam. Gosto muito de cantar para eles, acho que tenho muita experiência com crianças, gosto de trabalhar com crianças. (Excerto do memorial escrito pela professora auxiliar Lucineide, em 2009)

Tardif (2006) também explica que é necessário reconhecer capacidade dos/as professores/as de “racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir as suas razões de agir” (p. 205), ressaltando, porém, que os saberes dos professores são “saberes racionais” e não “saberes sagrados”, estando sujeitos a críticas e revisões.

Neste sentido, acreditar que a experiência como babá foi fundamental para atuar na Educação Infantil precisa ser problematizada, tendo em vista a abordagem teórico-metodológica vinculada aos conhecimentos sociológicos e culturais sobre a infância necessários para a atuação dos/as profissionais.

Sobre esta questão, há a necessidade de tencionar um debate referente à formação profissional das professoras de Educação Infantil, que, de acordo com que já foi mencionado, demanda conhecimentos específicos à profissão docente, não sendo uma extensão do trabalho desenvolvido no contexto doméstico.

Esta representação de que a atuação docente com crianças é uma extensão do trabalho desenvolvido no espaço doméstico também foi identificada nas

narrativas abaixo, quando a professora retoma à sua experiência escolar e explicita a sua relação com a professora das séries iniciais:

Depois da alfabetização fui matriculada em uma Escola Pública chamada Goés Calmon, tive uma única professora da primeira a quarta série, virou mesmo uma mistura de pró com mãe 'promãe', tinha contato freqüente com nossos pais e tinha aval para nos conduzir da melhor maneira para uma educação de disciplina. (Excerto do memorial escrito pela professora efetiva Deise, em 2009)

[...] o Góes Calmon, funcionava de primeira a quarta série hoje é quinta a oitava e nessa época a gente conversava com a professora como se fosse um pouco mãe, tinha essa perspectiva porque a gente começava da primeira a quarta série com uma professora só e assim foi. Era uma professora muito amorosa, em sala de aula hoje com meus alunos eu me lembro muito dela. Esse amor que ela passava, a gente confiava muito na professora. Mas essa coisa de levar a gente da primeira a quarta série ela tinha muito de mãe, ela brigava muito com a gente para fazer as coisas direito. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora Deise, em 2009)

A professora acima citada, porém, revela em outras narrativas uma ressignificação desta perspectiva, reconhecendo a importância de uma formação profissional para atuar na Educação Infantil:

Bom, antes de entrar no curso, o que eu já tinha dito, Educação Infantil para mim era cuidar criança, era aquela coisa do pequenino que precisa ser cuidado, que precisa de mais de atenção do que os outros, porque ele pode cair, ele pode se machucar, a gente até lembra de fazer uma ponte com a professora que pegava na mão. Hoje eu sei que Educação Infantil são grandes possibilidades em sala de aula e fora dela, porque a gente vê a criança hoje como um ser social, um ser que produz cultura. Então, o professor tem que ter essa visão, porque ele tem que proporcionar isso a criança, está ali, construir para refazer para... pra produzir coisas novas, então não é mais o professor que leva tudo pronto, o professor de educação infantil não tem mais que levar tudo bonitinho pra sala de aula, porque a criança tem capacidade de fazer de produzir, de ser social também, e de ser cultural também. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora efetiva Deise, em 2009)

Diante de algumas observações das escolas em que as professoras atuam, realizadas no desenvolvimento da pesquisa, pude verificar os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), sobre a psicogênese da língua escrita, presentes nas atividades das crianças com o intuito de realizar uma avaliação diagnóstica sobre o nível da escrita das crianças, sendo esta uma determinação da SEMEC. Também constatei uma preocupação das professoras, principalmente as que atuam na pré-escola, com

crianças de 6 anos com a aquisição do código alfabético, sendo propostas atividades referentes a esta dimensão do conhecimento, valorizando também neste processo o domínio da caligrafia.

Em conversas informais com as professoras percebi inquietações referentes a essas determinações, identificando a descontextualização do trabalho proposto, como exemplo as palavras que as crianças deveriam escrever para esta avaliação, sendo elas comuns para todas as escolas, vinculadas ao tema de Natal, sem estabelecer relação com a realidade das crianças: panetone, brinquedo, festa, sino, paz. Além das referidas palavras para a realização desta atividade diagnóstica referente ao nível de escrita da criança foi também proposta às crianças a escrita da seguinte frase: O Natal é uma festa de paz.

Vale ressaltar, que apesar das professoras tomarem como referência a psicogênese da língua escrita, em seu trabalho pedagógico, poucas conheciam este estudo de forma mais sistemática e aprofundada, ao ponto de trazer uma justificativa consistente sobre esta opção teórico-metodológica. Esta constatação, que se deu através das observações, conversas informais e nas narrativas docentes, propõe uma reflexão crítica sobre as imposições estabelecidas pelo conhecimento técnico-científico, que desconsidera a articulação com o contexto de atuação das professoras e os seus saberes. Esta concepção é muito bem problematizada por Tardif (2006), quando ele ressalta o conteúdo racional presente no trabalho docente:

[...] o trabalho dos professores é largamente marcado por esse forte conteúdo racional: segmentação do trabalho, especialização, objetivos, programas, controles, etc., racionalizam, de certo modo, o trabalho docente, antes mesmos da intervenção do saber dos atores. Nesse sentido, pode-se dizer que os professores estão integrados num socioprofissional que determina, de antemão, certas exigências de racionalidade no interior das quais o trabalho docente encontra-se preso, estruturado e condicionado. (p. 205)

Esta perspectiva apresenta-se no bojo da reflexão suscitada pela professora abaixo:

Essa prática precisa ... deve ser construída. Ai vem a urgência do tempo: Você tem tal tempo pra fazer isso e ai? Como é que vou construir isso com a criança, porque eu tenho que fazer, tenho que dar conta desse tempo, ai por traz está sinalizando a prática do professor. Quem é esse professor? Por que ele está praticando isso? A prática dele indica que ele tem tal e tal metodologia, o professor

que nem está querendo aquilo, mas tem uma urgência porque tem papel chegando, você tem que dá conta disso. Tem tempo pra aquilo? No final do ano você tem que apresentar tal e tal relatório. Você está pensando sozinho, sozinho para fazer alguma coisa essa educação de zero a seis anos está pautada em quê? Na urgência do tempo no relatório que a gente tem que apresentar. (Excerto da narrativa oral da professora efetiva Deise no encontro de investigação-formação, em 2009)

As narrativas docentes evidenciam que muitas vezes as práticas educativas das professoras estão relacionadas às suas próprias representações do que é ser professora e do que é atuar como docente na Educação Infantil, ou estão vinculadas às determinações impostas pelo contexto socioprofissional. Sendo assim, justifica-se a necessidade de promover uma formação profissional que integre as experiências docentes com os conhecimentos técnico-científicos, de forma contextualizada, tendo em vista, neste processo, os diferentes conceitos de infância e a realidade social, econômica e cultural em que as crianças do meio rural estão inseridas. Esta perspectiva, ao ser adotada, favorece a visibilização das reais condições de vida dos sujeitos (professores/as e crianças) e dos seus anseios e necessidades, possibilitando, desta forma, a materialização dos direitos determinados para a Educação Infantil.

3.3 A criança como sujeito social e de direito: a realidade do meio rural

Para iniciar este eixo de discussão, algumas perguntas norteadoras precisam ser consideradas: Quais são os avanços legais para a Educação Infantil? Como estas proposições legais vêm sendo concretizadas nas escolas de Educação Infantil, especificamente no meio rural de Itaberaba? Como as crianças são concebidas, tomando como base as práticas educativas desenvolvidas pelas professoras? Para esta análise, além de ter como referência as narrativas docentes, também considero as observações das práticas educativas propostas pelas professoras, como as condições estruturais das escolas que atuam profissionalmente.

A Educação Infantil e a formação de professoras no Brasil têm suscitado um amplo debate no âmbito acadêmico, a partir da promulgação da Constituição de 1988 e LDBEN 9394/96. De acordo com a Constituição de 1988, a criança de 0 a 6 anos tem direito ao acesso às creches e às pré-escolas, ressignificando, assim, as

leis que antecedem esses documentos legais, que enfatizavam que a criança pequena precisava de um atendimento de caráter assistencial e tutelar.

De acordo com a Carta Magna de 1988, em seu artigo 25 determina que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Estatuto da criança e do adolescente de 1990, em seu artigo 1º, determina a proteção integral da criança e do adolescente, sendo:

[...] dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, Lei 8069, 1990, Art. 4º, p.1)

Diante destas determinações legais a criança e o adolescente passam a ser vistos como sujeitos sociais e de direitos, sendo obrigação da família, do Estado e sociedade civil garantir a efetivação dos direitos supracitados.

Outro avanço legal refere-se à LDBEN 9394 de 1996, que insere a Educação Infantil à Educação Básica, sendo dever do Estado a responsabilidade de possibilitar às crianças uma educação de qualidade em creches e pré-escolas. A mudança da responsabilidade administrativa das creches das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias Municipais de Educação reflete a concepção de que as instituições de Educação Infantil devem promover um trabalho em que as dimensões do cuidar e do educar estejam articuladas. Sendo assim, a inserção das instituições de Educação Infantil à Educação Básica propõe que o “projeto-pedagógico-educativo” seja construído e materializado a partir das especificidades apresentadas pelas crianças de 0 a 6 anos (KRAMER, 2003b).

Em 1998, é publicado o RCNEI, composto por três volumes: Volume 1: Introdução; Volume 2: Formação Pessoal e Social; Volume 3: Conhecimento de Mundo. Este documento, que não tem caráter normativo e que já foi mencionado, apresenta como objetivo colaborar com o planejamento das práticas educativas desenvolvidas em instituições de Educação Infantil localizadas nas diferentes

regiões do Brasil, assim como contribuir com o processo de avaliação do trabalho educativo proposto e da aprendizagem das crianças.

Apesar das aparentes boas intenções deste documento, referentes à colaboração do planejamento das práticas educativas e à avaliação do trabalho educativo desenvolvido em instituições de Educação Infantil e da aprendizagem das crianças, uma análise mais criteriosa do RCNEI (1998) suscita críticas e ressalvas. Os estudos desenvolvidos por Aquino e Vasconcellos (2005) apontam que o RCNEI apresenta uma limitada concepção de participação e cidadania, quando trata dos direitos das crianças. De acordo com as autoras, na carta do Ministro da Educação destinada aos profissionais de Educação Infantil, não faz nenhuma citação ao ECA (1990). Considerando a análise que Aquino e Vasconcellos (2005) fazem do bojo de todo texto do RCNEI, as pesquisadoras também verificaram que neste documento o ECA pouco é citado e que a concepção de direito e cidadania apresenta-se mais no campo de um ideal do que do real, sendo a criança, vista nesta perspectiva, como cidadã do futuro.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, publicadas posteriormente ao RCNEI, em 1999, têm como objetivo orientar “as instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. O referido documento apresenta os seguintes fundamentos norteadores para as propostas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil:

1. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
2. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
3. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Aquino e Vasconcellos (2005) sinalizam que este documento, que apresenta caráter normativo, não teve tanta repercussão como o RCNEI, considerando que o governo federal pouco divulgou as suas proposições. Para as autoras, as DCNEI (1999) propõem um trabalho pedagógico e curricular mais democrático:

Nossa análise encontra nos tópicos do conjunto das Diretrizes Curriculares nacionais para Educação Infantil os verdadeiros

propositores de uma Educação democrática e de qualidade, que para ser implantada exige a reflexão sistemática dos valores de vida de cada professor frente a sua prática docente. (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p. 110)

Em 2006 foi publicado pelo MEC o documento denominado de Política Nacional para Educação Infantil na qual contém em seu bojo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esta etapa da Educação Básica, tendo em vista pontos referentes ao trabalho pedagógico desenvolvido com crianças de 0 a 6 anos e a formação e valorização dos profissionais de Educação Infantil.

Em 2009 foram divulgados os Indicadores de Qualidade da Educação infantil que consiste em um documento de autoavaliação das instituições de Educação Infantil, envolvendo, neste processo toda comunidade.

Diante do contexto apresentado, verifica-se o avanço legal significativo referente à educação das crianças de 0 a 6 anos, porém as normatizações postas sobre os direitos destes cidadãos não garantiram a sua efetivação, isto fica evidente quando analisamos a realidade da Educação Infantil oferecida às crianças das camadas desprivilegiadas de nossa sociedade.

Considerando a realidade das crianças que vivem no meio rural de Itaberaba, *locus* desta pesquisa, notou-se que muitas crianças ainda estão sem ter acesso à Educação Infantil, principalmente as crianças de 0 a 3 anos. No referido município há somente uma creche pública cadastrada na SEMEC, localizada no meio rural de Itaberaba, a Creche Gente Miúda, que fica no povoado de Guaribas.

O acesso das crianças do meio rural de Itaberaba ainda é um grande problema, a matrícula muitas vezes não atende a todas as crianças pertencentes aos diferentes povoados. De acordo com algumas narrativas docentes a efetivação da matrícula das crianças que vivem no povoado de Barro Branco e Testa Branca só ocorreu por conta da iniciativa de duas moradoras do povoado que incentivou as famílias a matriculem os seus filhos na Educação Infantil, obrigando que a SMEC colocasse em funcionamento instituições para atender a demanda das crianças e de seus familiares.

Vale salientar que, apesar da implantação da Educação Infantil nos referidos povoados isto não garantiu um acesso das crianças a uma educação de qualidade, pois muitos problemas estruturais foram constatados através das narrativas das docentes que atuam nas instituições, como também nas observações que realizei

nestes espaços denominados educativos. Assim, como problemas referentes à formação das docentes, que apesar da boa vontade de oferecer às crianças o acesso à Educação Infantil, não tinham a formação mínima exigida, já que um professor ainda está no processo de formação no curso de Pedagogia e a outra professora só tem a escolaridade em Ensino Médio de Formação Geral.

[...] Patrícia como era minha auxiliar, ela é moradora, ela falou: “Paulo é o seguinte, Paulo, eu vou fazer a matrícula”. Foi nas casas das pessoas para fazerem as matrículas, ouvindo, falando da importância das crianças irem para a escola e ela conseguiu matricular. De início foram trinta alunos e depois chegou matricular trinta e sete, embora não frequentaram os trinta e sete, mas, trinta, vinte e oito alunos todos os dias estavam na escola. E também um dos problemas que eu enfrentei foi o espaço, não tinha, fui à Associação. A Associação cedeu o espaço pra gente trabalhar e hoje eles já vêem a importância, já pensam diferente e dizem: “no próximo ano se você quiser a gente vai é liberar, deixar vocês trabalharem, porque é importante sim”, inclusive eles mesmos têm filhos que estudam lá. [...] E uma outra coisa que me deixou muito triste, assim, antes mesmo de eu iniciar, foi quando a gente fez a matrícula das crianças que levamos lá na secretaria, que ainda era na outra gestão, na gestão anterior e eu falei: “Olha eu moro aqui em Itaberaba e o carro para nos levar, que eu estudo a noite”, contei a história pra ela e ela falou para mim: “Essa questão se der para você ir no carro de Guaribas a tarde”. Que eu falei para ela assim, que as mães queriam que a escola fosse pela manhã, se não tinha como um carro me levar pela manhã. Ela falou que não tinha, que não podia, que o carro que leva os professores para Testa Branca é o mesmo que leva os professores para Guaribas e disse: “E ai se der para você trabalhar a tarde, se não der tudo bem, porque essa escola só vai funcionar porque vocês já fizeram a matrícula, se não iria funcionar”. Isso me deixou chateado, poxa! Qual o comprometimento, cadê a responsabilidade? Vir de alguém de frente da educação, ter essa mentalidade. A gente percebe o descaso, assim, a pouca vontade, assim essa secretaria, não é a secretaria em si, mas uma pessoa que trabalha na educação que está a frente de um trabalho educacional fala isso, desmorona a gente, deixa a gente chateado. Eu fiquei meio sentido, porque, assim, cadê a responsabilidade, que eles deviam dar apoio. “A escola vai funcionar porque vocês vão matricular os alunos. Nós não temos responsabilidade nenhuma com essa escola”. Eu fiquei chateado, mas Patrícia minha auxiliar disse “Não professor, a gente vai conseguir, não é justo deixar essas trinta crianças fora da escola”. E logo em seguida veio à mudança de gestão e ai sim tivemos um apoio maior nesse sentido. Tivemos o mimeógrafo e também o material para trabalhar as atividades, não faltava nesse sentido. Mas, na educação a gente percebe muita falha ainda, muita lacuna, assim que você vê que é decisiva e que pode prejudicar o aluno, a formação de uma pessoa. (Excerto da entrevista narrativa concedida pelo professor contratado Paulo, em 2009)

[...] consegui formar uma turminha e junto com outra professora também que me indicou, que eu devo muito a ela, que ela me indicou próximo a minha casa, ficou para eu ensinar aqui com essa turminha de seis anos. Como tinham muitas crianças então a gente, eu juntamente com ela, formamos uma turminha, fomos à secretaria, ela deu o meu nome e aí como eu já tinha experiência porque eu dava banca lá na minha casa, então, eu consegui, *né*, esse emprego. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora contratada Maria Sirlene, em 2009)

As narrativas acima mencionadas explicitam que a Educação Infantil ainda é marcada pela improvisação, na qual não se reconhece, de um modo geral, pelos órgãos públicos, como também pela própria sociedade civil, como um direito da criança, garantido em documentos legais. Isto se revela quando observamos os espaços de Educação Infantil em que estas crianças estão inseridas, como é o caso das instituições localizadas nos povoados supracitados, em que uma funciona na Associação dos Moradores de Testa Branca e a outra funciona em uma escola onde não há energia elétrica e nem água encanada. Nestas instituições, as crianças não têm direito a um espaço adequado para brincarem, sendo a realização desta atividade em sala de aula, no meio dos mobiliados ou em área externa que somente a própria natureza local se encarrega de oferecer a elas formas de entretenimento.

Para que as crianças se desenvolvam de forma integral, além de outras questões, é necessário pensar na organização do espaço para elas. De acordo com os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil

A história de atendimento à criança em idade anterior à escolaridade obrigatória foi marcada, em grande parte, por ações que priorizaram a guarda das crianças. Em geral, a Educação Infantil, e em particular as creches, destinava-se ao atendimento de crianças pobres e organizava-se com base na lógica da pobreza, isto é, os serviços prestados – seja pelo poder público seja por entidades religiosas e filantrópicas – não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação, que se fazia – e muitas vezes ainda se faz – sem grandes investimentos. Sendo destinada à população pobre, justificava-se um serviço pobre. Além dessas iniciativas, também as populações das periferias e das favelas procuraram criar espaços coletivos para acolher suas crianças, organizando creches e pré-escolas comunitárias. Para tal, construíram e adaptaram prédios com seus próprios e poucos recursos, o que seguem fazendo na ausência do Estado (BRASIL/MEC/SEB, 2006, p.9).

Esta análise histórica realizada sobre o atendimento e educação das crianças de 0 a 6 anos, ainda mostra-se presente em muitas instituições, que muitas vezes oferecem espaços inadequados, nos quais as crianças são guardadas por um período do dia, mas que não oferecem a elas reais condições de desenvolver suas potencialidades.

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido. (BRASIL/MEC/SEB, 2006, p. 10)

Durante as visitas às instituições localizadas no meio rural de Itaberaba a falta de uma infra-estrutura adequada para oferecer às crianças foi notória. Algumas instituições funcionavam em espaços improvisados, cedidos pela comunidade ou alugados pela prefeitura, nos quais as salas de aula não condiziam com um ambiente acolhedor, que revelasse o trabalho pedagógico desenvolvido naqueles espaços educativos, que respeitasse as especificidades daquele grupo de criança, tendo em vista a faixa etária, o contexto social e cultural em que esses sujeitos se inserem. Também a área externa era bastante limitada, não havia parques infantis, as crianças brincavam nos pátios, cobertos por terras e a diversão só era garantida por conta da própria capacidade criativa e lúdica que elas possuíam. Os mobiliados não eram adequados, a exemplo das cadeiras que eram doadas para aquelas escolas (cadeiras de braço) que não estavam de acordo com a faixa etária das crianças, assim como também os banheiros.

A narrativa da professora efetiva do município que atua na Vila São Vicente ratifica estas constatações.

As salas de aula, para se ter uma idéia, a gente trabalha educação infantil, os meninos pequenininhos eles sentam em cadeiras de adulto, as perninhas balançando, para subir, para descer e sentar é uma dificuldade, para escrever, para apoiar o bracinho pequeno naquelas cadeiras, naquelas carteiras de... de adulto é terrível. E

you still have to do a job, with the children, motor, for account of this they will have to adapt those chairs for work, *né?* Mesinha the people do not see, material that is thought for children, for doing a significant job the people do not have, *né?* And it is expected that, the people, in a way, pass this communication for... for education in the municipality and society, because the people want a better and want working conditions much better to produce, to see the child willing to go to school, for the child to like school. Because if they continue going to school by obligation they will continue seeing things more interesting at home than at school. The school will always be at that time to comply, that time and not as a space that she has to grow, to learn for herself to develop. (Excerpt from the narrative interview given by teacher Deise, in 2009)

Tendo em vista este contexto apresentado, as reflexões de Aquino e Vasconcellos (2005, p. 112) sobre as práticas de educação e cuidado destinadas às crianças precisam ser reconhecidas e legitimadas:

Entendemos que para ser feliz é preciso que se aceite, respeite e valorize a identidade pessoal e coletiva de cada criança, de seus familiares, dos profissionais e da própria identidade educacional. Não haverá criança feliz se for educada por profissionais e familiares despreparados e infelizes.

Diante de tantas contradições existentes na Educação Infantil, considerar as crianças como cidadãos de direitos parece ainda obstáculo no contexto do meio rural de muitos municípios brasileiros e também nas periferias dos grandes centros urbanos. Problematizar e dar visibilidade a esta realidade torna-se nevrálgico para que as determinações legais, que não se configuram como nenhuma *benesse* concedida às populações infantis e às suas famílias sejam reconhecidas como conquistas promovidas pelo intenso movimento social, nas últimas décadas, a favor de uma Educação Infantil de qualidade.

3.4 Os desafios de ser professora de Educação Infantil no meio rural de Itaberaba

As narrativas docentes explicitam os desafios de serem professoras de Educação Infantil no meio rural de Itaberaba: a falta de uma formação continuada e em serviço, considerando o contexto de atuação das professoras; a ausência de

material para o desenvolvimento pedagógico com as crianças; como também uma estrutura física inadequada das instituições, que não favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

Este eixo de análise trata especificamente da escolha da profissão das professoras, dos desafios encontrados no início da trajetória profissional e das dificuldades encontradas para a efetivação das práticas pedagógicas.

A partir das narrativas das professoras, apresentadas nos memoriais e nas entrevistas realizadas com as docentes, foi possível verificar que muitas entradas profissionais na Educação Infantil se deram pela falta de opção, tendo em vista a realidade sócio-econômica dos sujeitos participantes da pesquisa. Cursar o magistério e atuar no meio rural de Itaberaba configurou-se como o caminho mais fácil para entrar no mercado de trabalho, possibilitando, assim, maior independência financeira para algumas colaboradoras da pesquisa. Esta convergência sobre a inserção na profissão, presentes na maioria das narrativas socializadas pelas professoras, revela que não tinham inicialmente muita identificação com a profissão e que desejavam obter outra formação profissional, as mesmas também não reconheciam os desafios de serem professoras de Educação Infantil. No decorrer da formação e trajetória profissional estes desafios foram sendo apresentados a elas e algumas passaram a ter maior identificação com a profissão, a partir do contato que tiveram com o cotidiano educativo com as crianças.

Mais um degrau a subir, uma escolha e poucas opções para seguir. Entre o Ensino Médio Científico e o Ensino Médio Normal. O primeiro menos complicado e de menor duração, mas este não oferecia segurança profissional. O segundo, apesar da complexidade e maior durabilidade, ao concluir teria uma profissão. No momento da decisão não tinha a menor vontade ou dom para ensinar. Pois teoricamente conhecia a correria e o *stress* do magistério, através de duas amigas que havia concluído naquele ano. Porém este era só mais um desafio; tinha que pensar longe, queria ter uma profissão, começar a trabalhar, deixar de ser dependente dos meus pais, estar apta para alguma coisa. No entanto, naquele momento, ser habilitada para lecionar na educação infantil e nas séries iniciais não significava atuar como professora. Seria apenas “meu refúgio, minha carta na manga”. Tomada a decisão matriculei-me no Curso Normal do Colégio Estadual de Itaberaba. Nesta ocasião, aprender era “tudo” e logo percebi que o curso poderia “saciar a minha sede”, sendo que este me levava a ler, pesquisar, refletir, socializar conhecimento constantemente. Sentia segurança por opinar sobre qualquer assunto, no âmbito escolar. (Excerto do memorial escrito pela professora auxiliar Anete, em 2009)

[...] me matriculei no magistério, justificando, minha mãe disse : “Filha de pobre faz magistério para ter uma profissão e um emprego”. Nesta época alimentava um sonho de ser Jornalista, fazer Comunicação Social. Mas filha de pobre não podia. [...] sinto-me feliz em ver outros estão tendo oportunidades de ir além do pensamento de que ser pobre conseqüentemente tem um limite para ir e vir. Fazer magistério não tinha muito haver com preparar-se para um vestibular para universidade pública, para minha mãe fazer o científico, chamado naquele tempo, curso que preparava intensamente para o vestibular não era garantia de nada, sem falar que minha irmã afirmava que eu não tinha o mesmo nível de aprendizado dos alunos da escola particular e não teríamos dinheiro para os livros. Não demorou muito e me encantei, ou me apaixonei pelo curso de magistério, curso muito produtivo para quem desejava lecionar. E assim que terminou foi a primeira coisa que fiz. [...] Então, a escolha da profissão está atrelada aos estudos que pude fazer na época que cursei segundo grau. Sonhava em ser jornalista, quando na verdade não tive como alimentar tal desejo. Mesmo no início do curso que pude me matricular, o magistério, consegui me envolver e até hoje é uma das coisas que me faz sentir ser humano. (Excerto do memorial escrito pela professora efetiva Deise, em 2009)

Toda e qualquer pessoa quando criança sonha ou sonhava em ter uma profissão, isso se percebe durante as brincadeiras realizadas com os amiguinhos, ou até mesmo em sala de aula quando o professor pergunta qual profissão que cada um gostaria de exercer quando crescer. No entanto, logo vem a resposta, um quer ser médico, outro advogado, professor, enfim. Ao reportar-me sobre a questão da escolha da profissão, lembro-me que quando criança dizia que queria ser enfermeira. O tempo foi passando, cresci, e ao chegar no final da conclusão do ensino fundamental, ou seja, da oitava série comecei a pensar que curso iria fazer, como na cidade onde moro só tinha duas opções, uma era o magistério e a outra era o ensino médio, resolvi, através de conversas realizadas com alguns professores e até mesmo com uma vizinha que tem seus filhos todos formados em magistério, e por ela falar que era um curso profissionalizante e que, assim, você termina e já pode atuar no mercado de trabalho e por ser uma profissão com grande facilidade de empregabilidade, sendo assim, decidi ser professora, que foi uma decisão tomada por conta própria, no entanto meus pais me deram todo apoio. (Excerto do memorial escrito pela professora contratada Jailma, em 2009)

[...] quando cheguei na oitava série passei para o primeiro ano do segundo grau e lá na minha cidade não tinha, só tinha Magistério, na época era Formação Geral eu pensei que antes eu tinha um sonho de ser advogada, muito sonho, quando eu sentava com minhas colegas cada uma contava os sonhos que tinha para o futuro, eu dizia que queria ser bancária, que achava bonito quando chegava no banco e via aquelas moças bem vestidas, então achava lindo, um dia queria ser bancária, ou então advogada. Não realizei esse sonho, nem de ser bancária, nem advogada, então, tive que optar pelo Magistério, é o que tinha lá. Mas não tinha assim tanta vontade de ser professora, não tinha aquela vontade, nem aquele sonho de ser

professora, mas aí com o passar do tempo eu vi que é, era a única coisa que tinha ali, era isso. E aí eu já trabalhava e eu queria mudar de vida, eu queria mudar, queria sair dali da minha cidade para procurar uma vida melhor para ajudar os meus pais e aí foi que eu me formei em noventa e quatro. Em noventa e cinco uma prima minha que mora em Itaberaba ela me convidou pra morar em Itaberaba. E eu tive muita sorte, cheguei em janeiro e em fevereiro comecei a trabalhar. E o meu primeiro trabalho foi aqui na Creche Gente Miúda, no povoado de Guaribas, no município de Itaberaba. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora auxiliar Lucineide, em 2009)

Algumas professoras revelaram em suas narrativas o desejo de ter outra formação profissional, porém a falta de opção as mobilizaram para que ingressassem na carreira docente. Considerando este contexto, também foi constatado que a entrada na Educação Infantil não foi inicialmente algo projetado, mas configurou-se como uma oportunidade de emprego, como também a de exercer a profissão docente.

Concluí o terceiro ano, aí depois fui trabalhar numa área que não tinha nada haver com meus desejos que foi no supermercado. Fiquei seis meses nesse supermercado. Aí quando foi em 2000 entrou o novo prefeito e aí eu achei um contrato para ser professora na zona rural, lá em Santa Quitéria. Aí eu falei: “É agora que eu tenho que botar em prova, botar em cheque tudo que, que eu pensava.” O que eu ia fazer, era realmente o quê eu queria. Quando chegou lá pra gente escolher as vagas todo mundo só queria ginásio, primeira a quarta, e sobrou a alfa. Como eu sempre era mais tímida, até para escolher o que eu queria, né, Fiquei na minha, sobrou a alfa. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora efetiva Andréa, em 2009)

Já passei por outra experiência profissional que não sala de aula, antes de iniciar o curso superior de Pedagogia. Fui recepcionista, num processo de terceirização em um órgão público, atividade estressante, pouco prazerosa. Ao fim do contrato, ainda não cursava a faculdade, dei banca, após iniciar a faculdade fui trabalhar por experiência em uma escola da rede particular onde fui contratada e estou até hoje trabalhando com as séries iniciais. Neste período de desemprego, apenas dando banca, passei em um concurso municipal para educação, para o cargo de professora de Educação Infantil, zona rural e paralelo a Faculdade, vinte horas na escola particular acima citada sou professora de vinte horas do município, lecionando já por dois anos com classes de alfabetização. (Excerto do memorial escrito pela professora efetiva Deise, em 2009)

Quando eu fiz o concurso para... para o município tinha lá as vagas eram bem maiores de primeira a quarta série e bem menores para a Educação Infantil. Eu tinha medo de não passar, então eu pensei, eu

fiz: “Pois, olhe! Eu quero Educação Infantil”. Que é o que eu gosto, já tenho isso comigo, isso é definido, não é uma coisa que tenho dúvida, então, esse período que não já estou estudando, já não estou fazendo pedagogia, talvez isso seja uma... uma coisa para eu para eu não passar nesse concurso de só visto alguma coisa no magistério. Achava o que eu tinha visto no Magistério ainda era pouco. “Eu vou pedir para a zona rural, porque poucas pessoas vão querer fazer o concurso para a zona rural, porque o que se pensa para ensinar é a cidade, é a cidade [...] está sempre lá as pessoas não querem ter esse... esse trabalho pra ir tão longe para dar aula”. Ai eu pedi, fiz o meu requerimento do concurso, lá na inscrição coloquei Educação Infantil zona rural. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora contratada Deise, em 2009)

As histórias narradas pelas professoras participantes da pesquisa sobre as trajetórias de vida e formação revelaram também que no decorrer do exercício da profissão muitos desafios foram encontrados e que estão sendo superados e ressignificados, a partir do compromisso com a profissão, assumidos por estes sujeitos. Em suas narrativas pude perceber o desejo das professoras de continuarem na profissão, apesar de todas as dificuldades, de investir na formação para melhorar a prática pedagógica, reconhecendo que atuar na Educação Infantil não era algo tão fácil como parecia ser.

Neste sentido, ser docente na Educação Infantil demanda das docentes uma formação específica e um acompanhamento pedagógico mais sistematizado a fim de que tenham um maior suporte para o desenvolvimento da prática educativa e superar os desafios encontrados no exercício da profissão, como ilustra a narrativa abaixo:

[...] todo educador deve estar sujeito a passar por desafios difíceis, ele não pode desistir, ele tem que estar em busca para solucionar os desafios, para que seus anseios, suas dificuldades sejam superadas. Sendo assim, hoje, estou fazendo o curso de Pedagogia, ou seja, estou me graduando, até porque é fundamental para que se possa compreender os paradoxos que ocorrem tanto na educação de nossos alunos, como em geral e como também na nossa forma de trabalho. (Excerto do memorial escrito pela professora contratada Jailma, em 2009)

É no curso de Pedagogia, da UNEB, Campus XIII, que a experiência de formação profissional está me dando uma formação adequada para minha profissão. O contato com os professores, a leitura de livros de autores que discutem o processo educativo, os trabalhos em equipe e as discussões dos textos para apresentações de seminários, tudo isso tem trazido ótimas experiências. Mas é através dos estágios que eu tenho adquirido a maior experiência profissional,

pois é na prática, no contato direto com os alunos que conheço a realidade deles, tenho percebido o quanto é difícil ser um professor. O processo educacional é dinâmico e o professor precisa saber lidar com as extremidades deste processo. Que vai do macro ao micro, isso tem causado um grande desafio para muitos que querem ser um educador e para mim não é diferente, pois quero ser um profissional da educação. (Excerto do memorial escrito pelo professor contratado Paulo, em 2009)

[...] eu tenho também uma recordação de uma coordenadora já, tem seis anos, ela foi uma ótima coordenadora, ótima mesmo tenho muito que falar dela, aprendi muito com ela. Ela estava sempre ali, tinha o suporte para dar ao professor, no que o professor precisava, ela estava ali buscando ajudar, tanto ela exigia como ela também trazia. Então, foi muito importante esses seis anos, eu aprendi muito com ela, como trabalhar com alfabetização, como ensinar o aluno a ler entendeu? [...] ela trazia todo o suporte, assim, como trabalhar olhava o plano de aula o que precisava melhorar, ela colocava: “Neide precisa melhorar”. Falava sempre com carinho sempre com amor e aquela dedicação mesmo pelo trabalho e ela queria mesmo ver no final o resultado. Nesse ano eu tinha quinze alunos na alfabetização, o melhor trabalho que eu tive foi esse ano, os alunos saíram lendo, a maioria, entendeu? (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora auxiliar Lucineide, em 2009)

Esta última narrativa revela a importância do coordenador pedagógico no acompanhamento sistematizado do trabalho desenvolvido pelas docentes em sua prática educativa. Infelizmente, esta realidade, no meio rural de Itaberaba, não se efetiva como deveria, pois as coordenadoras fazem visitas esporádicas nas escolas com intuito de passar algum informe da SMEC e de dar algumas orientações pedagógicas muito pontuais, não ocorrendo com frequência uma discussão mais aprofundada sobre as questões específicas do processo de ensino-aprendizagem das crianças. Tive a oportunidade, no desenvolvimento da pesquisa, de acompanhar duas coordenadoras em visitas às escolas: uma tratou da avaliação diagnóstica das crianças, que já havia sido mencionada anteriormente, prescrevendo para as docentes como esta deveria acontecer e a outra além dessa questão, deu orientação e sugestão sobre a festa de final de ano, como por exemplo, a “lembrancinha” que poderia ser distribuída para as crianças. Este problema da falta de acompanhamento das coordenadoras foi bastante citado pelas docentes que participaram deste estudo, isto é revelado através das narrativas a seguir, fruto de um diálogo fecundo que aconteceu entre as professoras sobre esta questão em um dos nossos encontros de investigação-formação:

A gente se sente sozinho nesse processo e a cobrança vem só para o professor, inclusive sexta-feira teve uma reunião [...] Então eu

percebi, assim, nessa reunião com os professores, que tem que ter formação, tem que ter isso, tem que ter aquilo, não é achar tudo pronto não. Quando você fala do professor, se vê só na Educação Infantil, você não tem respaldo, não tem apoio de nada. Você olha para os lados e sente sozinho, onde eu tenho meu ponto de apoio para que eu possa desenvolver minha prática, você não tem isso. [...] Acaba que você é professor, você é coordenador, você fica sem um ponto de apoio. Em momento algum da reunião eu não vi ninguém da secretaria falar do apoio da estrutura da escola que precisa ter um espaço adequado para o infantil. (Excerto da narrativa oral do professor contratado Paulo no encontro de investigação-formação, em 2009)

Tem essa questão, essa dificuldade, que o coordenador vai de quinze em quinze dias, mês em mês, é uma dificuldade muito grande. Passa quinze dias, três semanas sem ter contato com a coordenadora. A coordenadora não leva quase nada, fica difícil. (Excerto da narrativa oral da professora contratada Jailma no encontro de investigação-formação, em 2009)

[...] a coordenadora vai lá, uma vez no mês, quando no mês dá certo de ir. Quando não dá ela passa para outro mês sem ir, vai com um monte de ficha, como no último encontro, logo quando a gente terminou o intervalo. Ela levou um monte de ficha chegou lá, entregou à professora, assim não tem o espaço: encontro de professor – coordenador. Foi assim o que eu observei pela fala da professora, da vivência mesmo. Não tem esse espaço, porque ela chegou entregou as atividades, mandou dispensar os alunos para o intervalo, para o recreio e ela foi para sala comigo, olhando meus planos de aulas e entregando todas as fichas, inclusive deixando comigo para eu entregar as fichas para a professora da manhã. Então, não tem essa troca. Qual é o sentido dessa coordenação na Educação Infantil? (Excerto da narrativa oral da professora estagiária Maria das Graças no encontro de investigação-formação, em 2009)

A narrativa da professora auxiliar Lucineide também converge com a reflexões suscitadas pelas professoras acima citadas.

Você pode ficar batendo na mesma tecla, todo o ano tem que fazer um trabalho novo, então, para isso, a gente precisa do coordenador está aqui presente com a gente e hoje o coordenador chega, vem só para ver papel, papel, papel e tudo que a gente já tem em casa, se eu pegar aquelas apostila que tem lá, lá em casa tem um monte de papel lá, todos são iguais, então não teve diferença [...] (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora auxiliar Lucineide, em 2009)

Considerando este problema da falta de um acompanhamento pedagógico e de uma formação continuada e em serviço pontuado pelas docentes, vale tomar

como referência os estudos de Fullan e Hargreaves (1991). De acordo com os referidos autores muitas abordagens de formação estão vinculadas às estratégias fragmentadas, sem sentido, pois não consideram em seu bojo as reais necessidades e preocupações dos professores.

Apesar da inquietação dos docentes quanto ao acompanhamento mais freqüente do trabalho que realizam nas instituições em que atuam, as professoras de Educação Infantil reconhecem este problema como uma questão estrutural da educação no município. Sendo assim, a falta da presença das coordenadoras no cotidiano das instituições não é de responsabilidade exclusiva dessas profissionais, como ressaltou a professora efetiva Deise, em um dos nossos encontros de investigação-formação.

[...] quando eu penso em mudar a Educação Infantil a gente tem que pensar em tudo que faz parte da Educação infantil, por exemplo, validar esse espaço que a gente usa, somos professores de Educação Infantil, quando a gente fala das condições que a gente tem para trabalhar não é fazendo a crítica à secretária, à coordenadora [...] Não é uma crítica à pessoa, não, não é uma crítica à secretária, a coordenadora, é uma crítica ao que está posto ao que está colocado, não é assim que a gente quer, não é assim, que nós vamos construir [...]

A narrativa da referida participante da pesquisa tenciona um debate sobre a falta de investimento na Educação Infantil e sobre a desvalorização social e política que atinge esta etapa da Educação Básica, marcada historicamente e que continua até hoje em determinadas localidades, mesmos com todos os avanços legais já mencionados neste trabalho.

Nos encontros ocorridos durante o período do desenvolvimento do projeto de investigação-formação as professoras participantes remeteram-se, além do problema vinculado ao acompanhamento pedagógico e à formação docente continuada e em serviço, às questões referentes à estrutura física das escolas e a falta de material pedagógico, ao transporte escolar e à proposição curricular descontextualizada à realidade das crianças do meio rural.

Estas falas foram convergentes em um debate bastante significativo que ocorreu especificamente em um dos encontros. Porém, vale ressaltar que estas questões mencionadas pelas colaboradoras da pesquisa apareceram também em seus memoriais e entrevistas e que serão citados posteriormente no trabalho.

Sobre a falta de um espaço adequado para o desenvolvimento integral das crianças o professor contratado Paulo suscita a seguinte reflexão e análise:

A escola não é só a responsabilidade só do professor, eu vejo no trabalho que fazemos o espaço é meio complicado, as crianças tiram as cadeiras, não tem um espaço pra elas brincarem porque não tem espaço adequado para aquele momento, tem um no fundo, tem um espaço onde tem os livros as crianças perguntam: “Posso ler pode?” “Depois me devolva pra eu guardar” [...] As próprias crianças sentem essa necessidade, tem carência desse espaço, um espaço livre, até mesmo de um espaço para elas brincarem, até mesmo um parquinho para desenvolver as brincadeiras. (Excerto da narrativa oral do professor contratado Paulo no encontro de investigação-formação, em 2009)

Na visita realizada à Associação dos Moradores de Testa Branca, onde o professor desenvolve o seu trabalho com as crianças, de fato não há espaço adequado. O espaço foi adaptado para funcionar como pré-escola, no entanto não atende às exigências de uma instituição de Educação Infantil. O espaço externo é insatisfatório para a promoção de atividades às crianças, na frente passam automóveis que trafegam no povoado, sendo a estrada também via de acesso para outras localidades. No referida associação há um pequeno espaço no fundo, onde o chão é de terra e também são depositados alguns materiais que oferecem perigo para as crianças. Observei que as crianças do grupo, na hora do denominado recreio, corriam pela sala, no meio das mesas e cadeiras e inventavam as suas próprias brincadeiras, porém, com este espaço tão limitado, as possibilidades lúdicas delas eram limitadas, dificultando, assim, o desenvolvimento social, pessoal cultural, cognitivo e criativo das crianças. Infelizmente este contexto, perceptível em outras instituições, também foi citado por outras professoras.

[...] aqui mesmo na escola não tem energia, não tem água, então tudo isso contribui para ser uma coisa não muito legal, porque a gente tem vontade de desenvolver um bom trabalho, mas infelizmente têm muitas.... Como se fala, pontos negativos, que não tem como a gente, não tem como a gente, realizar um bom trabalho com as dificuldades, a falta de água, a falta de luz. E às vezes falta de material didático também, que falta muito para trabalhar com Educação Infantil, falta muito, então, tudo isso, acho, traz um pouco de dificuldade [...] (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora contratada Maria Sirlene, em 2009)

[...] a escola que eu trabalho mesmo, oh meu Deus! Eu acho que só construindo outra, nem reformando [...] só reformando mesmo, nem reforma adianta, só construindo em outro espaço para que pelo menos o espaço para gente trabalhar seja diferente, porque os alunos não têm espaço para, para fazer um recreio dirigido, a gente não tem esse espaço, as salas são pequenas, mal suportam vinte e cinco alunos. Mal suportam quinze, só que como a demanda é muito grande a diretora tem que matricular os vinte e cinco como manda a SEMEC, então fica muito difícil o trabalho na sala apertada com vinte e cinco crianças e o recreio então é, é insuportável. A estrutura física da escola, o banheiro, a gente tem que dividir a sala com o banheiro, o banheiro é na sala. É muito difícil. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora Andréa, em 2009)

Outro problema mencionado pelas professoras que atuam no meio rural de Itaberaba refere-se ao transporte escolar, considerando as docentes que participaram do projeto de investigação-formação, somente duas moram no povoado. Apesar da prefeitura disponibilizar o transporte para professores, coordenadores e crianças, durante a pesquisa verifiquei que no final da antiga gestão, em 2008, os motoristas entraram em greve em decorrência a falta do pagamento dos salários, gerando, assim, a falta de aula, já que as docentes não tinham como chegar as instituições localizadas no meio rural. Apesar deste problema ter sido solucionado com gestão atual, alguns outros persistiram como a quebra dos transportes escolares e as condições da estrada, que em dias de chuva dificultava o tráfego dos carros, obrigando, assim, a suspensão das aulas.

Esta dificuldade com o transporte escolar foi citado pelas professoras tanto em suas narrativas no período de escolarização, como também neste momento, atuando como docentes no meio rural de Itaberaba.

[...] a gente ia pra escola a pé, na época não tinha transporte, né, como temos hoje. A escola era um pouco longe, na época quando a gente era criança, andava muito, era um pouco longe de casa, a gente ia para a escola todo o dia a pé, era uma turminha grande, era até divertido, tinham brincadeiras no meio do caminho, era legal, mas era perigoso, porque era local de estrada, era estrada, tinham muitas coisas interessantes que aconteciam no meio do caminho, às vezes os colegas faziam medo[...] (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora contratada Maria Sirlene, em 2009)

Ai eu fui pra lá, confesso não ter gostado muito de lá por causa da estrada a gente levava meia hora, *êta!* Eu chegava no ponto doze e vinte, saía da CONCIC onze e meia, assim mesmo porque eu conversei com a diretora para sair mais cedo, senão não dava tempo de pegar o carro. Chegava aqui nas carreiras, era pra tomar

banho, para almoçar, doze e quinze eu já tinha que está lá, porque o carro passava doze e vinte. Então, às vezes, o carro atrasava, vinha passar vinte para uma, olha quanto tempo eu perdia, *né?* Sentada no sol quente, com sede, um calor horrível e o carro demorava passar. E a viagem era outra demora, *vixe!* Mais de meia hora em um carro abafado, um carro lento para chegar lá, uma e dez, uma e quinze. Os alunos foram bonzinhos, eu gostei deles agora o que me deixou insatisfeita mesmo foi a viagem [...]A nossa aula terminava quatro e meia, que esse é o horário de Educação Infantil, de uma até quatro e meia da tarde, a gente tinha que esperar os professores do ginásio terminarem cinco e meia para puder a gente vir, quando a gente chegava aqui na cidade era seis e meia, seis e quarenta muito tarde. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora efetiva Andréa, em 2009)

Outro problema, uma dificuldade é em relação ao horário, a tarde é difícil pras crianças, porque algumas moram distantes e as mães reclamam: “Ah o sol está muito quente para as crianças virem andando”. Têm outras que o carro leva, de onde elas moram até pegarem o carro é distante, também andam quilômetros. Eu tenho um aluno mesmo que a mãe falou que ele tem que sair quatro e meia da escola para chegar em casa, seis e meia, sete horas da noite, porque de onde o carro deixam eles até chegar em casa eles andam bem, fazem um bom percurso a pé, além de andar dentro do mato, as meninas levam lâmpadas a pilha para chegar em casa. (Excerto da entrevista narrativa concedida pelo o professor contratado Paulo, em 2009)

[...] quando a gente pega o carro, chega na escola uma hora, uma e quinze, uma e vinte, até pegar todos os alunos, até que faz todo o trajeto no carro que a gente vai, e quatro horas a gente já tem que sair da sala porque tem que pegar o carro, devolver os que a gente pegou, passar e pegar os alunos da outra escola. Quatro e meia tem que estar na porta da escola para entregar os meninos, quatro e meia para gente poder estar aqui cinco, porque o motorista do ônibus tem que levar os meninos [...] se tiver alguma coisa ele espera normalmente, ele chega no horário dele, ai chega, dá duas buzinas como quem diz: “Cheguei!” Ai os meninos já sabem, ai grita a professora: “O carro já chegou *bora, bora*” E ai não adianta, porque eles não conseguem se concentrar mais [...] (Excerto da narrativa oral da professora estagiária Maria das Graças no encontro de investigação-formação, em 2009)

Lá também tem esse constrangimento, tem o carro, os professores do ginásio, se por caso liberassem mais cedo, ai o que acontecia? O carro ia embora, não estava nem ai se ficássemos lá, deixassem os alunos lá com...zelador, porteiro para a gente poder ir embora, porque ele não esperava, tem o horário da creche todo mundo tem o horário de chegar e o horário de sair [...] (Excerto da narrativa oral da professora contratada Jailma no encontro de investigação-formação, em 2009)

A professora Lucineide de Jesus, em um dos encontros de investigação-formação, falou da importância de se ter professoras moradoras dos povoados, para atuarem nas instituições do meio rural, tendo em vista as dificuldades já mencionadas pelas professoras supracitadas referentes ao transporte das mesmas: “[...] não precisava levar professores daqui (Itaberaba/sede do município) para lá (Guaribas), com tantas dificuldades. Como agora choveu, as meninas ficaram uma semana sem ir”.

Além desta dificuldade das professoras que atuam no meio rural de Itaberaba e que também envolve as famílias e crianças que vivem nos povoados pesquisados, outra questão bastante problematizada pelas docentes foi a questão da proposição curricular para Educação Infantil, articulada ao contexto rural. As professoras, em suas narrativas, falaram da insatisfação em desenvolver um trabalho pedagógico pautado em um currículo urbanocêntrico, que se baseia exclusivamente no RCNEI (1998) e desconsidera a realidade dos sujeitos que vivem no meio rural.

[...] eu acho que tem que ter um currículo voltado pra zona rural, por vários motivos. Agora mesmo a gente está passando por uma situação meio complicada, porque têm alunos que moram distantes e devido às chuvas as estradas estão praticamente intransitáveis, o carro não vem, não leva os alunos. Então eu acho, assim, se houvesse um currículo adequado para o campo diferenciado para zona rural. Tem o perigo, o perigo da chuva, tudo isso tem que se levar em consideração, nesse contexto rural. É claro que é uma longa discussão, é outro assunto, mas é uma opinião que eu tenho, deve ser levado em consideração, deve ser diferente esse currículo. (Excerto da narrativa oral do professor contratado Paulo no encontro de investigação-formação, em 2009)

Eu lembro também do estágio, tinha uma questão: “Como a água chegava em sua casa?” Tinha uma questão, estava esperando ele ia responder a água vem da Embasa e um aluno colocou que a água chegava na casa dele através de um balde e na hora de corrigir a professora chegou para mim e disse: “Temos que conhecer a realidade do aluno, essa questão (resposta) não está errada, é a realidade [...]” (Excerto da narrativa oral da professora auxiliar Anete no encontro de investigação-formação, em 2009)

[...] quando eu cheguei no município não tinha nada pensado para Educação Infantil e principalmente para a zona rural, não tem nada que se pense, não tem proposta de maneira específica para educação infantil na zona rural. A gente pega um gancho de primeira a quarta série, o coordenador que vem traz um pouco daquela experiência de sala se aula mais ainda não vi nada, nada estudado nada projetado no município de Itaberaba para educação infantil, e especial para a educação infantil para o meio rural. Porque a gente

pensa quem está no meio rural vai estudar para sair dali, a gente não pensa que quem está no meio rural ele vai estudar para melhorar aquilo ali, para viver naquela comunidade, então você está preparando menino sempre para o centro urbano, é tudo pensado o que vem da cidade, eles não sabem o que tem de bom ali no meio rural, eles não valorizam aquilo dali porque eles já estudam para um dia ter que sair dali. Isso incomoda um pouco, não tenho ainda perspectiva, porque eu acho que as coisas precisam melhorar muito, ali a condição de trabalho do professor é terrível. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora efetiva Deise, em 2009)

Para a efetivação de um currículo mais contextualizado ao meio rural questões como um calendário mais específico, conteúdos e formação docente precisam ser considerados.

De acordo com Almeida (2005) os estudos empreendidos sobre a educação rural no contexto brasileiro ainda encontram-se na invisibilidade. Ao tomar o meio rural de Itaberaba, não intenciono tecer uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de ruralidade, mas explicitar as dificuldades e práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil que atuam no contexto rural do referido município, considerando importância dessas profissionais na constituição da história da educação.

Almeida cita que:

[...] as pesquisas educacionais “[...] deixam a sombra grandes zonas das práticas pedagógicas e dos atores educativos, [...] referem-se às regiões urbanas, esquecendo a importância da do meio rural, [...] ignoram sistematicamente os outros, como se eles não fizessem parte da história da educação”. (Nóvoa, 1994, apud Almeida, 2005, p. 278)

Tendo em vista que o currículo proposto pela SEMEC de Itaberaba fundamenta-se no RCNEI, as análises de Aquino e Vasconcellos em relação a este documento são bastante pertinentes, considerando que as especificidades da realidade da Educação Infantil do meio rural não são consideradas em sua proposta curricular e limita-se a uma proposição homogênea de trabalho pedagógico que deve apresentar no final do ano letivo resultados referentes à aprendizagem das crianças.

Na versão final, a preponderância de valores de uma única região do país foi evitada, pois as análises críticas anteriores demonstram que a hegemonia regional foi obstáculo à compreensão de um dos

objetivos centrais do trabalho, isto é, o respeito e a valorização da pluralidade e multiculturalidade de nossa sociedade. Entretanto, tais objetivos restringem-se mais aos enunciados, pois a linguagem adotada, assim como a estrutura e organização curricular revelam a marca da educação formal, tradicional, a qual visa, em última instância, a aquisição de conteúdos. (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p. 104)

Almeida salienta que:

Estamos diante de uma história que envolve personagens anônimos, alunos e professores, que constituíram identidades particulares nas escolas afastadas das cidades. Nas experiências dessas escolas, os poderes públicos parecem ter acreditado numa suposta “predestinação rural” do país e, para isto, apostaram no professor como o grande responsável pelo êxito educacional. As posições do Estado traduzem-se em algumas ações reais, mas que não atenderam o conjunto das necessidades do meio rural. (2005, p. 278/9)

Nesta direção, a narrativa que segue suscita uma reflexão significativa sobre o contexto da Educação Infantil no meio rural de Itaberaba:

[...] o contexto é diferente mesmo, na mesma região os alunos tem um contexto diferente de uma região e de outra, *né?* Então até que ponto vai essa prática? [...] as pessoas falam da educação do campo, dizem que todo mundo tem que estar alfabetizado, todo mundo tem que estar estudando, tem que ter isso tem que ter aquilo, não dão a mesma as estruturas. Eu vejo na Educação Infantil, não é só no campo, porque, se for olhar no contexto de globalização de Itaberaba para onde vão os alunos que saem da quarta série da escola rural? Vão pra onde? Só tem duas escolas que recebem eles, uma é o Instituto e o João XIII. Vão para duas escolas direcionadas, porque não tem inclusão desses alunos nas outras escolas? (Excerto da narrativa da professora oral contratada Jailma no encontro de investigação-formação, em 2009)

Ao analisar as Diretrizes Curriculares e Pedagógicas da Educação Infantil de Itaberaba, verifiquei que não houve a participação das profissionais que atuam no meio rural na elaboração deste documento. As profissionais que participaram na estruturação destas propostas curriculares e pedagógicas atuam em instituições na sede do município.

Nesta direção, percebe-se que as construções referentes à educação não estabelecem articulações com o contexto rural e nem as particularidades dos

sujeitos que se inserem a esta realidade, pois as determinações dos órgãos públicos pautam-se em modelos educacionais na perspectiva urbanocêntrica.

A proposta curricular vigente para Educação Infantil em Itaberaba encontra conformidade com a análise realizada por Ferreira, focalizando as dissonâncias existentes entre os conteúdos curriculares colocados em prática nos espaços rurais (de caráter eminentemente urbano) que não expressam as singularidades, demandas e anseios desses contextos:

Fica difícil para um professor pensar os conteúdos do currículo num determinado lugar, quando muitos dos conhecimentos que são considerados válidos pela cultura dominante, são, na verdade, e em certa medida, sem utilidade para a população que irá absorver tais conhecimentos. Em contrapartida, muitos conteúdos “ocultos”, que seriam úteis à população rural, não são legitimados no currículo. Vemos hoje instalados nas escolas do meio rural um currículo urbano que silencia a cultura do lugar. É preciso pensar a escola e os conteúdos curriculares de forma que estes atendam às diferenças socioculturais. (FERREIRA, 2010, p. 125)

Considerando que a proposição curricular da SEMEC, fundamenta-se no RCNEI, vale ressaltar

[...] que com o RCNEI, a proposta do governo não era apenas um referencial, mas um extenso currículo nacional para a Educação Infantil. É preciso considerar outros aportes teóricos e metodológicos do campo da educação, da psicologia, da sociologia, e tantos outros, para problematizá-lo, buscando reverter a situação de discriminação acentuada em relação à Educação Infantil. Só então estaremos colaborando com a viabilização de equipamentos democráticos éticos, com o trato as crianças, as famílias e a cultura local. Levando também em consideração a especificidade do caráter lúdico, a liberdade de expressão e a organização de seus profissionais. (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p. 109-110)

O currículo proposto precisa valorizar o patrimônio natural e cultural de cada localidade rural, assim, o modo de produção dos sujeitos que estão inseridos nestes contextos. Assim, Teixeira explica que:

[...] a cidade e o campo, o rural e o urbano são categorias operatórias que se fundam sobre uma discriminação espacial e que a discriminação espacial é um fator de constituição de identidade de construção da alteridade (2006, p. 98).

Dessa forma, a pesquisa pretendeu explicitar a necessidade das professoras que atuam no meio rural, tendo em vista, o que estas profissionais dizem sobre si mesmas e sobre a sua atuação neste contexto, reconhecendo que apesar das especificidades de cada localidade, há uma vinculação entre o urbano e o rural.

Apesar das dificuldades apresentadas pelas docentes, vale também salientar que em suas narrativas muitos trouxeram possibilidades otimistas em relação a sua atuação em Educação Infantil. No entanto, estas possibilidades, tendo em vista os inúmeros problemas que enfrentam em seu cotidiano profissional, tiveram como perspectiva um caráter vocacional, de sacerdócio e de maternagem no exercício da docência com crianças.

Hoje eu prefiro trabalhar com criança, em creche, não tenho aquele desejo de pegar um ginásio. Eu sei que vou ter dificuldade, que tudo a gente tem dificuldade no começo, a gente tem dificuldade, mas hoje eu prefiro estar sempre com criança, principalmente essas criancinhas aqui abençoadas de três anos, que elas chegam, assim, precisando de carinho, tem um aluno mesmo que quando eu cheguei na escola ele chorou, queria porque queria, quando eu cheguei pela manhã para trazer Hugo (filho) voltar comigo. Ai ele pegou e olhou para mim, dizendo que eu era a mãe dele, que eu era a mãe dele, chorou, chorou, ai eu peguei ele, ele queria ir embora. Na hora de dormir eu sempre que coloco eles para dormir. Se você não tiver amor e carinho você não consegue lidar com criança, então você tem que saber conversar, então, para isso, você tem que ter o dom [...] Aprendi muito a trabalhar com criança, eu gosto, tem os momentos, aqueles momentos de família, de filhos, mas depois, mas quando a gente chega aqui, tudo a gente deixa para trás, né? Que a gente sabe que naquele momento a criança está ali, os pais deixaram aqui porque confiam na gente, né? Tem a responsabilidade nossa, de estar ali, é com aquele carinho, tem o trabalho de quando a criança está doente você tem que estar ali, tudo isso depende de nós e tem criança, eu acho, que ela consegue falar mais com a gente do que com a própria mãe, tem criança que traz o problema de casa chega e conta [...] (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora auxiliar Lucineide, em 2009)

Procuro realizar o meu trabalho da melhor forma possível para que possa suprir as necessidades e os anseios dos meus alunos, estou sempre em busca do novo, principalmente hoje que estou lecionando em uma turma de Educação Infantil, que para mim está sendo um novo aprendizado, pois a professora de Educação infantil é como se fosse a mãe, principalmente em creches, ela é quem ensina, ou seja, media a criança para a realização de atividades como hábitos, costumes, além de outros aprendizados que elas precisam saber e aprender. (Excerto do memorial escrito pela professora contratada Jailma, em 2009)

[...] eu acho que, acima de tudo, o professor precisa muito querer, fazer realmente por gostar, tudo que a gente faz deveria fazer por gostar. Ser professor mais ainda, porque primeiro o professor não tem vantagem, se for olhar ganha pouco, trabalha muito, leva trabalho para casa, não consegue separar, sair da escola, esquecer a escola, isso não existe, nem no estágio eu consegui fazer isso, aí imagina ser professora em uma escola. Você morre sendo professora quando escolhe essa profissão, quando você encontra uma ex-aluna: “oh, minha pró!” Então tem que querer, é vocação mesmo, tem gente que não acredita em dom, mas eu acho que é dom para ser professor, principalmente de Educação Infantil tem que ter muito dom, muita vocação! (Excerto da narrativa oral da professora estagiária Maria das Graças no encontro de investigação-formação, em 2009)

Divergindo com as concepções apresentadas pelas colegas acima, a professora Deise e o professor Paulo apresentam uma perspectiva mais articulada à profissionalização docente, na qual demanda uma formação consistente para o exercício da docência em Educação Infantil, considerando em suas narrativas as especificidades das crianças e enfatizando a importância e a valorização desta profissão.

Por isso que eu digo que o curso (Pedagogia) tem contribuído muito para essa maneira de eu ver a educação, de eu respeitar a área que eu estou e de começar a me respeitar um pouco para existir melhor condição de trabalho, para exigir de mim também que... que não seja um curso que eu passe só por lá, porque eu posso fazer qualquer coisa em sala de aula, mas eu preciso estudar também para estar ali, eu preciso estudar bastante para estar com as crianças, principalmente, eu preciso saber o que estou fazendo com elas. Eu preciso dar todas essas condições para... para meus alunos essa... essa condição também deles estarem tendo um bom profissional. Uma boa pessoa, uma pessoa que também saiba que cuidar de criança é importante, mas que a gente precisa ir além disso. E para isso a gente precisa, *né*, se valorizar como profissional, buscar essa profissão como uma coisa que tem respeito, principalmente para quem está ali. (Excerto entrevista narrativa concedida pela professora efetiva Deise, em 2009)

Quando Deise fala que tem que estudar bastante, percebo assim, que isso é bom, porque na Educação Infantil tem que estudar mesmo. Porque uma criança de quatro anos pensa diferente de uma de seis, de cinco anos, de três anos, então de zero a seis anos o professor tem que estudar, tem fugir um pouco dessa coisa mais formal. Essa criança tem perspectiva diferente, então, para isso, cada idade tem uma maneira diferente, então por isso cada idade tem uma maneira diferente, o professor tem que entender isso. (Excerto da narrativa oral do professor contratado Paulo no encontro de investigação-formação, em 2009)

As reflexões das docentes suscitadas no presente capítulo revelam que, ser professora de Educação Infantil, no meio rural de Itaberaba, é algo desafiador, pois, neste contexto, inúmeras adversidades são vivenciadas pelas docentes no cotidiano do exercício da profissão. Pontos comuns foram suscitados pelas participantes desta pesquisa em suas narrativas como: a falta de uma formação vinculada ao contexto institucional em que atuam; um espaço inadequado para o desenvolvimento da prática educativa com as crianças; a carência de material didático e de apoio pedagógico.

De acordo com o estudo de Ferreira¹⁶

Ser professora da zona rural passa pela invisibilidade social, devido às várias deficiências sofridas nesse contexto, como na estrutura física e mobiliária, no transporte e etc., mas nessa pesquisa outro ponto que norteia essa deficiência: o auxílio pedagógico. Por conta disso, a prática torna-se fundamental para as aprendizagens da docência e para aquisição de saberes docentes, necessários à formação (2010, p.109).

Mesmo enfrentando tantos desafios a maioria das professoras demonstrou motivação para continuar na profissão, algumas por considerarem que esta é a sua vocação e outras por reconhecerem de forma mais consciente a importância social da profissional de Educação Infantil no desenvolvimento integral das crianças e na luta para garantir os direitos destes pequenos cidadãos a uma Educação Infantil de qualidade, como evidencia a narrativa abaixo:

A gente quer ter uma melhora e quer ter condições de trabalho bem melhores para produzir, para ver a criança ter vontade de ir à escola, para que a criança ache a escola gostosa. Porque se elas continuarem indo para a escola por obrigação, elas vão continuar vendo coisas mais interessantes em casa do que na escola. A escola vai estar sempre com aquele horário para cumprir, aquele horário e não como um espaço que ela tem para crescer, para aprender, para se desenvolver. Essas, acho, que são as dificuldades de ser professora de Educação Infantil no município, pensando em escola pública. Tenho uma vivência em escola particular com a primeira série [...] E é uma realidade totalmente diferente, eu vejo minhas colegas trabalhando com todo aparato para a Educação Infantil, elas têm condições de trabalho. São trabalhos belíssimos das crianças, a gente vê as crianças se desenvolvendo na escola. A gente sai de um

¹⁶ Estudo desenvolvido com as professoras da zona rural do município de Itapetinga – BA, inscrito no PPGEduc, no âmbito do GRAFHO, da Universidade do Estado da Bahia.

turno e vai para o outro, vê o mundo nu e cru mesmo. Criança sem direito a nada e está lá nos direitos da criança que ela pode tudo aquilo e a gente vê o mundo dividido em duas partes: as crianças que podem e as crianças que não podem. É... mais ainda com todos esses problemas eu não vejo porque desistir da Educação Infantil, com todas essas dificuldades, aliás, eu acho que a gente tem que procurar mesmo melhorar e dizer que todas as crianças têm os mesmos direitos (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora efetiva Deise, em 2009)

O excerto da narrativa da professora revela que, apesar das dificuldades, há possibilidades de projetar outras perspectivas profissionais, tendo em vista o campo de atuação docente em creches e pré-escolas. Sendo assim, os desafios enfrentados pelas professoras precisam ter visibilidade e serem debatidos coletivamente, a fim de que se busquem soluções viáveis para efetivar os direitos das crianças e das profissionais de Educação Infantil.

Projetar perspectivas pessoais e profissionais contribui para que os sujeitos pensem nas transformações necessárias em suas vidas. O projeto de investigação-formação, desenvolvido com as professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba, possibilitou as docentes uma reflexão sobre as aprendizagens adquiridas no decorrer de suas trajetórias de vida, como favoreceu a projeção de novas aprendizagens pessoais e profissionais. O próximo capítulo socializa alguns projetos narrados pelas docentes, concernentes ao seu futuro pessoal e profissional.

CAPÍTULO IV

ATELIÊ BIOGRÁFICO NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO: reflexões e perspectivas das colaboradoras

A maneira como os indivíduos *biografam* as suas experiências e, em primeiro lugar, a maneira como integram em suas construções biográficas o que *fazem* e o que são na família, na escola, na sua profissão e na formação continuada são parte integrante do processo de aprendizagem e de formação

DELORY-MOMBERGER, 2008

4.1 Aprendizagens experienciais adquiridas na pesquisa

Considerando a importância da abordagem (auto)biográfica na formação docente, o trabalho de investigação-formação, desenvolvido com as professoras de Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas do meio rural de Itaberaba-Bahia, possibilitou aos sujeitos participantes da pesquisa aprendizagens e reflexões significativas concernentes às questões referentes à atuação profissional na Educação Infantil e às questões específicas sobre as práticas educativas com as crianças pequenas.

Ao valorizar as trajetórias de vida-formação das docentes, os encontros que ocorreram durante a investigação-formação, através do Projeto Extensão: 'A voz e a vez das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba' configuraram-se como momentos fecundos para fomentar aprendizagens individuais e coletivas, no qual cada participante contribuiu ativamente com o desenvolvimento deste trabalho, ao partilhar histórias pessoais, experiências profissionais, inquietações e perspectivas vinculadas à profissão docente.

Esta proposta desenvolvida com as docentes, subsidiada especificamente nos estudos de Delory-Momberger (2008), converge com a concepção de que na formação de adultos é necessário considerar procedimentos específicos que validem as trajetórias de vida pessoais articuladas à formação global. Neste sentido, a referida autora explica:

Entre os procedimentos utilizados na formação de adultos, a corrente das "histórias de vida em formação" detém seguramente, um lugar especial, na medida em que desenvolve uma metodologia específica, fundada sobre a exploração da história pessoal, e assume como objetivo a formação global. (DELORY-MOBERGER, 2008, p. 93)

Ao valorizar as histórias de vida-formação das docentes intencionou-se estabelecer um entrelaçamento entre os processos formativos pessoais e profissionais de cada professora com os conhecimentos constituídos socialmente. Assim, no bojo do projeto em foco, as histórias pessoais das professoras nortearam discussões e reflexões coletivas, sendo possível, neste trabalho de investigação-formação, identificar pontos convergentes e divergentes entre as histórias individuais

e relacionar as narrativas de cada participante com as questões referentes aos fenômenos educacionais e à profissão docente de maneira mais global.

Esta dinâmica favoreceu a todas envolvidas neste processo, aprendizagens experienciais, através das leituras realizadas; da escrita das próprias histórias de vida-formação; da socialização de experiências pessoais e profissionais e dos debates relacionados à formação e ao exercício da profissão em instituições de Educação Infantil. O reconhecimento da participação política das docentes para a efetivação de uma educação de qualidade e de melhores condições de trabalho; a importância das práticas de leitura e escrita no processo de uma formação docente autônoma e de caráter reflexivo; as ressignificações de algumas concepções e conceito relacionados à infância e a Educação Infantil foram algumas aprendizagens experienciais identificadas nas narrativas orais e escritas das docentes.

Para as professoras que participaram desta pesquisa, estar com os seus pares foi bastante relevante, sendo esta uma oportunidade de aprendizagem coletiva e de possíveis debates sobre o contexto da Educação Infantil no município de Itaberaba. As narrativas das professoras evidenciam a importância dos encontros ocorridos no período de agosto a dezembro de 2009:

Estes momentos em que houve os encontros foi um espaço para troca de experiências e aprendizagens. Houve momentos em que estava muito cansada, mas estava disposta a comparecer nos encontros, pois quando ouvimos o outro e passamos a falar um pouco, vai amenizando um pouco. (Excerto do memorial escrito pela professora contratada Diana, em 2009)

Refletir sobre os nossos erros e acertos é essencial. Principalmente na educação e nossos encontros foi além da reflexão. Durante este período dividimos, somamos, e chegamos a um consenso: “o máximo é o limite” [...] Também é importante dizer que as soluções encontradas pelo colega, levou-me a buscar uma outra semelhante [...] Que os sonhos realizados, ou por realizar, seja sempre nossos estímulo. Seja no profissional ou no âmbito pessoal. (Excerto do memorial escrito pela professora auxiliar Anete, em 2009)

A assiduidade das docentes revelou a importância deste trabalho para o desenvolvimento deste estudo e para o processo de formação, pois, apesar dos encontros acontecerem aos sábados à tarde, depois de uma semana de jornada de trabalho, contou com a participação entusiasmada das professoras, mesmo diante de outras atribuições que assumem no contexto familiar e na comunidade em que

estão inseridas, como também a dificuldade de transporte para se deslocar dos povoados que algumas moram para o município sede de Itaberaba, onde fica localizada a UNEB, espaço onde os nossos encontros aconteceram.

E eu sei que esse momento que eu tive aos sábados foi importante, viu, Patrícia, (*pesquisadora*), você marcou a minha vida! (*risos*) Conheci outras pessoas assim [...] foi de suma importância esses sábados, apesar de que eu fiquei fora de casa, não perdi nenhum, ficava lá de noite (município sede - Itaberaba) eu vinha embora, ia atrás de um rapaz que tem fazenda aqui (Guaribas) ai eu chegava lá. [...] oh, vim todo sábado com esse menino, não sei não Senhor, está nas suas mãos, a gente que é mulher para está vindo no carro com um rapaz solteiro sempre tem uns comentários, mas no nome de Jesus não teve nem vai ter. Deus sabe, Ele conhece o meu coração e sabe de tudo. [...] eu saía do curso de lá e vinha e ficava me esperando até sete horas, a gente chegava aqui sete e meia que é rapidinho, né? Ai no último sábado agora ele não pode vir. Ele não veio [...] ai eu dormi lá, também eu tinha levado os meninos (*filhos*) ai a gente ficou e eu não me preocupei [...] eu queria que esse curso continuasse, Patrícia, o ano que vem para estar lá todo o sábado. De formação de professores a gente conhece novos colegas, né? A gente troca experiência, vai deixar saudade. Paulo ele me chama de colega, ai ele: “Oi colega, tudo bom?” “Tudo bom”. E a gente termina criando aquele amor pelos colegas que a gente está ali, a gente vê que todo mundo é igual, né? Todo mundo com os mesmos objetivos, estão ali professores que estudam Pedagogia, que um dia vou ser também.[...] De ver que família também não atrapalha nossa vida profissional, se a gente quer a gente consegue, a gente sabe dividir tudo, né? Religião, família e trabalho, então, foi muito importante. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora auxiliar Lucineide, em 2009)

Estes encontros, além de proporcionarem uma situação formativa e de possibilitar a recolha das narrativas docentes para a pesquisa, também se configuraram como um momento político da categoria, no sentido de que as professoras envolvidas neste processo posicionavam-se em relação aos problemas enfrentados em seu cotidiano profissional, buscando debater questões inerentes à categoria e às condições de trabalho. As discussões empreendidas nos encontros revelaram que as docentes não estão apáticas diante das questões que comprometem o desenvolvimento de uma prática educativa mais qualificada com as crianças. Neste sentido, reconheceram, nesta luta democrática, as três exigências basilares citadas por Freire:

- 1) jamais transformarem ou entenderem esta como uma luta singular, individual, por mais que possa haver, em muitos casos, perseguições mesquinhas contra esta ou aquela professora por motivos pessoais.
- 2) por isso mesmo estar sempre ao lado de suas companheiras desafiando também os órgãos de sua categoria para que dêem o bom combate.
- 3) tão importante quanto as outras e que já encerra em si o exercício de uma direito, exigirem, brigando por sua efetivação, sua formação permanente autêntica – a que funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. (2003, p. 14)

As narrativas que seguem se articulam a estas três exigências mencionadas por Freire (2003):

Hoje eu estou como auxiliar, mas não mudou nada, continuo sempre fazendo bem o trabalho até mais que o professor, só não tenho o trabalho de fazer o plano de aula, *né?* Mas sempre eu quero estar ali ajudando o professor no que ele precisa e sempre a auxiliar tem um pouquinho de trabalho, a responsabilidade é maior, principalmente quando a gente está na sala hoje com as crianças de três anos, quatro anos tem que ter muita atenção, *né?* Muito trabalho. Então eu sai da sala de aula hoje de ficar como professora de alfabetização também por essa questão política, por não ter votado na candidata que hoje é representante aqui da nossa localidade. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora auxiliar Lucineide, em 2009)

[...] trabalhei em Santa Quitéria 2000, 2001, 2002 2003, não, eu errei ai a data, eu entrei em 2001... 2001. Fiquei 2002, 2003, 2004. Quando foi outubro de 2005 teve uma mudança de prefeito, esse que entrou no lugar do que saiu começou atrasar nosso pagamento, ai a gente fez tipo uma greve, paralisamos os nossos trabalhos dois ou foi três dias. Ai ele achou ruim por isso e nos demitiu. Ai de 2005, o restante de 2005 eu fiquei sem trabalhar [...] Eu espero que esse ano (2009) apesar de ficar pouco tempo com os alunos seja diferente do ano passado, *né?* Porque o ano passado a gente sofreu tanto com final de governo e era salário atrasado e era greve e foi suporte que a gente não teve para trabalhar com educação Infantil. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora efetiva Andréa, em 2009)

A narrativa da professora Andréa converge com a primeira exigência apresentada por Freire (2003), no sentido de que as professoras reconhecem que para melhoria das condições de trabalho é preciso estabelecer uma luta coletiva, na qual ações isoladas pouco contribuem para mudanças efetivas no contexto educacional. Porém, diante de uma gestão autoritária, a mobilização promovida pela categoria gera, muitas vezes, sanções que prejudicam os professores, como aconteceram com as duas professoras citadas anteriormente.

A professora Deise, na narrativa abaixo, apresenta uma boa reflexão sobre a importância social da pesquisa e sobre o projeto de investigação-formação, aproveitando os encontros empreendidos para debater com as suas companheiras de profissão as propostas concernentes ao trabalho pedagógico encaminhadas pela SEMEC de Itaberaba. Considerando a segunda exigência de Freire (2003), verifica-se que a referida professora aproveitou os momentos coletivos para problematizar a realidade educacional em que se materializam as práticas educativas para Educação Infantil, juntamente com as colegas, suscitando questionamentos sobre as proposições que chegam das bases.

Patrícia (*pesquisadora*) deixou bem claro para gente o que for tratado aqui é como ponto de discussão para uma pesquisa que tem um fundo social, né? Isso vai ser bom para gente que está na Educação Infantil, tem um fim profissional, [...] tem uma função do município para gente estar sabendo também reivindicar isso. O próximo ano está chegando, vai continuar desse jeito? São essas práticas que a gente quer na escola? É está chegando o ano que vem, vai melhorar como? Mudou? [...] A gente está querendo meio pacote pronto para chegar lá, toma mais um. Pensou o quê, projetou o quê, está estudando o quê? Tem respaldado sua prática em quê? Sabe se o profissional que está na Educação do Campo vai saber discutir uma ficha de avaliação? Vai tratar a avaliação. É isso que a gente tem que buscar fazer de uma forma bem profissional, se a gente não puder fazer isso, buscar a discussão, a reflexão, a troca, o vai e volta para gente tentar mudar isso. Então, quando a gente pensa na prática de Educação Infantil tem que pensar em tudo isso que está acontecendo. (Excerto da narrativa oral da professora regente Deise no encontro de investigação-formação, em 2009)

A última exigência, citada por Freire (2003), tem relação com a análise apresentada pelo professor Paulo, em sua narrativa, pois o mesmo apresentou a dificuldade dos professores do município de terem o direito a uma formação que subsidie a sua prática educativa. Este professor reconheceu a importância dos estudos teóricos articulados à prática vivenciada em seu contexto de atuação profissional.

Não tem formação continuada, para ver sua prática. Já peguei uns textos com Patrícia (*pesquisadora*). Então, tudo aquilo que traz, que vai contribuir com minha formação como Deise falou, a gente precisa estar estudando. Então, você fica que meio sozinho mesmo, correndo atrás, porque você não tem apoio de nada para você desenvolver a sua prática. (Excerto da narrativa oral do professor contratado Paulo no encontro de investigação-formação, em 2009)

As narrativas apresentadas revelaram que os nossos encontros promoveram o reconhecimento de que estar na profissão docente demanda um posicionamento crítico e político diante das condições de trabalho, que perpassam pelas questões pedagógicas e pela valorização profissional, no que se refere a melhores salários e a formação continuada e em serviço das professoras.

Para subsidiar teoricamente as discussões promovidas nos encontros que ocorreram durante trabalho investigativo-formativo, foram propostas leituras de textos vinculados às temáticas referentes à (auto)biografia, no âmbito da pesquisa e da formação, e às práticas educativas na Educação Infantil. Através destas leituras, as docentes estabeleceram relações com as próprias narrativas e ressignificaram alguns conceitos e concepções constituídos em sua trajetória de vida, passando a valorizar a prática da leitura em seu cotidiano profissional.

[...] a leitura para mim hoje é de grande importância, despertou dentro de mim um interesse pela leitura. A leitura sobre o meu trabalho, em casa com os meus filhos, lendo, contando histórias eu já realizava [...]. Os textos dos encontros foram de muita significância para mim, ler e reler cada texto, cada um mais interessante que o outro, trouxe para mim um sentido muito especial que estava dentro de mim, eu mesmo não sabia e foi crescendo com os encontros. (Excerto da escrita do memorial da professora auxiliar Lucineide, em 2009)

Esta mesma professora apresenta na entrevista narrativa a importância do projeto de investigação-formação no seu processo de leitura:

[...] eu lia muito era a bíblia, leio até hoje, né? Lia muito texto porque tinha que dar aula, mas nunca tive muito acesso de estar pegando livro para ler [...] e fiquei muito tempo assim, sem ler, lia porque tinha que ler [...] então, essa pesquisa foi muito importante para mim. Importante, assim, despertou dentro de mim uma coisa, hoje eu leio, comprei até um livro de Português [...] sobre as novas regras de Português [...] (Excerto da entrevista narrativa da professora auxiliar Lucineide, em 2009)

A perspectiva (auto)biográfica, na qual este projeto de investigação-formação se ancorou, teve como um dos procedimentos a escrita de si, a escrita da trajetória de vida-formação, através do memorial. A prática da escrita, que faz parte do cotidiano do professor reflexivo, teve grande importância no desenvolvimento da pesquisa para recolher as narrativas docentes, mas também para favorecer às

professoras participantes uma análise sobre a sua própria história de vida, tanto na dimensão pessoal como profissional. Apesar de verificar que as narrativas docentes foram apresentadas de forma sucinta no memorial, as reflexões que partiram da escrita empreendida por cada professora, demonstraram sentido e significado para as docentes, como revela a narrativa abaixo:

Há muito tempo não escrevia sobre a minha formação e do começo da minha carreira. Lembrar da infância e escrever sobre ela foi como voltar ao tempo, coisas lindas que vivi e aprendi, tudo começou como um toque de mágica, engraçado foi quando eu lembrei dos meus quatro anos de idade. Eu descobri que escrever para alguém que não conhecia me deixava insegura e me perguntava: “Será que escrevi certo”? Mas foi muito importante, comecei a lembrar de algumas coisas da minha formação, cada dia mais vinha relatos, tudo esteve guardado dentro de mim, como um baú bem escondido, só esperando alguém abrir e encontrar tudo aquilo que passou na minha infância [...] hoje tudo que faz parte do meu trabalho eu começo a escrever, está sendo este momento tão especial para mim, quando começo a falar às minhas colegas do encontro fico cada vez mais empolgada, contando os dias para chegar os sábados. (Excerto da escrita do memorial da professora auxiliar Lucineide, em 2009)

De acordo com Zabalza (2004), ao escrever sobre a nossa prática profissional, há um distanciamento que nos permite a reflexão consciente sobre o trabalho desenvolvido e da nossa forma de atuar, como também da nossa forma de aprender. Tomando a experiência da professora Lucineide com a escrita de si, constata-se que a prática de escrever, na qual ela esteve inserida durante este processo de investigação-formação, trouxe contribuição significativa para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Souza ao referir-se a importância da escrita (auto)biográfica, no campo específico da investigação-formação, afirma que:

A escrita narrativa, como uma atividade metarreflexiva, mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o a constantes desafios em relação às suas experiências e posições tomadas. Diversos questionamentos surgem na tensão dialética entre o pensamento, a memória e a escrita, os quais estão relacionados a arte de evocar, ao sentido estabelecido e a investigação sobre si mesmo, construído pelo sujeito, como um investimento sobre a sua história, para ampliar o seu processo de conhecimento e de formação a partir das experiências. (2006a, p. 101)

Neste sentido, as professoras ao escreverem sobre si, tomaram consciência de si, das suas condições de trabalho, do seu papel social como professoras; estruturaram a sua trajetória de vida-formação de forma reflexiva; se posicionaram diante da realidade da Educação Infantil no município; articularam as experiências passadas com o momento presente e esboçaram novas perspectivas pessoais e profissionais.

Estas perspectivas, ao serem projetadas, foram socializadas pelas docentes no último encontro do desenvolvimento do projeto de investigação-formação e serão apresentadas no próximo eixo de análise.

4.2 Projetos pessoais e profissionais das docentes

A partir do trabalho investigativo-formativo vivenciado pelas docentes que colaboraram com a pesquisa, as perspectivas pessoais e profissionais emergiram no desenvolvimento de suas narrativas. As docentes sistematizaram os seus projetos futuros, refletindo sobre a importância destes em sua vida pessoal e profissional e traçando caminhos para o alcance dos objetivos propostos.

A perspectiva prospectiva presente nas histórias de vida, de acordo com Delory-Momberger (2008) oferece alicerce para que o sujeito projete o seu futuro. Sendo assim, a autora explica que:

A capacidade de mudança postulada nos procedimentos de formação pelas “histórias de vida” repousa sobre o reconhecimento da vida como experiência formadora e da formação como existência. O procedimento consiste em trabalhar sobre as representações que dão aos formados de suas experiências de formação, reinscrevendo-as em suas narrativas na perspectiva de um projeto. A dimensão do projeto é, dessa forma, constitutiva do procedimento de formação, na medida que instaura uma relação dialética entre o passado e o futuro e abre ao formando um espaço de *formabilidade*. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.99)

A três dimensões temporais (passado, presente, e futuro), também mencionadas pela referida autora, se apresentaram de forma articulada nas histórias de vida das docentes. Ao projetarem o seu futuro pessoal e profissional as professoras consideraram nesta projeção o seu passado e também o seu contexto atual. Então, ao falar sobre o desejo de fazer o curso de Pedagogia, a professora

auxiliar Lucineide, remeteu-se a sua condição profissional atual e também a impossibilidade de ter feito o curso quando ainda era mais nova.

E também a gente vai crescendo, vai dando mais o valor ao trabalho, à nossa profissão e passei a querer estar no mesmo lugar que vocês estão, fazendo faculdade, *né?* Eu fiquei parada um tempo, sempre tive vontade, mas a questão era a situação financeira, *né?* E também de não dar oportunidade para gente, o município também, *né?* Em relação você sair da zona rural para cidade para estudar tem a questão do transporte, *né?* E aí o custo ia ficar mais caro, mais difícil e hoje eu vejo independente de continuar trabalhando, preciso estudar, *né?* Preciso me aperfeiçoar, então, eu acredito, eu creio muito que no ano que vem, em nome de Jesus, eu vou fazer o vestibular e vou fazer Pedagogia que é o meu sonho [...] (Excerto da narrativa oral da professora auxiliar Lucineide no encontro de investigação-formação, em 2009)

A socialização das perspectivas traçadas pelas docentes em suas narrativas favoreceu a reflexão coletiva entre as participantes, que puderam nesta dinâmica reconhecer as similaridades entre os seus projetos e também orientar os seus pares para que estes alcancem os seus objetivos, tendo em vista as próprias experiências. Assim, a narrativa da professora auxiliar Anete converge com a perspectiva da professora Lucineide, no que se refere à oportunidade de ingressar em uma universidade para cursar o ensino superior e ter uma melhor qualificação profissional: “Faculdade sim, pretendo fazer, não sei se é Pedagogia, tenho aí outras opções” (Excerto da narrativa oral apresentada no encontro de investigação-formação, em 2009).

A professora Anete, em outra narrativa apresentada em seu memorial, explicitou também da sua pretensão de ter um curso superior e apresentou as possíveis opções. Diferente da professora Lucineide, ela não tem clareza se quer continuar na profissão docente e se fará o curso de Pedagogia, mas demonstrou certeza que quer ter um emprego efetivo, sendo este objetivo a sua prioridade.

[...] meu foco atual é a estabilidade profissional. E sei que o melhor a fazer é prestar concurso público. Afirmo que a área que irei concorrer não é o mais importante. Após tornar-me trabalhadora efetiva, lutarei para conquistar meus ideais: a casa própria, a maternidade, a faculdade, ou nível superior. Ao prestar vestibular irei optar entre três áreas distintas: Pedagogia, Letras e Serviço Social. Pode parecer infantil, aos 28 anos, não ter definido a profissão a seguir, mas essa sou eu e minhas dúvidas. (Excerto da escrita do memorial da professora auxiliar Anete, em 2009)

Esta prioridade de se efetivar no quadro funcional no serviço público também foi explicitada em outra narrativa da referida professora, na qual a docente justifica este seu interesse:

[...] hoje minha prioridade é trabalhar como efetiva. Porque o trabalhador contratado é duro (*risos*). Eu falo brincando, mas falo sério, eu faço qualquer coisa para ser efetiva do que trabalhar contratada. Porque a gente não tem direitos nenhum. Chega a trabalhar na educação e passa às vezes até dois meses sem receber. Primeiro quero ser efetiva, me inscrevi para o concurso da Embasa porque eu quero trabalhar concursada, para depois me organizar melhor, porque já perdi muito tempo, realmente está na hora de correr atrás [...] (Excerto da narrativa oral da professora auxiliar Anete no encontro de investigação-formação, em 2009).

Considerando que seis professoras e um professor que participaram da etapa do projeto de investigação-formação 'A voz e a vez das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba' estão na condição de contratados pelo município, o desejo de se efetivarem no quadro funcional ou de renovarem o contrato esteve presente em algumas narrativas, concernentes às perspectivas profissionais.

[...] hoje estou na fase adulta, com grandes perspectivas, tanto no presente quanto no futuro com planos e sonhos [...] prestar um concurso público e me efetivar e quem sabe, um dia, me tornar autônoma, ou seja, dona do meu próprio negócio. (Excerto do memorial escrito pela professora contratada Jailma, em 2009)

[...] hoje estou na Educação Infantil, mas estou pensando se continuo ou não, mas quero continuar na educação sim [...] E quero continuar na educação, embora mais tarde pretendo trabalhar, me efetivar e continuar na área da educação, sim. (Excerto da entrevista narrativa concedida pelo professor contratado Paulo, em 2009)

[...] apesar da gente não ser valorizada, porque quando entra um gestor se ele quiser colocar a gente na rua, se quiser ele coloca, né? Você tem experiência, não quer saber se você tem doze ou quinze ou vinte anos de trabalho, se eles quiserem colocar na rua eles colocam, mas a vida continua, espero que eu continue, espero que o meu contrato seja renovado pelo município. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora contratada Lucineide, em 2009)

Outros pontos convergentes apresentados nas narrativas docentes estão relacionados à conclusão do curso de Pedagogia pelas docentes que estão em processo de formação na Universidade; à continuidade dos estudos em cursos de pós-graduação e também ao desenvolvimento de pesquisa em Educação.

Terminar o curso de Pedagogia é o primeiro passo para desenvolver pesquisa em Educação. Desejo, a partir de então, fundamentar minha pesquisa que é inicial [...]. Ainda releva minha inexperiência enquanto aprendiz de pesquisadora, mas a grande vontade da aluna de Pedagogia e educadora do município. Desejo que este estudo vá além de apenas o mero fato de pesquisar, mas a pesquisa enquanto método científico com fim social. Objetivo dar contribuição para a prática educativa dos profissionais da área de educação do meu município. Portanto, não é difícil concluir que a minha intenção não é mais aquele sonho adolescente de ir embora do interior em busca de uma melhor escolarização para uma carreira promissora, para estes que puderam fazer isso, que assim se cumpra. Eu, redimensionei o meu sonho [...] quero por aqui trabalhar, fazer onde for possível minhas especializações em Educação Infantil, realizar meu Mestrado e meu Doutorado e por aqui dar o retorno social da pesquisa e estudos realizados. (Excerto da entrevista narrativa da professora efetiva Deise, em 2009)

Pretendo, assim, terminar a graduação em Pedagogia, ingressar em outros cursos como pós-graduação, Serviço Social, como também Mestrado e por fim Doutorado. Sou uma pessoa que tenho responsabilidade pelo que faço, não pretendo parar de estudar, pois é uma coisa que gosto de fazer, me sinto realizada, até porque o professor como qualquer outro profissional tem que continuar estudando, pesquisando e questionando para que eu possa romper com tais paradigmas que são prontos na vida cotidiana do ser humano. (Excerto do memorial escrito pela professora contratada Jailma, em 2009)

Eu penso em concluir faculdade e cair direto na pós-graduação: mestrado e doutorado em Portugal e é só isso. [...] Sempre tive vontade de conhecer, desde criança, e agora está mais fácil ainda, porque tenho uma prima que foi morar lá no ano passado, para fazer o doutorado lá [...] (Excerto da narrativa oral da professora contratada Diana no encontro de investigação-formação, em 2009)

As perspectivas das docentes referentes à dimensão pessoal também apresentaram regularidades, tendo em vista o estado civil de cada professora. Para as solteiras e para o professor que também é solteiro há a pretensão casarem e terem filhos, como revelam as narrativas abaixo.

Vou começar falando, em primeiro lugar vou começar falar da minha vida pessoal, assim da qual eu não gosto, só falo para minhas amigas, mas, estou vivendo um momento interessante, esse momento muito importante, eu vou estar compartilhando isso com todos vocês. Assim, um dos meus sonhos eu pretendo me casar ter filhos. [...] No máximo dois filhos. (Excerto da narrativa oral da professora Jailma no encontro de investigação-formação, em 2009)

[...] hoje eu sou solteiro, mas pretendo me casar, ter uma família ter filhos construir uma família. Nesse sentido eu penso um dia ter uma família, ter filhos, não sei a quantidade (*risos*). Um time de futebol? Quem sabe, isso não depende só de mim. (Excerto da narrativa oral do professor contratado Paulo no encontro de investigação-formação, em 2009)

Ter a minha moradia, conquistar a minha privacidade, casar e ter meu filho, tudo isso com muita labuta, cavando oportunidades, lutando por direitos, cumprindo com os deveres, descobrindo as dores e as delícias e com ajuda de Deus, ser superior em que acredito, fé esta que tem me fortalecido. (Excerto do memorial escrito pela professora efetiva Deise, em 2009)

Já as casadas ou a que já passou por esta experiência deram ênfase à criação dos filhos e ao desejo de vê-los formados.

[...] eu tenho meus filhos maravilhosos, ontem foi o encerramento da escola deles, são dois, sim. Ai ontem foi o encerramento deles, eu chorei muito, sabe! Chorei porque eles fizeram um jogral cantado [...] e ai eu comecei a pensar na minha vida *né?* [...] Poxa! Eu estou fazendo parte da vida deles e aquilo ali me emocionou, até a diretora, a professora, porque elas sabem da minha história *né?* E elas choraram também, fiquei olhando para os rostinhos e um deles perguntou assim: “Por que minha mãe está chorando”? No fundo, no fundo eu sei da ida e vinda da estrada, das chateações, às vezes as decepções, mas, é um valor que a gente passa por isso tudo e olha lá na frente à gente diz: “Valeu a pena”! Vale a pena com certeza. E eu espero como falei para eles: “Olha, as vezes pego no pé, boto de castigo é porque hoje eu sei porque sem o estudo nós somos nada.” Eu digo assim: “Eu sou formada, estou estudando, mesmo assim está difícil conseguir um trabalho, eu quero o melhor para vocês”. “Mãe eu entendo, eu entendo a senhora”. [...] mas é, como eu estava falando meu desejo é vê-los formados, chegar e dizer assim: “Nossa, meus filhos formaram, estão fazendo faculdade. (Excerto da narrativa oral da professora contratada Ivonete no encontro de investigação-formação, em 2009)

Perspectiva pessoal na verdade o ano de 2010 vai ser de muita mudança e paz. Vou voltar ao meu trabalho porque estava de licença médica já volto no início de janeiro. [...] E vai ser de mudança também porque eu vou desgarrar um pouco da minha *filhota* pela questão do trabalho e ela já vai para escola, vão ser dois choques de uma vez só [...] (Fragmento da narrativa oral da professora estagiária Maria das Graças no encontro de investigação-formação, em 2009)

[...] tenho dois filhos *né?* Um com dez anos e um de cinco. Sou casada, então, já está o suficiente para mim. Na minha vida pessoal espero mais, sempre peço a Deus que eu esteja presente na vida dos meus dois filhos, ficar juntinho deles até eles crescerem, ficarem rapazes e concluírem os estudos. Como o meu filho de dez anos passou para quinta série, todo dia eu estou dizendo a ele que vou pegar muito no seu pé em relação ao estudo, muito, muito mesmo.

Porque o objetivo lá é só estudar, trabalho, se você não tiver o estudo não tem nada, então a única coisa que eu tenho para dar é o estudo, mais nada. Então eu quero me dedicar muito aos meus filhos. (Excerto da narrativa oral da professora contratada Lucineide no encontro de investigação-formação, em 2009)

Na análise das narrativas das docentes sobre as perspectivas pessoais e profissionais muitos pontos similares foram identificados. Porém, a escrita da professora Anete sobre o seu projeto de vida revelou singularidades articuladas ao seu jeito específico de ser, de conceber o mundo e aos seus verdadeiros sonhos:

Descrever um projeto de vida é incomum. Considerando que é algo íntimo e que será socializado. Porém, irei relatar os meus sonhos, com convicção que no futuro serão realizados. Tenho objetivos para alcançar, mas acredito que devo dar um passo por vez. Assim organizo meus projetos por etapas, sendo que semeio no presente e farei a colheita no futuro. [...] proponho-me a publicar um livro de poesias, ainda que seja para os amigos mais próximos e a família. No entanto, no auge das realizações, surge o grande projeto, o mais ousado e que exigirá mais cautela. O reflorestamento, onde será selecionada uma quantidade de terra, de acordo com as condições financeiras, para o plantio, porém ao invés de arvores nativas diversas, serão plantas frutíferas tais como: umbuzeiro, cajazeira, mangueira... isso para que após a minha permanência nesse mundo, os herdeiros não derrubem-as num segundo. A distância de uma árvore a outra será de tal forma que o terreno possa ser usado como pastagem para os animais. Ah! Como é lindo sonhar! É em meu sonho que encontro motivos para viver. E nos obstáculos encontro o tempero de vitória. Quem deixa de sonhar não tem motivo para viver. (Excerto do memorial escrito pela professora contratada Anete, em 2009)

A partir das narrativas apresentadas fica evidente a importância das histórias de vida no processo de formação de adultos, na medida em que esta abordagem promove aos sujeitos a retrospectiva das experiências vivenciadas, a análise reflexiva sobre os percursos de vida e a projeção de novas perspectivas pessoais e profissionais.

Delory-Momberger afirma que:

A “história de vida” só começa com o trabalho de reflexão (de retorno sobre) e de análise realizado sobre a narrativa. Esse trabalho faz parte de uma leitura hermenêutica que visa recuperar as linhas de força e os pontos de insistência segundo os quais a “narrativa” configura o “vivido”. Compreender a sua “história” é fazer o trabalho de compreensão que o texto exige, como ordena e sintetiza, segundo as razões de uma lógica discursiva, um espaço individual de experiência histórica e social. Essa compreensão hermenêutica não

é dada: ela demanda uma distância crítica e uma capacidade de “leitura” de que o narrador, preso em sua narrativa, não dispõe espontaneamente. É esse espaço de objetivação crítica e de compreensão que o procedimento de formação dá acesso e que o grupo de formação realiza coletivamente (2008, p. 98).

Neste sentido, as professoras ao narrarem sobre as suas histórias de vida-formação, apresentaram um texto pautado na cronologia dos fatos vividos, vinculado às experiências mais significativas. Através da socialização da própria história que promoveu questionamentos por parte das companheiras, identificação das convergências e divergências entre as narrativas presentes em cada narrativa, as professoras revisitaram o seu texto (auto)biográfico, atribuindo novas interpretações e significados. A formação, no âmbito coletivo, permite a desconstrução de verdades individuais e possibilita a aprendizagens experienciais de maneira colaborativa.

A realização deste trabalho de investigação-formação foi além das minhas expectativas, pois não esteve restrito somente à recolha das fontes para o desenvolvimento desta pesquisa. O contato com as professoras participantes durante os sábados referentes aos nossos encontros foi bastante fecundo, pois as interlocuções empreendidas favoreceram aprendizagens mútuas, marcadas pelo respeito e colaboração.

Conhecer a realidade da Educação Infantil no meio rural de Itaberaba, as práticas educativas desenvolvidas pelas docentes, as dificuldades que estas profissionais encontram em seu cotidiano profissional, as suas histórias de vida-formação, cheias de sentido e significado, configurou-se para mim como uma oportunidade formativa, na qual sempre estará em minhas lembranças. As narrativas lidas durante este processo de análise muito me ensinaram, pois através das experiências vivenciadas por estas professoras pude tecer reflexões sobre a minha própria trajetória de vida-formação e constituir novos conhecimentos.

Esta pesquisa, que não finda aqui, apresenta algumas reflexões, provisórias, pois estamos sempre em busca de novos conhecimentos, articulados a novos contextos. A minha pretensão, a partir deste estudo, é dar continuidade a pesquisa e promover novos projetos de investigação-formação com estas professoras e outras que atuam na Educação Infantil de Itaberaba.

(IN) CONCLUSÕES: novas possibilidades formativas e investigativas da pesquisa

[...] o que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado.

VEIGA-NETO, 2007

Ao finalizar este trabalho, reconheço que as análises aqui empreendidas não devem ser tomadas como verdades absolutas e imutáveis. A minha pretensão com esta pesquisa não foi tecer uma conclusão final sobre este estudo que se vinculou as trajetórias de vida-formação das professoras de Educação Infantil, do município de Itaberaba, tendo em vista as concepções de infância subjacentes em suas narrativas, às práticas educativas em instituições públicas do meio rural, aos seus processos de formação e aos seus projetos pessoais e profissionais.

As narrativas docentes apresentadas nos memoriais, nas entrevistas narrativas e nos encontros ocorridos durante o desenvolvimento o projeto de investigação-formação: 'A voz e a vez das professoras de Educação infantil do meio rural de Itaberaba' suscitaram reflexões pertinentes sobre as concepções de infância que as docentes possuem, sobre a educação e atendimento das crianças, sobre a formação e o papel das professoras de Educação Infantil, de forma contextualizada às suas histórias de vida.

O diálogo estabelecido com as docentes foi bastante fecundo, no sentido de que este fomentou discussões e reflexões sobre as dificuldades encontradas por estas profissionais em seu contexto de atuação profissional, como também visibilizou as expectativas das professoras em relação à Educação Infantil e formação continuada e em serviço para o exercício da profissão.

Ao narrarem as suas histórias de vida-formação as colaboradoras da pesquisa analisaram sistematicamente as experiências vivenciadas, identificando as aprendizagens experienciais adquiridas ao longo de suas vidas. As histórias individuais das professoras apresentaram articulações com questões mais globais da educação, ampliando, assim, o conhecimento das docentes e favorecendo uma análise mais crítica sobre as questões educacionais e profissionais suscitadas em suas narrativas.

O caráter colaborativo, presente neste estudo, ancorou-se no respeito que cada participante da pesquisa destinou as diferentes narrativas e aos diferentes percursos de vida de suas companheiras de profissão, através de uma escuta sensível e afetiva das histórias apresentadas. A identificação de pontos convergentes e divergentes, explicitados nas narrativas docentes, promoveu uma interlocução que favoreceu a construção de aprendizagens coletivas e de ressignificações de concepções e conceitos concernentes às questões relacionadas

à vida pessoal e profissional. A narrativa da professora Lucineide sintetiza a importância deste projeto de investigação-formação, no âmbito da colaboração.

[...] esses encontros foi de muita importância na minha vida profissional, as experiências das colegas, em geral, a sinceridade do grupo, a confiança que passamos com os outros, a vontade de ler os textos e escrever os memoriais e saber que todos estão com os mesmos objetivos: melhorar o ensino da zona rural, e saber que aquelas crianças precisam de nós, está sendo uma colaboradora da pesquisa, da expectativa de estar aos sábados em Itaberaba foi muito importante para mim [...] ouvir também os colegas, respeitar as opiniões, tudo isso foi muito importante para mim. (Excerto do memorial escrito pela professora auxiliar Lucineide, em 2009)

A abordagem (auto)biográfica na pesquisa e na formação docente, subsidiou este estudo, ratificando que no processo de investigação-formação considerar as vozes dos sujeitos é de grande importância, já que os mesmos atribuíram sentido e significado ao trabalho proposto. As professoras ao terem as suas histórias de vida valorizadas na pesquisa, compreenderam que estas são relevantes no seu processo de formação e produziram, a partir do movimento de investigação-formação, integrado com as suas próprias histórias de vida, conhecimentos significativos concernentes à sua profissão e as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

As narrativas docentes relacionadas às concepções de infância, um dos eixos de análise deste estudo, revelaram que as professoras apresentaram algumas divergências. Verifiquei que as professoras que estão há mais tempo na docência (Ivone e Lucineide) ainda concebem as crianças como sujeitos indefesos e incompletos, que necessitam de cuidado e de uma educação mais diretiva para atender as demandas da sociedade e se tornarem alguém no futuro: “gosto de estar com crianças, de ensinar a pegar no lápis, aquelas mão pequenas” (Excerto do memorial escrito pela professora auxiliar Ivone, em 2009) Esta mesma professora, em outra narrativa cita novamente esta sua concepção:

O ensino infantil é tão difícil, porque a gente pega a criança que não sabe nada, não, ela sabe, mas a criança quer pegar no lápis, tem criança que pega no lápis, assim, temos que ensinar como pegar no lápis para alfabetizar. ((Excerto da narrativa oral no encontro de investigação-formação da professora auxiliar Ivone, em 2009)

A professora Lucineide, ao se reportar ao passado como educadora de crianças, demonstra satisfação quando reconhece que hoje as crianças que ela cuidou e educou se tornaram homens e que estão tendo uma vida promissora:

Minha prática educativa com crianças começou quando trabalhei como babá aos 16 anos de idade, cuidava de um menino [...] quando ele tinha 1 ano de idade até os 9 anos [...] em todo momento de sua vida sempre estive presente, até em educá-lo, para ser uma criança obediente [...] hoje ele faz faculdade em Salvador, me sinto honrada em ver o homem que ele é hoje e que eu ajudei em sua educação, juntamente com seus pais [...] (Excerto do memorial escrito pela professora auxiliar Lucineide, em 2009)

[...] a gente foi importante na vida desses alunos [...] a gente sabe que o aluno aprendeu, né? Com as dificuldades que a gente teve, que a gente tem menos recursos, mas a gente estava ali. Se a gente viu que o aluno é advogado, tem advogado que saiu daqui, né? Tem químico que saiu daqui, então aprendeu onde? Aqui no povoado. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora auxiliar Lucineide de Jesus, em 2009)

Estas narrativas evidenciam que as crianças ainda são vistas, a partir de uma perspectiva projetiva por algumas educadoras, pautadas na concepção de que as crianças precisam ser preparadas para o futuro. Neste sentido, os interesses, os desejos, as reais necessidades das crianças não são colocadas em primeiro plano nas práticas educativas.

As referidas professoras, apesar de apresentarem uma concepção mais idealizada de criança, revelaram compromisso e desejo de contribuir com o desenvolvimento das crianças com quem convivem em seu cotidiano profissional, demonstrando satisfação em estar atuando na Educação Infantil.

As representações do que é ser criança e da educação que estes sujeitos precisam ter, apresentaram-se de forma vinculada às trajetórias de vida das colaboradoras. A narrativa das professoras Ivonete e da professora Deise revelam esta constatação:

Às vezes encontro crianças tristes que não querem brincar, não gostam de conversar, eu lembro de mim e penso: Será que esta criança também passou por algum trauma? Na verdade às vezes eu me vejo naqueles rostinhos, com medo, confusas, como a professora fosse um bicho papão. Amo a minha profissão e me emociono quando vejo uma criança sorrindo, mais ainda quando eu faço parte desse sorriso. (Excerto do memorial escrito pela professora auxiliar Ivonete, em 2009)

[...] fui pra uma escola perto de casa, na hora de escolher a turma era aceleração: primeira e segunda série que correspondia a uma alfa, terceira e quarta. Eu pedi minhas colegas que me deixasse pelo amor de Deus que eu ficasse com a primeira e segunda série, porque o meu segmento é alfabetização, é o que eu gosto, talvez por conta da minha educação infantil ter sido tão gostosa [...], não sei, eu acho que tem muito haver com minha relação com meus sobrinhos, lá em casa tem, sempre por conta da família ser numerosa, um que vai olhando o outro, quem chega vai olhando e eu tive essa experiência com meus sobrinhos [...] para minha irmã trabalhar e estudar tive que ajudar também, mesmo estudando. A minha... a minha convivência com criança é muito gostosa, então eu uso essa facilidade, tanto pra ensinar tanto pra trabalhar. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora efetiva Deise, em 2009)

A dicotomia entre o cuidar e o educar, presente na história da Educação Infantil, foi mencionada pelas professoras nas narrativas socializadas:

Creche é diferente de pré-escola, onde passamos a maior parte com essas crianças levando elas a conhecerem o novo espaço, ensinando como fala, porque no meio rural o modo de vida é outro [...] tudo começa com os pais, que acham que o professor tem que educar os seus filhos, é uma obrigação. Ensina a falar, a usar o banheiro, escovar os dentes, a pegar no lápis, como usar o papel, alguns têm medo do chuveiro e do vaso, pedir licença, como compartilhar os materiais didáticos com os seus colegas [...] (Excerto do memorial escrito pela professora auxiliar Lucineide, em 2009)

Eu não tenho muita coisa a falar, só tive experiência na Educação Infantil no meu primeiro ano de educação, foi uma experiência como auxiliar, como as meninas falaram. Foi nessa experiência que eu me apaixonei pela educação, que eu me decidi mesmo que eu seria professora, mesmo com algumas resistência dentro de mim. Com os meus objetivos eu falei: Não, eu quero ser professora! Então, assim foi uma experiência muito marcante [...] porque quando você entra na Educação Infantil você pensa que é só, só está ali, brincar com as crianças, principalmente se você é auxiliar. Muita gente pensa que você vai ser só auxiliar, auxiliar é levar o menino para o banheiro, dá um banhinho, ajudar no lanche e tem gente que pensa que é só isso e não é só isso. Quando eu me decidi ser professora, nesse momento que eu me vi assim, o prazer de ser de estar atuando, de ver os avanços de cada um, de ver a evolução mesmo, de ver as descobertas deles [...] Então, assim, esse primeiro contato com a Educação Infantil foi a motivação para a escolha da profissão. (Excerto da narrativa oral da professora estagiária Tallita, no encontro de investigação-formação, em 2009)

Nas narrativas das docentes que não passaram pelo processo de formação superior ou as que estão no início da formação, a concepção vigente em relação ao papel dos profissionais de educação infantil e das práticas educativas ainda

apresentam um caráter fragmentado entre o cuidar e educar, em que as funções das professoras regentes e auxiliares estão bem delimitadas, como explicita a narrativa abaixo:

Em julho do corrente ano (2009) recebi uma proposta de trabalhar como professora auxiliar da Escola Municipal Maria de Isabel Carvalho. Ao aceitar a proposta estava consciente das limitações, tais como: seguir a metodologia da professora regente, a auxiliar é sempre o apoio e em hipótese alguma a líder e acima de tudo estava consciente que meu papel era ajudar e não criticar. (Excerto do memorial escrito pela professora auxiliar Ivonete, em 2009)

As narrativas das professoras que estão em formação na universidade, sobre a concepção de infância e as práticas educativas para as crianças, estiveram integradas a um discurso teórico pautado na perspectiva social e cultural da criança, porém, na observação das práticas docentes, verifiquei a dificuldade das professoras em materializar este discurso. Nesta direção, a professora Deise reflete, considerando a realidade das crianças do meio rural:

[...] a criança ela faz muito do que se dita ainda pra ela. Eu acho que ainda o trabalho que é feito no meio rural, que eu digo como profissional, que a gente ainda está muito... muito ligado a tudo isso que traz para gente, que vem daqui (sede do município) para lá (Vila São Vicente). Então, eu não posso te dizer, se eu te dizer hoje que a gente faz, que a gente produz a cultura deles lá, não é verdade. A gente ainda leva o que tem de possibilidade aqui para lá. Então, as crianças ainda vivem muito o que a gente leva daqui pra lá. Ainda não consigo é... modificar isso. Ainda não tenho essa capacidade de modificar isso. Quando eu te digo dessa consciência do meio rural que é diferente do meio urbano eu já sei que isso existe, mas ainda não consegui fazer esta mudança. Eu não consegui ainda fazer esta mudança. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora efetiva Deise, em 2009)

A escuta e a leitura das narrativas (auto)biográficas revelaram que as docentes reconhecem a importância da formação continuada e em serviço para uma atuação docente mais qualificada na Educação Infantil. No entanto, todas as professoras, participantes da pesquisa, mencionaram a falta de investimento dos órgãos públicos nos processos formativos relacionados ao contexto de atuação das docentes.

O debate que as professoras empreenderam no encontro de investigação-formação problematizou o papel das profissionais responsáveis pelo

acompanhamento do trabalho pedagógico e das proposições formativas, oferecidas de forma pontual e sem nenhuma articulação com a realidade vivida pelas professoras nos espaços em que as suas práticas educativas são desenvolvidas. De acordo com as narrativas das docentes, na intervenção pedagógica e formativa, as coordenadoras limitam-se a prescrever para elas o que deve ser feito e como deve ser feito, de acordo com as determinações estabelecidas pela gestão da educação do município.

O processo de planejamento, não sei se esse ano (2009) continua o mesmo, mas o ano passado (2008) a gente tinha encontros com a coordenadora e ela listava conteúdos para gente. Com base nesses conteúdos a gente ia trabalhando, apresentava o plano de aula que a gente... já fazia cada professor o seu e ela fazia alguns direcionamentos. Mais era assim, direcionamentos para realização do dia a dia. Para o que vai acontecer nesse primeiro semestre. Para o que você vai registrar do aluno. Principalmente com o que diz respeito à leitura e escrita. Então, a gente está basicamente preso a isso, porque tem que mostrar esses dados no final do ano. Então ainda, até hoje, sou recém chegada no município eu ainda não vi um projeto que fosse além disso, de ter esses dados no final do ano, de concluir uma caderneta no final do ano. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora efetiva Deise, em 2009)

As professoras ao narrarem sobre a escolha profissional, especificamente na Educação Infantil, evidenciaram que a falta de opção foi determinante, pois as colaboradoras da pesquisa são oriundas de um contexto sócio-econômico desprivilegiado, assim, o magistério configurou-se como possibilidade de ascensão social e de melhores condições de vida.

[...] agora hoje eu vejo que Magistério para mim foi muito importante, né? Se eu não tivesse hoje a minha formação hoje eu estaria desempregada, porque o único meio que eu tenho de sobreviver é esse, né? O trabalho aqui é só de lavradora e eu tenho certeza que lavradora eu não ia conseguir, porque eu não nasci sendo lavradora, entendeu? Outro trabalho poderia até fazer, mas ir para roça, para capinar e plantar abacaxi, tenho certeza que eu não consigo [...] (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora auxiliar Lucineide, em 2009)

Esta professora demonstrou ter orgulho da profissão escolhida, considerando o valor social que as pessoas do seu povoado atribuem aos professores.

As pessoas aqui são pessoas muito boas, né? Dão muito valor ao professor quando ele vinha da cidade, professor tem muito valor aqui

na zona rural, eles respeitam muito, *né?* Professor aqui pra eles são tudo *né?* Eles acham que professor é pessoa inteligente, sabe tudo [...] não interessa cor, nem raça, o que vier, é professor. Para eles o mais importante é ter um professor aqui na localidade. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora auxiliar Lucineide, em 2009)

Com o exercício da docência algumas professoras passaram a se identificar com a profissão e foram se constituindo como professoras de crianças através da própria prática. As professoras iniciantes, diante das dificuldades encontradas nos primeiros contatos com o exercício da profissão docente, recorreram às pessoas mais experientes no magistério e buscaram alternativas de autoformação para melhor subsidiar a prática educativa desenvolvida com as crianças, como menciona a professora contratada Maria Sirlene: [...] tem pessoas na família que é professora, está na área e sempre vêm me ajudando, vêm me dando instruções de como trabalhar. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora contratada, em 2009). A narrativa que segue também se remete a esta situação:

Ao se aproximar o término do primeiro ano, deu início a batalha contra o bicho mais temido, o estágio. Sendo a primeira etapa sessenta horas de observação e oito de prática. Atuei em dupla, na primeira série tendo apoio da professora regente [...] profissional competente e admirável. No último ano o estágio foi individual, sendo que fiquei com a terceira série da escola citada acima. Durante o tempo de aluna regente passei por momentos difíceis, pensava em desistir, jogar tudo para o alto, não via sentido continuar. Porém, em outros momentos, era mágico, receber o carinho dos alunos, sentir que eles precisavam de mim e contribuir com a educação deles era sensacional. No entanto, devo enfatizar que entre problemas e soluções fui privilegiada, sendo que tive apoio de todo grupo escolar, diretoria e professores, em especial a professora regente [...] sendo esta o ponto de apoio nos momentos mais complicados. Tive um regente competente, responsável, dinâmica, solidária e humilde. Suas palavras e ações fortaleceram-me a ponto de mostrar que sou capaz de vencer qualquer desafio. (Excerto do memorial escrito pela professora auxiliar Anete, em 2009)

A partir das narrativas analisadas, ficou evidente a falta de um investimento na formação das professoras de Educação Infantil do município de Itaberaba, que considere no bojo deste processo, a reflexão, a construção significativa de conhecimentos, a autonomia, a interação das docentes.

As professoras, reconhecendo o seu papel social, buscam soluções para resolver os problemas inerentes ao seu cotidiano profissional, a fim de contribuir

com a educação das crianças dos povoados pesquisados, porém ressaltam que as dificuldades concernentes à estrutura física das escolas, ao transporte escolar; à falta de um material pedagógico adequado, ao currículo descontextualizado com a realidade do meio rural e à ausência de um apoio pedagógico constante restringem as práticas educativas com as crianças, inviabilizando, assim, uma Educação Infantil de qualidade, como propõe os documentos legais para esta etapa da Educação Básica.

Sobre o desejo de continuar na profissão, algumas professoras deram ênfase em suas narrativas que não pretendem deixar de atuar na Educação Infantil. Outras falaram que querem continuar na educação, independente do nível de ensino. O professor Paulo, que em uma das suas narrativas socializou a sua dificuldade de atuar com as crianças, tendo em vista o gênero masculino, demonstrou dúvida se continuaria atuando como professor de Educação Infantil¹⁷:

Por que um homem na Educação Infantil? Como você pode ver no município de Itaberaba eu sou o único até agora trabalhando com a Educação Infantil. Embora, eu conheça outras pessoas, homens que trabalham na Educação Infantil, mas é em outro município, mas falando de Itaberaba eu sou o único até hoje. Então, às vezes quando a gente está indo pra zona rural as meninas, as colegas no ensino infantil perguntam: Você não pensa em mudar, trabalhar outras disciplinas e tal, não. Mas eu gosto de trabalhar com o ensino infantil, com a Educação Infantil, é muito legal, embora estou iniciando também tenho meus problemas, minhas dificuldades mas é legal, eu me identifico bastante, eu gosto. Quando eu digo quero mudar, ainda que eu possa vir a mudar, não trabalhar mais com Educação Infantil, [...] digo: Minha carreira começou com Educação Infantil. Eu não vou ter nenhum trauma, eu não vou ter nenhum arrependimento, pelo contrário, para mim foi muito bom, eu gosto sim. O problema é que existe aquela questão, às vezes quando eu estou lá na escola, quando chega uma pessoa e fica me olhando trabalhar isso me incomoda um pouco ainda, outra pessoa do outro lado me vendo. Às vezes, a gente senta na rodinha vai cantar se diverte bastante brinca e tal e sempre quando tem alguém, as pessoas vão lá, fica olhando o meu trabalho isso me deixa um pouco assim, ainda inibido. (Excerto da entrevista narrativa concedida pelo professor auxiliar Paulo, em 2009)

Uma professora contratada enfatizou que não pretende continuar na Educação Infantil, pois com as dificuldades encontradas se desencantou com a profissão:

¹⁷ O referido professor informou-me que saiu da Educação Infantil e está atuando em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental.

Analisando minhas perspectivas pessoais é tudo relacionado ao profissional. Profissional não é continuar na área da educação, sinceramente desgostei. Eu tenho vontade de fazer, se for continuar, Pedagogia Hospitalar ou, então, Serviços Social. Do jeito que sou cabeça dura para uma coisa, me tirar do meu caminho é meio difícil, é meio complicado. [...] Então, em relação a parar esses anos ficam perdidos, tem hora que penso em largar tudo, mas, continuar nessa área que estou, sinceramente eu não fico não. (Excerto da narrativa oral da professora contratada Diana no encontro de investigação-formação, em 2009)

As professoras que não tiveram a oportunidade de fazer um curso de graduação demonstraram um grande interesse em realizar este sonho, reconhecendo a importância do ensino superior para a sua atuação profissional.

Infelizmente na hora de escolher entre estudar e trabalhar eu optei pela segunda opção. Deixando, assim, o sonho de uma graduação para quando as coisas se ajeitassem. O problema que até a atualidade continua sendo um sonho. (Excerto do memorial escrito pela professora auxiliar Anete, em 2009)

Já, algumas professoras, que estão no processo de formação superior, explicitaram em suas narrativas o interesse de investir na pesquisa, tendo em vista questões referentes ao seu campo de atuação. A narrativa da professora Deise revelou a importância do curso de Pedagogia em sua formação, na medida em que possibilita problematização da realidade educacional.

O curso de Pedagogia me fez ver também a minha sociedade de maneira diferente [...]. De uma forma específica, o curso de pedagogia tem... tem me dado a possibilidade de pesquisa. Por conta do curso em sala de aula eu vi problemas que eu posso estar pesquisando. (Excerto da entrevista narrativa concedida pela professora efetiva Deise, em 2009)

Para mim esta pesquisa foi bastante fecunda, no sentido que as narrativas docentes possibilitaram análise e reflexões significativas sobre a Educação infantil, especificamente no meio rural, como também sobre atuação e formação das professoras desta primeira etapa da Educação Básica.

A relevância do projeto de investigação-formação: 'A voz e a vez das professoras de Educação Infantil do meio rural', foi bastante explicitada pelas professoras participantes:

[...] que esse curso continue para que a gente possa estar aqui novamente, e se for na área da Educação Infantil a gente continua

também. Eu quero participar, porque para mim foi de grande valia, eu cresci bastante e aprendi muita coisa e meu objetivo é ter uma bagagem por muito tempo. (Excerto da narrativa oral do professor contratado Paulo no encontro de investigação-formação, em 2009)

[...] eu aprendi demais no curso, gostei muito de conhecer vocês, viu gente! Amei vocês, de coração mesmo, e conhecer novas pessoas, né? Pessoas diferentes, pessoas que falam de uma forma também diferente. Então, é muito bom a gente conviver, por que a gente vai aprendendo cada dia mais. (Excerto da narrativa oral da professora contratada Lucineide no encontro de investigação-formação, em 2009)

Estes encontros, por mais cansados que estávamos, em pleno sábado à tarde, depois de uma dura jornada de trabalho semanal não pode terminar neste dia (12/12/09) e se prolongar em 2010. Pois bem esta é minha perspectiva, que este curso seja esticado, ou seja, renovado. Estou lhe parabenizando pela esta idéia deste curso, pois de grande valia e aprendizagem. (Excerto do memorial escrito pela professora contratada Diana, em 2009)

Gostaria de começar dizendo em primeiro lugar que foi um prazer muito grande participar deste curso e como também estar contribuindo para a sua formação professora Patrícia (*pesquisadora*). Agradecer por tudo que ocorreu durante os nossos encontros, até porque nele podemos colocar para fora nossas angústias como também nossas expectativas, tanto na vida profissional como pessoal. Foi de grande relevância, quero muito que esse curso dê continuidade, até porque os professores do meio rural são muito carentes de informação, então dando continuidade, este curso vai contribuir muito para a formação dos professores de Educação Infantil. (Excerto do memorial escrito pela professora contratada Ivonete, em 2009)

As narrativas apresentadas mostram a necessidade de estruturar novos projetos formativos para as docentes que atuam no município de Itaberaba, subsidiados em suas próprias histórias de vida e articulados às reais necessidades destas profissionais. Dessa forma, para o semestre de 2010.2 da UNEB, pretendo desenvolver, articulado ao 'Projeto Criança no Centro da Roda', já inscrito no NUPE-Campus XIII, um curso de extensão vinculado às questões específicas da Educação Infantil. Este é o meu compromisso social com estes sujeitos que muito contribuíram para a materialização deste trabalho.

A partir das narrativas das professoras participantes e colaboradoras desta pesquisa muitas outras possibilidades investigativas emergiram, assim, pretendo dar continuidade a este trabalho investigativo. Considerando a importância da abordagem (auto)biográfica no movimento de investigação-formação, continuarei os

meus estudos nesta direção, a fim de compreender cada vez mais esta fundamentação teórico-metodológica na pesquisa em educação e na formação docente.

As trajetórias e narrativas das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba-Bahia revelaram que estas profissionais possuem muitos saberes constituídos em sua prática educativa, são capazes de problematizar a sua realidade, possuem desejos de realizar um trabalho com as crianças de forma mais qualificada e reconhecem a importância da formação para o exercício da profissão docente. Neste sentido, o estudo empreendido ratificou que a abordagem (auto)biográfica é uma opção teórico-metodológica viável para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas como também para a formação docente, pois considera as subjetividades dos sujeitos envolvidos nestes processos de forma articulada às dimensões sociais.

Espero que o resultado deste trabalho investigativo promova debates sobre a Educação Infantil, sobre as práticas e formação das profissionais que atuam em instituições públicas localizadas no meio rural, considerando, no bojo destas discussões, as concepções de infância, as políticas públicas para a Educação Infantil, as proposições para a formação de professores e os saberes docentes constituídos em suas trajetórias de vida-formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 278-295.

AQUINO, Lígia Maria Leão de. **O lugar do erro na Educação Infantil**: a construção do conhecimento das professoras. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

_____. Saber docente: questões para pensar a prática na Educação Infantil. In: VASCONCELLOS, Vera Ramos de; AQUINO, Lígia Maria Leão de; DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Psicologia e Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Junqueira e Marin editores, 2008, p. 167-192.

AQUINO, Lígia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Ramos de. Orientação curricular para Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 99-115.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; CÂMARA, Sandra Cristiane Xavier da; PASSEGI, Maria da Conceição. Memórias de formação e ensaios biográficos. In: PASSEGI, Maria Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 219-235.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGI, Maria Conceição. Ensaos autobiográficos: entre estórias e histórias da iniciação docente. **Presente! Revista de Educação** Salvador: CEAP, Ano 17 n.3, jun 2009, p. 45-51.

BAUER, W. Martin e Gaskell. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006. .

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Caderno de Pesquisa**: São Paulo, n. 64, fev., 1998, p. 4-13.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cyntia

Pereira de. **A vida e o ofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2003, p. 7-20.

_____. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002, p. 1-16. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 16 fev. 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

_____. Descaminhos. In: VORRBER, Mariza. **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 13-34.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de. **O amor dos começos.** Por uma história das relações com a escola. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 111, p. 151-171, 2000.

CATANI, Denice Bárbara. Prática de formação e ofício docente Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cyntia. Pereira de. **A vida e o ofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2003, p. 21-29.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERQUEIRA, Epitácio Pedreira de. **Pedra que Brilha.** Itaberaba. Salvador: EGBA, 2003.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

D'ÁVILA, Cristina M. A mediação didática na história das pedagogias brasileiras. **Revista da FAEEBA:** Educação e Contemporaneidade, Salvador, n. 24, jul./dez., 2005, p. 217-238.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação:** figuras do indivíduo projeto. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIAS, Cleuza. As memórias e a arte de lembrar: sou professora por quê? **Revista da FAEEBA:** Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.17, n. 29, jan./jun., 2008, p. 87-96.

DOMINICÉ, Pierre. A narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988a, p. 87-97.

_____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988b, p. 99-130.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. As memórias e a arte de lembrar: sou professora porque... **Revista da FAEEBA:** Educação e Contemporaneidade, Salvador, n. 29, jan./jun., 2008, p. 87-95.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 1717-34.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e prática**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do estado da Bahia, Salvador, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 2003.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho da equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 1991.

GHEDIN, Evandro. A articulação entre estágio-pesquisa na formação de professor-pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: artes e técnicas- ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006, p. 225-245.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: SILVA JR; Celestino A. da. et al (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 11-41.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. Une expérience formatrice: l'approche biographique des processus de formation, de connaissance et d'apprentissage. In: FINGER, Mathias; JOSSO, Marie Christine (Org.). **Pratiques du récit de vie et théories de la formation**. Genève: F.P.S.E: Université de Genève, Cahier n.º 44, 1985, p. 73-98

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Os relatos de história de vida como desenvolvimento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Mana Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: invenção de si**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 21-40.

_____. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n. 29, jan./jun., 2008, p. 17-30.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico na educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; Sônia Kramer. **Infância educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003b, p. 51-81.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maria Silveira. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 51-61.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In CATNI. Denice et al. **Docência, memória e gênero: estudos e formação.** São Paulo: Escrituras, 2003, p. 77-84.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação.** Salvador: EDUFBA, 2004.

MARCONDES, Maria Inês. **Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MATUI, Jiron. **Construtivismo: teoria sócio-histórica aplicada ao ensino.** São Paulo: Moderna, 1995.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vida de professores.** Lisboa: Porto Editora, 2000, p. 11-140.

MOTA, Kátia. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Educação e Contemporaneidade** – Revista da FAEEBA, Salvador: UNEB, vol. 11/n. 17, jan/jun 2002, p. 13-26.

NÓVOA; António. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, António. **Vida de professores.** Lisboa: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

PASSEGGI, Maria Conceição. Memorial de formação: entre a lógica da avaliação e a lógica da(auto) formação. **Presente! Revista de Educação** Salvador: CEAP, Ano 15 n.2, jun 2007, p. 34-37.

_____. Memoriais auto-biográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 27 - 42.

PIAGET, Jean. **Os seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena (Orgs.). **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PINEAU, G. Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe e CASPAR, Pierre. **Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação.** Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

RIBEIRO, Neurilene Martins. Histórias de vida de professores de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SALLES, Fernando Casadei e RUSSEFF, Ivan. Formação continuada do professor de educação infantil e identidade profissional. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Maurice. (Org.). **Educação Infantil**: política, formação e prática docente. Campo Grande: UCDB, 2003, p. 73-92.

SANTOS, Geisa Arlete dos. **Histórias de vida e o abandono da profissão docente**: entre partidas e chegadas. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do estado da Bahia, Salvador, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Infância (In) visível**. Araraquara: SP: Junqueira & Marin: 2007, p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto; BANDEIRA, Alexandra; DORES, Raquel. Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 103-124.

SHOLZE, Lia. Narrativas de si e possibilidade de resignificação da existência. In: PASSEGGI, Maria Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 89-100.

SODRÉ, Liana Gonçalves Ponte. Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. **Educação e Contemporaneidade**. Revista da FAEEBA, Salvador: UNEB, vol. 11/n. 17, jan/jun 2002, p. 65-72.

_____. A participação das crianças de movimentos sociais em projetos educacionais: um estudo de caso. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Infância (In) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin: 2007 p. 129-148.

SOUZA, Tânia Regina de. **A infância do velho Graciliano**: memórias em letras de forma. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: narrativas, estágio supervisionado e formação inicial. In: **Anais do XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. Belém: EPENN, 2005. p. 1-11.

_____. **O conhecimento de si**: Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006a.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Mana Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: invenção de si. Porto alegre: EDIPUCRS, 2006b, p. 135-170.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v.25, n. 11, jan./abr. 2006c, p. 22-37.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Maria do Carmo Couto. Por que é de infância que o mundo tem precisão: uma contribuição ao debate sobre o espaço da criança nos projetos de desenvolvimento sócio-ambiental. In: AMODEO, Nora Beatriz Presno; ALIMONDA,

Héctor (Org.). **Ruralidades, capacitação e desenvolvimento**. Viçosa: UFV, 2006, p. 91-98.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Infância e crianças visíveis. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Infância (In) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin: 2007, p. 7-23.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Lígia Maria Leão de; DIAS, Adelaide Alves. Educação Infantil: pesquisas e temas. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Lígia Maria Leão de; DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Psicologia e Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin: 2008, p. 9-28.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: VORRBER, Mariza. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 23-38.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difel, 1971.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1983.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Projeto de Extensão



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIII**

PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COELHO

PROJETO DE EXTENSÃO:
**a voz e a vez das professoras de educação infantil do meio
rural de Itaberaba**

Itaberaba/BA
2009

PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COELHO

**PROJETO DE EXTENSÃO: A voz e a vez das professoras de
educação infantil do meio rural de Itaberaba**

Projeto de Extensão apresentado ao
NUPE do Departamento de Educação
da UNEB – Campus XIII, como parte
das atividades acadêmicas do
semestre 2009.1.

Itaberaba/BA

2009

A VOZ E A VEZ DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEIO RURAL DE ITABERABA

COORDENAÇÃO:

Prof.^a Patrícia Júlia Souza Coelho

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

OBJETIVO GERAL:

Conhecer as experiências de vida-formação das professoras de Educação Infantil, que atuam nas escolas públicas no meio rural do município de Itaberaba, identificando as concepções de infância subjacentes em suas narrativas e os dispositivos teóricos - metodológicos utilizados em sua prática educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender a formação das professoras, a partir da perspectiva (auto)biográfica, valorizando as aprendizagens experienciais adquiridas ao longo da vida
- Possibilitar às professoras a reflexão e análise dos próprios percursos formativos, tendo em vista as práticas de formação e de investigação no âmbito educacional
- Viabilizar um diálogo entre as participantes que atuam em escolas públicas no meio rural de Itaberaba, considerando as práticas educativas desenvolvidas pelas docentes em seus espaços de atuação.

PARTICIPANTES:

- Professoras de Educação Infantil que atuam no meio rural de Itaberaba.

CARGA HORÁRIA:

- 30 horas

JUSTIFICATIVA:

Considerando as discussões realizadas nas últimas décadas sobre a formação dos/as professores/as, percebe-se uma linha de pensamento que incentiva a construção da autonomia docente, através de práticas formativas pautadas na reflexão, na interação e na investigação.

Neste contexto, é de suma importância conhecer a realidade em que as práticas profissionais das professoras de Educação Infantil se materializam, refletir sobre os sentidos e significados de serem professoras de crianças, identificar as concepções de infância subjacentes em suas narrativas e os dispositivos teórico-metodológicos utilizados em sua prática educativa, a partir da história de vida e de formação de cada docente.

A opção de visibilizar as histórias de vida e de formação das professoras de Educação Infantil, consiste na concepção de que elas são capazes de compreender e ressignificar o seu campo de atuação e, assim, promover transformações necessárias para uma educação pública de qualidade.

META:

- Construir um projeto profissional, a partir das reflexões suscitadas sobre a própria história de vida-formação, visando contribuir para uma ação docente mais qualificada na Educação Infantil.

METODOLOGIA:

- Método (auto)biográfico/ Ateliê Biográfico
- Local de execução: UNEB - Campus XIII- Itaberaba
- Atividades Básicas:
 - * Encontros semanais com duração de três horas.
 - * Discussão de temas relacionados aos seguintes eixos: infância, processo de escolarização, entrada na profissão, formação docente, prática educativa com crianças.
 - * Escrita do memorial no decorrer dos encontros.
 - * Observações das práticas educativas.
 - * Construção do projeto profissional.

CONTEÚDOS:

- Método (auto) biográfico na formação docente.
- Concepções de infância.
- Políticas para Educação infantil.
- Formação dos/as professores/as de Educação Infantil.

CRONOGRAMA

| ENCONTROS | ATIVIDADES |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º ENCONTRO 15/08 | <ul style="list-style-type: none">• Apresentação do curso de extensão.• Resposta ao questionário.• Construção dos acordos para o desenvolvimento do trabalho.• Escrita sobre a infância para ser socializada no próximo encontro.• Leitura do texto: Pinóquio às avessas; Rubem Alves |
| 2º ENCONTRO 22/08 | <ul style="list-style-type: none">• Socialização das escritas sobre a infância.• Em grupo identificar pontos convergentes e divergentes apresentados na narrativa.• Reflexões sobre as concepções de infância apresentadas nas narrativas.• Para o próximo encontro:• Leitura do texto: O amor dos começos: por uma história das relações com a escola; Denice Catani; Belmira Bueno; Cynthia Sousa.• Escrita sobre o processo de escolarização. |
| 3º ENCONTRO 29/08 | <ul style="list-style-type: none">• Leituras de imagem que representam a relação do aluno com a escola.• Escolher uma imagem e articular com a narrativa escrita.• Discussão do texto: O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. Denice Catani; Belmira Bueno; Ciynthia Sousa.• Para o próximo encontro: Leitura do texto: Estágio e narrativas de formação: reflexões sobre a formação e autoformação; Elizeu Clementino de Souza. Escrita sobre a escolha da profissão e sobre as primeiras experiências profissionais. |
| 4º ENCONTRO 24/10 | <ul style="list-style-type: none">• Socialização das narrativas sobre a entrada na profissão e as primeiras experiências profissionais.• Discussão do texto: Estágio e narrativas de formação: reflexões sobre a formação e autoformação; Elizeu Clementino de Souza.• Refletir sobre as mudanças ocorridas |

| | |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>desde o início da carreira profissional até o atual momento (Quadro comparativo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para o próximo encontro: <p>Leitura do texto: Percursos de formação e de transformação; Maria Conceição Moita</p> <p>Escrita sobre as experiências de formação profissional.</p> |
| 5º ENCONTRO 07/11 | <ul style="list-style-type: none"> • Socialização das narrativas escritas sobre as experiências de formação profissional. • Discussão do texto: Percursos de formação e de transformação; Maria Conceição Moita • Exibição do Programa Salto para o Futuro. • Para o próximo encontro: <p>Leitura do texto: Saber docente: questões para pensar a prática na Educação Infantil; Lígia Aquino.</p> <p>Escrita sobre a prática educativa com crianças, considerando os saberes e contexto de atuação.</p> |
| 6º ENCONTRO 14/11 | <ul style="list-style-type: none"> • Socialização das narrativas escritas sobre a prática educativa com crianças, considerando os saberes e contexto de atuação. • Discussão do texto: Saber docente: questões para pensar a prática na Educação Infantil; Lígia Aquino. • Apresentação da proposta da elaboração do plano de ação profissional. • Orientação para a construção do plano de ação. |
| 7º ENCONTRO 30/11 | <ul style="list-style-type: none"> • Visitas às escolas • Observação da prática educativa |
| 8º ENCONTRO 01/12 | <ul style="list-style-type: none"> • Visitas às escolas • Observação da prática educativa |
| 9º ENCONTRO 08/12 | <ul style="list-style-type: none"> • Visitas às escolas • Observação da prática educativa |
| 10º ENCONTRO 12/12 | <ul style="list-style-type: none"> • Socialização dos projetos profissionais. • Escrita sobre as experiências vivenciadas no curso (Avaliação). |

REFERÊNCIAS:

ALLVES, Rubem. **Pinóquio às Avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas: Verus Editora: 2005.

AQUINO, Lígia. Saber docente: questões para pensar a prática na Educação Infantil. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Ligia Maria Leão de; DIAS, Adelaide Alves. **Psicologia e Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia. O amor dos começos. Por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 111, p. 151-171, 2000.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

APÊNDICE 2: Carta de cessão



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, estado civil _____, RG _____, CPF _____, aceito livremente participar do estudo intitulado **TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEIO RURAL DE ITABERABA-BA: formação e práticas educativas** e declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos das informações apresentadas no desenvolvimento da pesquisa, inscrita no GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto) Biográfica, Formação e História Oral, no âmbito da Linha de Pesquisa II: Educação, Currículo, Tecnologias Intelectuais e Formação do Educador, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, para a mestrandia Patrícia Júlia Souza Coelho, Matrícula n.º 080718033, que poderá utilizá-las integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Salvador, 15 de agosto de 2009.

Nome da (o) participante:

Assinatura da (o) participante:



APÊNDICE 3: Questionário



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

MESTRANDA: Patrícia Júlia Souza Coelho

ORIENTADOR: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Prezado(a) senhor(a):

Com o intuito de coletar informações importantes e necessárias para a realização da pesquisa denominada “**TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEIO RURAL DE ITABERABA-BA: formação e práticas educativas**”, solicito a sua colaboração, como educador(a) das instituições públicas de Educação Infantil da zona rural do município de Itaberaba-Ba, respondendo às perguntas abaixo. O anonimato das informações oferecidas será resguardado.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração.

A. DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Data de nascimento: _____ Sexo: () masculino () feminino

Endereço residencial _____

Cidade: _____ Telefone: _____ email: _____

Estado civil: _____ Filhos? ()sim () não. Quantos? _____

B. DADOS PROFISSIONAIS:

1. Local de trabalho atual: _____

2. Há quanto tempo trabalha nessa instituição? _____

3. Situação funcional: () Efetivo (a) () Contratado (a)

4. Quando foi admitido (a) ou contratado (a) (ano): _____

C. FORMAÇÃO ESCOLAR/ACADÊMICA

5. Escolaridade:

➤ () Ensino médio completo () Ensino médio incompleto

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____ Cidade: _____

➤ () Ensino superior completo () Ensino superior incompleto

Curso: _____

Ano de Ingresso: _____ Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____ Cidade: _____

➤ () Especialização completa () Especialização incompleta

Curso: _____

Instituição: _____ Cidade: _____

6. Qual o último curso de formação que participou na área de Educação Infantil?

7. Quando ocorreu? _____.

8. Quem promoveu? _____

Quais as temáticas/conteúdos trabalhados? _____

9. Participa de algum curso de formação continuada? () sim () não

Que instituição está promovendo? _____

Quais as temáticas/conteúdos estão sendo trabalhados?

C. ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

10. Há quanto tempo atua como professor (a): _____

11. Em que grupo da Educação Infantil você atua? _____

Quantas crianças têm neste grupo? _____

Qual a idade média das crianças que faz parte deste grupo? _____

12. Há quanto tempo atua na Educação infantil? _____

13. Você se identifica como professora de Educação Infantil?

() sim () não () às vezes

Por quê? _____

14. Já atuou em outro nível de ensino da Educação Básica?

() sim () não

Se afirmativo, continue respondendo:

Em qual série ou ciclo?

() Fundamental.

Quais as séries ou ciclos? _____

() Médio.

Quais as séries? _____

15. Possui outras experiências profissionais (indique a instituição e a função exercida): _____

Obrigado por sua colaboração.

Patrícia Julia Souza Coelho