

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA DE JESUS ASSUNÇÃO E SILVA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E  
SUAS RELAÇÕES COM A REELABORAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**



**TERESINA - PI  
2017**

**MARIA DE JESUS ASSUNÇÃO E SILVA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E  
SUAS RELAÇÕES COM A REELABORAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

**TERESINA - PI  
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

S586f Silva, Maria de Jesus Assunção e.  
Formação continuada de professores da educação infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente / Maria de Jesus Assunção e Silva. – 2017.  
202 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

“Orientadora: Prof.ª Dr.ª Antonia Edna Brito”.

1. Formação Continuada. 2. Educação Infantil. 3. Prática Docente. I. Título.

CDD 370.71

**MARIA DE JESUS ASSUNÇÃO E SILVA**

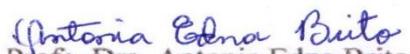
**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E  
SUAS RELAÇÕES COM A REELABORAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do Piauí, em  
cumprimento às exigências para obtenção do título  
de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

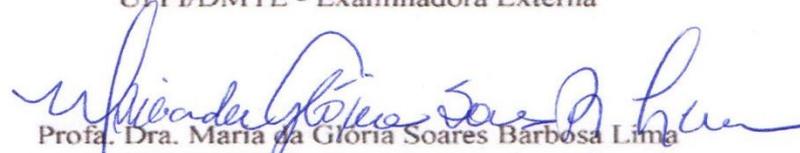
Aprovada em 15 de dezembro de 2017

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profa. Dra. Antonia Edna Brito  
PPGED/UFPI - Presidente

  
Profa. Dra. Maria João Mogarro  
IEUL - PT - Examinadora Externa

  
Profa. Dra. Maria do Socorro Leal Lopes  
UEPI/DMTE - Examinadora Externa

  
Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
PPGED/UFPI - Examinadora Interna

  
Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes  
PPGED/UFPI - Examinadora Interna

*Aos amores da minha vida:  
José Bonifácio Quirino e Silva (esposo),  
Filhos: Pedro Quirino Neto e José Bonifácio Júnior.*

## AGRADECIMENTOS

Quando chegamos neste momento final de produção da tese, que olhamos o caminho percorrido, percebemos quão longo foi este percurso e quantas aprendizagens conseguidas em todos os momentos vividos, desde as aulas, os seminários, as conversas, as insatisfações, as viagens em congressos, as nevralias das apresentações de trabalhos, e agora chegou a hora de agradecer e, neste momento, a paz invade meu coração do quanto tenho que agradecer.

Em primeiro lugar, ao meu bom Deus, que nunca me abandonou nos momentos de tristezas, desespero, insatisfação, inquietação e lá dentro do quarto, no momento de minhas orações, a mão de Deus cobria meu coração e renovava minhas esperanças para não desesperar e seguir em frente.

Agradeço imensamente a minha família, minha mãe, Maria da Paz e Silva (*in memoriam*) que com seu exemplo e dedicação, me guiou no caminho da superação e mesmo não estando comigo hoje, mas sempre lembrei, nos momentos de fraqueza, de sua voz lá dentro do meu coração dizer: “*querer é poder*” e ao meu pai Wenceslau Assunção e Silva (*in memoriam*) que, na sua simplicidade, sempre nos dedicou seu sorriso, seu olhar e seu companheirismo enquanto existiu.

Agradeço às minhas irmãs, Maria das Graças e Silva (irmã, madrinha querida e comadre), Maria da Penha e Silva de Moura (me ajudava com seu pensamento positivo e suas orações), Maria do Rosário de Fátima e Silva (sempre me orientando e me dando autoconfiança), Francisca Maria e Silva (me dedicando muito carinho), Maria do Socorro e Silva Anchiêta (compartilhando os momentos de tristeza e vitórias), que são companheiras de todas as horas, com palavras de carinho e força para prosseguir sempre e as orações nos momentos de fraqueza; e aos meus irmãos, Pedro de Alcântara e Silva e Plínio José da Paz e Silva, com quem compartilhamos os momentos de alegria e união com as famílias, sinônimos de exemplo, dedicação e carinho às suas famílias.

Agradeço ao meu esposo, que me acompanha há mais de 25 anos: José Bonifácio Quirino e Silva, pelo compromisso de convivermos incondicionalmente, de poder contar com sua compreensão, seu amor, carinho e suas massagens nos momentos mais cansativos de noites sem dormir, dedicados às leituras e à construção do texto e pela sua compreensão de cuidar da casa e do filho na minha ausência do país por seis meses.

Agradeço aos meus filhos, Pedro Quirino da Silva Neto e José Bonifácio Quirino e Silva Júnior, razão do meu viver, que já em idade adulta demonstram crescimento não só em tamanho, mas em sabedoria, que me causam encantamento. Foram meus mais fiéis animadores, souberam compreender meus momentos de ausência e isolamento.

Aos meus cunhados e compadres, José Jauro e Antonio de Pádua, e às cunhadas, Maria das Graças Santos e Leila Daniel e aos meus sobrinhos e sobrinhas queridos e suas esposas e

esposos: Caio Frederico, Conrado Franklin e Bruna (pelas nossas conversas ao fim do dia), Dayanne Lucianne, Keyla Cristianne, Aline Lidianne, Aldo Geovanne e Luana, Jauro Júnior (pelas nossas conversas de madrugada), Jardel e Bruna, Jamaira Lanna e Fabiano, Marina e Lia.

Agradeço de maneira especial à professora Dra. Antonia Edna Brito, minha querida orientadora, que me acompanhou desde o início deste doutoramento, nas orientações em sua sala e abrindo as portas de sua casa para conversas à tarde, sobre meu projeto, conduzindo-me no sentido da descoberta do melhor caminho a trilhar na pesquisa acadêmica, com sua leitura cuidadosa e atenta dos meus escritos, sua generosidade, sua paciência, sua sabedoria e sua presença ao meu lado sempre que necessitava e dos momentos de discussão no nosso grupo de estudo.

Agradeço à professora Dra. Maria João Mogarro, minha orientadora no Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (Portugal), experiência ímpar, que nos nossos almoços de orientação e nos encontros em sua sala, mantivemos conversas profícuas, sempre direcionando a mim uma nova perspectiva de pensar, um novo olhar ao processo de pesquisa e no encaminhamento à participação nos eventos da Universidade de Lisboa e nos encontros de orientação coletiva no Seminário Tutorial de Investigação em Educação (STudIE).

Agradeço às professoras Dra. Glória Lima, Dra. Bárbara Mendes, Dra. Lúcia Helena (*in memoriam*), Dra. Neide Guedes, Dr. Raimundo Oliveira, Dra. Teresa Cristina, Dra. Amparo Ferro e Dra. Rosângela Sousa, que tiraram um tempo para ler minha tese e, desde a qualificação, fizeram observações sempre muito pertinentes. Os momentos de qualificação se revelaram como pontos importantes ao qual deveria dedicar um novo olhar no sentido de lapidar o diamante bruto da tese.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, que fizeram parte da minha formação desde o Mestrado e por todos estes anos de Doutorado, todos trouxeram valiosas contribuições para minha pesquisa e para minha vida profissional.

Agradeço aos alunos da quinta turma de Doutorado da UFPI, pelo acolhimento e carinho, pela partilha de conhecimentos nos momentos de estudo, dos textos, discussões e reflexões. Foram dias intensos, cansativos, mas de valiosas aprendizagens que tornaram dias prazerosos pela companhia e união da turma nos anos iniciais do doutorado e que permaneceu através do *whatsapp*, de maneira especial à minha amiguinha Francisca Nascimento, pelas conversas proveitosas acerca do processo de pesquisa e nos momentos de angústia.

Agradeço a todas as minhas amigas que adquiri durante a vida pessoal e profissional, das quais escolho como representação as que considero irmãs do coração: Virna Soares, Vânia Soares e Regina Osório, que sempre estiveram comigo em pensamento e com mensagens fortalecedoras. Aos meus novos amigos do doutoramento sanduíche em Lisboa (PT), Conceição Cabral (Pará), Lilian (Bahia), Josenélia (Bahia), Vera (Rio Grande do Norte), Antonio (Paraná) e Flávio (Ceará), pela companhia no almoço do Iscte (Instituto da Universidade de Lisboa) e ainda no restaurante universitário, nos estudos na Biblioteca e nas conversas durante os

momentos na lanchonete de Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, como também pelo apoio nas discussões e apresentações em seminários e eventos da Universidade de Lisboa. Agradeço, ainda, pela companhia nas viagens turísticas às cidades de Portugal.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação, na pessoa dos Professores: Kleber Montezuma e Irene Lustosa, por sua aquiescência na realização da pesquisa, autorizando minha entrada às escolas e ao Centro de Formação Odilon Nunes para realização dos grupos de discussão.

Agradeço de maneira especial às professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, localizados nas zonas Sul, Sudeste, Norte e Leste, que ao longo do trabalho chamo-as de professoras narradoras ou interlocutoras: Alice, Bela, Cachinhos Dourados, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Fera e Rapunzel por aceitarem prontamente em participar da minha pesquisa, com disposição de colaborar e, também, pelo carinho dedicado ao processo investigativo, construindo assim grandes amizades. Sem vocês nossa pesquisa não seria realizada.

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,  
sem ela tampouco a sociedade muda.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Esta tese apresenta resultado de estudo do curso de Doutorado em Educação desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, inserindo-se na linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa. Tem como tema “Formação continuada de professores da educação infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente”. Apresenta como objetivo geral analisar as relações da formação continuada de professoras da educação infantil com a prática docente. Tem como tese de pesquisa o seguinte pressuposto: A formação continuada, fundada nos princípios da reflexividade, da colaboração e do engajamento, contribui com a reelaboração da prática docente. Para seu desenvolvimento foram propostas como questões norteadoras: 1) Como os professores da educação infantil concebem a formação continuada? 2) Na perspectiva da formação continuada, como se formam os professores da educação infantil? 3) Quais as aproximações e/ou distanciamentos da formação continuada com as demandas da prática docente na educação infantil? 4) Quais as contribuições da formação continuada para a revisitação do ser professor na educação infantil? O desenvolvimento metodológico pautou-se na pesquisa narrativa com o apoio do método autobiográfico, alicerçada em autores como Nóvoa e Finger (2010), Josso (2010), Souza (2006), entre outros. O contributo de narrativas dos memoriais autobiográficos está baseado nos estudos de Passeggi (2014), Ferrarotti (2010), Brito (2007). Em relação aos grupos de discussão, tem como referência as pesquisas de Weller e Pfaff (2013), Bonsack e Weller (2013). Elege como sujeitos da pesquisa sete professoras de seis Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Teresina-PI, que se dispuseram a contribuir com o estudo. São todas professoras efetivas da rede municipal de ensino local e participam de formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina. A partir das inquietações geradas pelas questões norteadoras, a tese ancorou-se, no plano teórico ao analisar a educação infantil, nas produções de Abramovay e Kramer (1987), Campos (1987), Didonet (2001), entre outros. No que se refere à formação continuada e à prática docente, as análises apoiam-se na pedagogia crítica, dialogando com Freire (2013), Nóvoa (1992), Giroux (1997), McLaren (1991), Adorno (2011). Para análise de dados, o estudo privilegia a análise de conteúdo tendo como referência as contribuições de Bardin (1977) e Poirrier, Clapier-Valladon, Raybaut (1999). Em relação à formação continuada, o estudo constata que as professoras percebem o processo formativo como necessário para revisitação da prática docente. No tocante à formação continuada que vivenciam, compreendem que se baseia na racionalidade técnica, priorizando o saber fazer. Sobre as aproximações e/ou distanciamentos da formação continuada com as demandas da prática docente, os dados mostram que há necessidade de se organizar essa formação a partir da realidade das práticas docentes, de modo a contribuir com o desenvolvimento integral da criança. Em relação às contribuições da formação continuada para revisitação do ser professor, o estudo conclui que, se a formação for gerada das necessidades dos professores, tendo como princípios a reflexão crítica, a colaboração e o engajamento, propiciarão a reelaboração da prática docente.

**Palavras-Chave:** Formação Continuada. Educação Infantil. Prática Docente.

## ABSTRACT

This thesis report presents the results of a study developed in the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Piauí, inserted in the line of Research: Teacher Training and Educational Practice. Its theme is "Continuing education of pre-school teachers and their relationship with the re-elaboration of teaching practice". It presents as general objective to analyze the relations of the continuous formation of teachers of the infantile education with the teaching practice. Its thesis is the following assumption: Continuing education, based on the principles of reflexivity, collaboration and engagement, contributes to the re-elaboration of teaching practice. For his development he proposes as guiding questions: 1) How do the teachers of early childhood education conceive of continuing education? 2) From the perspective of continuing education, how do the teachers of early childhood education? 3) What are the approximations and / or distancing of continuing education with the demands of teaching practice in early childhood education? 4) What are the contributions of continuing education for the revisitation of being a teacher in early childhood education? The methodological development is based on narrative research with the support of the autobiographical method, based on authors such as Nóvoa and Finger (2010), Josso (2010), Souza (2006), among others. The contribution of narratives from autobiographical memorials is based on the studies of Passeggi (2014), Ferrarotti (2010), Brito (2007). In relation to the discussion groups, it has as reference the researches of Weller and Pfaff (2013), Bonsack; Weller (2013). It elects as subjects of the research seven teachers of six Municipal Centers of Infantile Education of the city of Teresina-PI, that were willing to contribute with the study. They are all effective teachers of the municipal network of local education and participate in continuous training offered by the Municipal Education Department of Teresina. Based on the concerns generated by the guiding questions, the thesis was theoretically anchored in the analysis of early childhood education in the productins of Abramovay and Kramer (1987), Campos (1987), Didonet (2001) among others. As regards continuing education and teaching practice, the analyzes are based on critical pedagogy, dialoguing with Freire (2013), Nóvoa (1992), Giroux (1997), McLaren (1991), Adorno (2011). For data analysis, the study privileges the content analysis and has as reference the contributions of Bardin (1977) and Poirrier, Clapier-Valladon, Raybaut (1999). In relation to continuing education, the study finds that the teachers perceive the formative process as necessary to revisit the teaching practice. With regard to the continuous formation that they experience, they understand that it is based on technical rationality, prioritizing know-how. The data show that there is a need to organize this training based on the reality of the teaching practices, in order to contribute to the integral development of the child on the approximations and / or distancing of the continuous formation with the demands of the teaching practice. With regard to the contributions of the continuous formation for the revisitation of being a teacher the study concludes that if training is generated from the needs of teachers, based on critical reflection, collaboration and engagement, it will be necessary to re-elaborate the teaching practice.

**Key words:** Continuing Education. Child education. Teaching Practice.

## RESUMEN

Esta tesis presenta el resultado del estudio del curso de Doctorado en Educación desarrollado en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Piauí, insertándose en la línea de Investigación: Formación Docente y Práctica Educativa. Tiene como tema "Formación continuada de profesores de la educación infantil y sus relaciones con la reelaboración de la práctica docente". Se presenta como objetivo general analizar las relaciones de la formación continuada de profesoras de la educación infantil con la práctica docente. Se tiene como tesis de investigación el siguiente supuesto: La formación continuada fundada en los principios de la reflexividad, de la colaboración y del compromiso contribuye con la reelaboración de la práctica docente. Para su desarrollo se plantearon como cuestiones orientadoras: 1) ¿Cómo los profesores de la educación infantil conciben la formación continuada? 2) En la perspectiva de la formación continuada, ¿cómo se forman los profesores de la educación infantil? 3) ¿Cuáles son las aproximaciones y / o distanciamientos de la formación continuada con las demandas de la práctica docente en la educación infantil? 4) ¿Cuáles son las contribuciones de la formación continuada para la revisión del ser profesor en la educación infantil? El desarrollo metodológico se basó en la investigación narrativa con el apoyo del método autobiográfico, fundado en autores como Nóvoa y Finger (2010), Josso (2010), Souza (2006), entre otros. La contribución de narrativas de los memorias autobiográficas está basada en los estudios de Passeggi (2014), Ferrarotti (2010), Brito (2007). En cuanto a los grupos de discusión, tiene como referencia las investigaciones de Weller y Pfaff (2013), Bonsack; Weller (2013). Se eligen como sujetos de la investigación siete profesoras de seis Centros Municipales de Educación Infantil de la ciudad de Teresina-PI, que se dispusieron a contribuir con el estudio. Son todas profesoras efectivas de la red municipal de enseñanza local y participan de formación continuada ofrecida por la Secretaría Municipal de Educación de Teresina. A partir de las inquietudes generadas por las cuestiones orientadoras, la tesis se ancló, en el plano teórico al analizar la educación infantil, en las producciones de Abramovay y Kramer (1987), Campos (1987), Didonet (2001), entre otros. En lo que se refiere a la formación continuada y la práctica docente, los análisis se apoyan en la pedagogía crítica, dialogando con Freire (2013), Nóvoa (1992), Giroux (1997), McLaren (1991), Adorno (2011). Para el análisis de datos el estudio privilegia el análisis de contenido y teniendo como referencia las contribuciones de Bardin (1977) y Poirrier, Clapier-Valladon, Raybaut (1999). En relación a la formación continuada el estudio constata que las profesoras perciben el proceso formativo como necesario para la revisión de la práctica docente. En lo que se refiere a la formación continuada que experimentan, comprenden que se basa en la racionalidad técnica, priorizando el saber hacer. En cuanto a las aproximaciones y / o distanciamientos de la formación continuada con las demandas de la práctica docente, los datos muestran que hay necesidad de organizarse esa formación a partir de la realidad de las prácticas docentes, para contribuir con el desarrollo integral del niño. En lo que se refiere a las contribuciones de la formación continuada para la revisión del ser profesor, el estudio concluye que, si la formación se genera de las necesidades de los profesores, teniendo como principios la reflexión crítica, la colaboración y el compromiso, propiciarán la reelaboración de la práctica docente.

**Palabras Clave:** Formación Continuada. Educación Infantil. Práctica Docente.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Formação continuada de professores da Educação Infantil .....	89
Figura 02 – Organização categorial .....	116
Quadro 01 – Grupos de discussão .....	33
Quadro 02 – Plano de análise .....	40
Quadro 03 – Perfil das professoras narradoras .....	44
Quadro 04 – Princípios fortalecedores da formação de professor .....	101
Quadro 05 – Materiais do Programa Alfa e Beto .....	121

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO: O PRINCÍPIO DA PESQUISA</b> .....	13
<b>1 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	24
1.1 Detalhamento da pesquisa: método autobiográfico e a pesquisa narrativa .....	27
1.2 Produção de dados.....	29
1.2.1 Memorial autobiográfico.....	29
1.2.2 Grupos de discussão .....	31
1.3 Análise e interpretação de dados .....	38
1.4 Narradoras da investigação: perfil autobiográfico .....	41
<b>2 EDUCAÇÃO INFANTIL: aspectos históricos e aspectos legais</b> .....	46
2.1 Educação infantil na sua evolução .....	49
2.2 Educação Infantil no cenário brasileiro.....	52
2.3 Educação Infantil nos aspectos legais .....	57
<b>3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	74
3.1 Formação continuada de professores: aspectos teóricos-conceituais .....	78
3.2 Formação continuada de professores de educação infantil: diferentes paradigmas .....	92
3.3 Formação continuada de professores da educação infantil e a prática docente.....	104
<b>4 HISTÓRIAS CRUZADAS: diferentes olhares</b> .....	112
4.1 Categoria 1: Formação continuada em narrativas de professoras da educação infantil....	116
4.1.1 Subcategoria 1: Caracterização dos processos formativos da formação continuada.....	117
4.1.2 Subcategoria 2: Importância da formação continuada na prática docente .....	125
4.1.3 Subcategoria 3: Aspectos legais da formação continuada.....	128
4.2 Categoria 2: Formação continuada na concepção de professores da educação infantil .....	134
4.2.1 Subcategoria 1: Limites e possibilidades da formação continuada de professores na educação infantil .....	135
4.2.2 Subcategoria 2: Concebendo a formação continuada: professores e seus protagonismos .	138
4.2.3 Subcategoria 3: Da formação continuada à prática docente na educação infantil.....	141
4.3 Categoria 3: Relações entre formação continuada e a prática docente na educação infantil ...	144
4.3.1 Subcategoria 1: Demandas da formação continuada X prática docente.....	145
4.3.2 Subcategoria 2: Pontos positivos da formação continuada .....	149
4.3.3 Subcategoria 3: Pontos negativos da formação continuada .....	152
4.4 Categoria 4: Formação continuada e a reelaboração da prática docente .....	155
4.4.1 Subcategoria 1: Reflexividade na prática docente.....	156
4.4.2 Subcategoria 2: Colaboração na prática docente.....	159
4.4.3 Subcategoria 3: Engajamento na prática docente.....	163
<b>CONCLUSÃO</b> .....	168
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	180
<b>APÊNDICES</b> .....	195

*INTRODUÇÃO:  
O PRINCÍPIO DA PESQUISA*



*INTRODUÇÃO:*  
*O PRINCÍPIO DA PESQUISA*

**Salmo da Felicidade (Sl 1)**

*Feliz o homem que não procede conforme o conselho dos ímpios*

*Não trilha o caminho dos pecadores*

*Nem assenta entre os escarnecedores.*

*Feliz aquele que se compraz no serviço do Senhor*

*E medita sua Lei dia e noite!*

*Ele é como a árvore plantada*

*Na margem das águas correntes:*

*Dá fruto na época própria,*

*Sua folhagem não murchará jamais.*

*Tudo o que empreende prospera [...].*

***Bíblia Sagrada Ave Maria, 2001 p. 657***

## INTRODUÇÃO: O PRINCÍPIO DA PESQUISA

Este trabalho é proveniente de reflexões e de inquietações que atravessam minha vida pessoal e profissional no sentido de buscar o caminho certo a trilhar, procurando sempre acertar. Ao longo da efetivação deste trabalho, o Salmo 1, da felicidade, acompanhou meu dia a dia, recarregando minhas energias em momentos de cansaço, especialmente quando identificava que o recomeço seria necessário. Para contextualizar meu objeto de estudo e considerando a natureza da pesquisa desenvolvida, nesta introdução, registro minha história de vida, retomando fatos marcantes dessa história.

Nunca frequentei Jardim de Infância, Creche ou Pré-escola, pois na família da qual vim e tenho orgulho de pertencer, os filhos não iam para a escola sem estarem alfabetizados. Minha mãe, professora primária, alfabetizadora, mantinha como norma, regra: alfabetizar os filhos antes de entrarem na escola. Eu, filha mais nova de uma turma de 9 irmãos, menos 1 que faleceu aos 4 anos, vendo todos aprenderem, (em nossa casa também funcionava uma escola particular, “escola de reforço”) sempre perguntava antes dos 6 anos: “E eu mãe? Quando a senhora vai me ensinar?”. Ela respondia: “Calma, só para o ano!”. Quando chegou a minha “época” com a famosa “Cartilha do ABC” em poucas semanas aprendi a ler e a escrever e fazer continhas. Minha mãe repetia por várias vezes, no decorrer da minha vida de estudante, quando fazia algo em relação aos estudos: “minha filha parece que já nasceu sabendo!” ou, “gente boa não dá trabalho!” ou, “querer é poder”, frases que ao lembrar não deixo de cair em prantos pela lembrança de minha mãe, hoje ausente, pois que foi com ela que tudo começou, o desejo imenso por aprender, com aquela mulher que não fugiu às suas responsabilidades de mãe e professora alfabetizadora. Para ela a educação era o bem mais importante.

Ao ingressar na carreira docente, no ano de 1987, quando concluí o curso pedagógico, nível médio profissional, ao ser aprovada em concurso público da rede estadual, vi germinar o início de minha paixão pelo ensino. Trabalhei durante três anos na Educação de Jovens e Adultos, primeiro segmento, no turno da noite, nesse ínterim fui aprovada no vestibular da Universidade Federal do Piauí (UFPI) para o curso de Pedagogia, habilitação em magistério e logo após lancei-me, também, como docente da rede privada de ensino.

No período da graduação conheci teorias diversas acerca da Educação e da Pedagogia, mas o divisor de águas em minha vida pessoal e profissional, foi o encontro com o grande educador Paulo Freire, quando li pela primeira vez o livro: Pedagogia do Oprimido e me identifiquei com suas ideias de libertação da opressão e, sobretudo, com a vocação ontológica

de “ser mais”. Tive muita vontade de progredir na carreira acadêmica e, por isso, participei de projeto de iniciação científica, mas este sonho teve que ser adiado, pois vieram o casamento, os filhos e a responsabilidade de mãe falou mais alto e fiquei apenas trabalhando e estudando para concluir a graduação.

Posteriormente, fui aprovada em concurso público para professor da rede municipal e fui trabalhar na zona rural de Teresina/PI, em classes multisseriadas, ficando por cinco anos nessa atividade. No ano de 1997 fui transferida para a zona urbana após nascimento do segundo filho e em razão de alguns problemas de saúde do mesmo. Nesse ínterim, trabalhava, também, na rede estadual, no Instituto de Educação Antonino Freire com turmas do antigo pedagógico, formação de professor em nível médio (Normal Médio).

As experiências na profissão fizeram habitar em mim a chama ardente de seguir carreira acadêmica, foi quando decidi fazer a minha primeira especialização, em Supervisão Escolar, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no ano 2000. Nesse momento fui convidada, pela rede municipal, para trabalhar com classes de aceleração da aprendizagem, primeiro como professora e depois como supervisora do Projeto de Aceleração, para correção da distorção idade-série, correção de fluxo, o que resultou em experiências de expressivas aprendizagens. No ano de 2003, fui convidada, também na rede municipal, para trabalhar como coordenadora pedagógica em uma escola de grande porte, na qual funcionava o ensino fundamental completo. No período da manhã, a escola atendia o primeiro segmento, com 16 turmas de 1ª a 4ª série (na época ainda era regime seriado) e na parte da tarde, a escola atendia também a 16 turmas com o segundo segmento, turmas de 5ª a 8ª séries. Permaneci nessa atividade por 5 anos e foi para mim um dos momentos mais prazerosos da minha vida profissional.

Em 2007 resolvi fazer mais uma especialização, em Gestão Pública, curso ligado ao Mestrado de Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí, momento importante, pois foi quando ressurgiu o desejo de concorrer ao mestrado. Os filhos já estavam bem mais crescidos, quase concluindo o ensino médio, então com o trabalho final do curso de Gestão Pública reorganizei e o transformei no projeto para o mestrado e fui aprovada em 2009, dedicando-me ao estudo da formação e desenvolvimento profissional docente de professores do ensino fundamental.

Nesse momento fui convidada na rede municipal para assumir a gestão de um Centro Municipal de Educação Infantil na periferia de Teresina e, na experiência como gestora, sensível à angústia que as professoras recém-graduadas sentiam ao ingressar na carreira docente, realizamos diversos momentos de formação continuada com estudos, reflexão e discussão na escola, de acordo com as necessidades das professoras, a fim de responder às

demandas e desafios da prática docente, quer seja no planejamento, quer seja no que concerne ao manejo de classe. Os frutos dessa ação me alegravam, quando percebia a evolução das professoras. Na perspectiva de buscar respostas às minhas angústias acerca da formação de professores da educação infantil, ingressei, em 2014, na quinta turma de doutorado da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e assumi o compromisso de estudar em profundidade o tema da formação continuada de professores da educação infantil, inicialmente focalizando a formação continuada e a construção da autonomia docente.

Após percorrer um longo caminho de pesquisas acerca da autonomia docente, estudos das diversas temáticas e iniciação do levantamento do campo empírico da pesquisa por meio dos memoriais autobiográficos e do grupo de discussão, as informações colhidas não apresentaram dados significativos acerca dessa condição de autonomia das professoras, o que provocou o redirecionamento do objeto de estudo para aprofundar reflexões que pudessem expressar, de fato, a realidade que caracteriza a atuação das professoras inseridas na pesquisa. Nesse sentido, após a discussão geral, no processo de orientação, decidimos reorganizar e modificar o tema do trabalho em foco, ficando com o título: Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil: e suas relações com a reelaboração da prática docente, lembrando, pois, que é natural no percurso da pesquisa modificar, revisar e reformular alguns requisitos a fim de dar mais qualidade ao trabalho de pesquisa.

O professor de Educação Infantil tem em seu fazer docente grande responsabilidade social, como contribuir com a efetivação do currículo da educação infantil que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais é assim concebido:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (DCNEI, 2010, p. 12).

Isto significa mediar o processo de desenvolvimento integral da criança sob sua responsabilidade e, nesse processo, colaborar com a socialização e mediação de sua aprendizagem, pois hoje, na escola de educação infantil, o processo de socialização da criança da primeira infância não se faz prioritariamente na família, tendo em vista que cada vez mais cedo adentram nas instituições educativas, vivem jornadas de estudo mais longas, o que conduz

o professor dessa etapa da educação básica a realizar tarefas direcionadas a outras esferas da sociedade.

A formação de professores e a educação infantil têm se evidenciado, no interior das reflexões e discussões sobre a formação para cidadania, como temática representativa no processo ensino e aprendizagem, por analisarem a construção dos saberes necessários à prática docente e ao papel social e profissional do professor de educação infantil. E ainda, no tocante à educação infantil no Brasil, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, tenho acompanhado avanços significativos em decorrência das proposições do Plano Nacional de Educação (PNE-2014), que instituiu como uma de suas metas, a universalização da educação infantil, até o ano de 2016 para crianças com 4 e 5 anos de idade e tem a finalidade de ampliar a oferta dessa modalidade educativa em creches para atendimento de, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos de idade, até o final da vigência do PNE em 2024.

As temáticas formação continuada, prática docente e educação infantil, por longa data, têm sido motivo de preocupações de estudiosos da educação, tanto no Brasil quanto em outros países. Por exemplo, acerca da educação infantil teóricos como Ariès (2014), Didonet (2001), Kramer (1985, 1994, 2003, 2006); formação continuada e prática docente em Adorno (2011), Behrens (2015), Freire (1996, 2013), Giroux (1997). Na fundamentação metodológica da pesquisa narrativa e do método autobiográfico encontro apoio em Benjamin (1994), Nóvoa e Finger (2010), Ferrarotti (2010), Josso (2004), Passegi (2008); e na produção e análise de dados em Bardin (1977), Poirrier; Clapier-Valladon; Raybaut (1999), Weller (2013), entre outros. Vale ressaltar que alguns dos teóricos citados e dos diversos que compõem este trabalho não ocupam, em suas discussões, uma tradição homogênea, portanto procurei encontrar fertilização mútua entre as várias perspectivas.

As leituras de obras dos autores mencionados colaboraram para a delimitação da tese que norteia esta pesquisa, que trata da formação continuada de professores da educação infantil e de suas relações com a prática docente. Essa Tese foi construída a partir do diálogo no processo de orientação das leituras, das discussões nos seminários dos quais participei, nas disciplinas do curso e na busca do saber e está delineada da seguinte forma: “Formação continuada de professores da educação infantil, fundada nos princípios da reflexividade, da colaboração e do engajamento, contribui com a reelaboração da prática docente”. Vale ressaltar a necessidade de que estes três princípios estão interligados embasando a atuação docente, a dialética do fazer-se. Considero a reflexividade importante por se relacionar com o trabalho de reflexão sobre os percursos de vida, pessoais e profissionais, colaborando para uma visão retrospectiva e para a autorreflexão, dando suporte aos professores para a compreensão da

itinerância vivida e para se projetarem de forma prospectiva na reelaboração de suas práticas, no sentido de construir e reconstruir histórias pessoais, profissionais e sociais.

O princípio da colaboração é importante a partir do momento que, no grupo, há o encorajamento, a participação, a cooperação e o respeito às habilidades de cada um, envolvendo o compartilhamento da autoridade e da responsabilidade. O compartilhamento de experiências pode auxiliar os professores na identificação de suas forças e fraquezas, na solução de problemas e na assunção de uma prática emancipadora. No trabalho em colaboração há a valorização de cada membro do grupo, que traz contribuições importantes como valores, conhecimentos, competências, habilidades e atitudes próprias que fortalecem o desenvolvimento do grupo e de si, vencendo medos, incertezas que pairam no cotidiano docente.

O princípio do engajamento refere-se à prática testemunhal compromissada com o presente e o futuro dos alunos da educação infantil, como também envolve a conscientização da importância da luta em favor do respeito aos educadores e à educação, que inclui a luta por melhores salários, o reconhecimento de que a função de professor se relaciona com o compromisso ético político, que faz com que o mesmo compreenda fazer parte de algo maior como a educação de gerações, cujo espaço pedagógico seja considerado um texto real que deve ser lido, interpretado, escrito e reescrito constantemente.

A partir das reflexões acerca da educação infantil e da formação continuada de professoras que atuam nessa modalidade de ensino, e como é próprio do processo de pesquisa, ratifico como objeto de estudo: as relações da formação continuada de professores da educação infantil com a reelaboração da prática docente. A delimitação do objeto de estudo da pesquisa determinou a seguinte questão problema: Quais as relações entre a formação continuada de professoras da educação infantil e a reelaboração da prática docente?

Considerando o problema de pesquisa, foi proposto como objetivo geral: analisar as relações da formação continuada de professores da educação infantil e a reelaboração da prática docente. Diante da realidade vivenciada na educação infantil, das angústias e das inquietações sentidas acerca da formação continuada de professores, o problema central apontou para as seguintes questões norteadoras do trabalho de pesquisa: Como os professores da educação infantil concebem a formação continuada? Na perspectiva da formação continuada, como se formam os professores da educação infantil? Quais as aproximações e/ou distanciamentos da formação continuada com as demandas da prática docente na educação infantil? Quais as contribuições da formação continuada para a revisitação do ser professor na educação infantil?

Compreendo a importância do estudo desta temática, pois a educação infantil se configura como um processo representativo no desenvolvimento da criança, por possibilitar o desenvolvimento em diferentes aspectos: cognitivos, psicológicos, motores, como também o desenvolvimento da identidade das crianças por meio de atividades diversificadas, realizadas em situações de interação. A educação infantil, entre outras possibilidades, viabiliza habilidades de leitura e a prática de diferentes linguagens, necessárias ao agir do cidadão, tão importantes no ensino e na aprendizagem. Compreendo, também, que o papel do professor na educação infantil vem mudando ao longo do tempo. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI-1998), o professor passa a ter maior responsabilidade, visto que não se preocupa apenas com o brincar, mas assume tarefas relacionadas com o educar e o cuidar, o que exige competências múltiplas, cabendo-lhe a responsabilidade com o desenvolvimento de “conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento”.(RCNEI, 1998, p. 41). Essa ideia refere-se a trabalhar com projetos educativos, processos inacabados, provisórios, contextualizados, que exige reflexão, debate constante com os sujeitos envolvidos acerca do educar, cuidar e brincar.

Polêmicas acerca de educar, cuidar e brincar, sobre o papel do professor na educação infantil e da importância do afeto na prática docente desse profissional, levam-me a compreender que os três termos estão imbricados, inter-relacionados e encadeados, denotando grande importância dos mesmos neste nível de ensino. Em relação a essa temática, a compreensão evidenciada diz respeito à conceituação citada no RCNEI, que realça essa interrelação ao mencionar que, educar tem estreita relação com favorecer situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens organizadas de forma integrada, que possam contribuir para a socialização das crianças.

O cuidar está relacionado com a valorização e a contribuição no desenvolvimento das capacidades das crianças, pois compreender as crianças como parte integrante da educação possui uma dimensão expressiva e induz a procedimentos específicos, que significa dar atenção à criança como pessoa que está continuamente em crescimento e desenvolvimento. Quanto ao brincar significa compreender as peculiaridades da brincadeira, como apropriação dos elementos da realidade imediata atribuindo-lhe significados outros. A partir das brincadeiras, as crianças podem experienciar o mundo e obter uma compreensão pessoal sobre as pessoas, os sentimentos e a vida em geral. Isto significa que o professor, trabalhando com o educar, o cuidar e o brincar, de forma conjunta, torna-se, também, um aprendiz, ressignificando sua prática constantemente e dialogando com todos que fazem parte da realidade educativa.

No que se refere aos aspectos metodológicos, utilizo o método autobiográfico, a partir da pesquisa narrativa, para empreender uma busca criteriosa na compreensão dos significados situacionais dos sujeitos envolvidos, o que contribui com o alcance de um entendimento mais amplo do fenômeno investigado, pois narrar a vida refere-se a uma ação que envolve arte, memória e percepção aproximada e afastada do fenômeno passado. O método autobiográfico realça a compreensão que se desenvolve internamente tendo estreita relação com as vidas e as experiências que se traduzem na história de vida pessoal, um saber reflexivo e crítico, que parte da conscientização do ser professor em busca de sua emancipação.

Conforme já mencionado, utilizo a pesquisa narrativa com o apoio do método autobiográfico por propiciar aos sujeitos a produção de suas narrativas de forma individual e coletiva e facilitar a compreensão dos significados situacionais de suas histórias de vida. Como interlocutoras da pesquisa elegi sete professoras provenientes de seis Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), atuantes na cidade de Teresina-PI, com as quais foram produzidos os dados por meio de grupos de discussão e da escrita de memoriais. A utilização dessas técnicas oportunizou às professoras o exercício rememorativo sobre os processos formativos e sobre a prática docente, auxiliando-as no autoconhecimento como profissionais e a realizarem reflexão sobre a prática docente em seus diferentes aspectos.

A escritura dos memoriais autobiográficos ocorreu no processo inicial da pesquisa a partir da aceitação em participar, momento em que cada professora recebeu seu material para registrar suas histórias de vida profissional, seus processos formativos, explorando aspectos relacionados ao seu perfil profissional e à inserção na docência da educação infantil. Os dados coletados deram suporte para compreender a concepção das professoras da educação infantil acerca da formação continuada e identificar como se formam os professores da educação infantil e, ainda, elaborar o perfil das professoras da pesquisa. Esclareço que tendo em vista serem todas as interlocutoras do sexo feminino, concedo-me a prerrogativa de tratá-las no feminino, ao longo da pesquisa.

O Grupo de Discussão (GD) constituiu-se como técnica para obtenção de dados que proporcionou a análise do meio social das interlocutoras da pesquisa. No âmbito desse GD, as participantes da pesquisa são consideradas, segundo Weller (2006), como representantes de estruturas sociais, processos comunicativos nos quais foi possível identificar um determinado modelo de comunicação. Essa técnica não foi casual ou emergente, documentou experiências coletivas e características sociais do grupo, como: suas representações de gênero, classe social, pertencimento étnico e geracional. O grupo de discussão estabeleceu-se como técnica significativa para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientaram as ações

e percepções das interlocutoras, assim procurei verificar as vivências coletivas do grupo, as opiniões, no que dizem respeito às orientações coletivas oriundas do contexto social dos indivíduos.

Para análise de dados realizamos uma leitura atenta e criteriosa dos memoriais autobiográficos e das narrativas transcritas a partir dos grupos de discussão, mediante um exercício reflexivo interpretativo das opiniões, crenças, posições políticas das interlocutoras, a fim de, no cruzamento de dados, construir as unidades de análises. Assim, privilegamos a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), possibilita analisar relatos ou histórias orais ou escritas de forma exploratória para o alcance dos objetivos.

A estrutura da tese está organizada em Introdução, quatro capítulos e conclusão, partes que, no conjunto, revelam os elementos estruturais e teóricos que deram corpo à pesquisa, dando-lhe uma diferenciação epistemológica própria, como descritos a seguir. Na introdução do estudo apresento, em linhas gerais, a composição do texto da Tese, estabelecendo o objeto de estudo, o problema, o objetivo geral, as questões norteadoras, a tese que se encontra delineada no corpo do trabalho, a justificativa e as dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa.

O primeiro capítulo intitulado Caminho metodológico da pesquisa, contém a descrição metodológica do trabalho. Apresenta o itinerário percorrido, tendo a pesquisa narrativa como abordagem que acompanhou o individual e o coletivo da história de vida das professoras colaboradoras, possibilitando a compreensão das razões e motivações da prática docente das mesmas e o método autobiográfico como instrumento de formação, que permitiu registrar detalhes acerca das professoras. Descreve, também, as técnicas de recolha dos dados, como o grupo de discussão e a escritura dos memoriais, e o tipo de análise realizada, com prioridade para a análise de conteúdo.

O segundo capítulo, Educação infantil: aspectos históricos e aspectos legais, apresenta e discute a educação infantil registrando sua historicização e os aspectos legais, elenca autores que têm tradição na discussão temática e faz uma descrição evolutiva acerca da educação infantil e das leis brasileiras.

O terceiro capítulo, denominado, Formação continuada de professores da educação infantil, apresenta uma análise da formação continuada de professores, situando os paradigmas da formação continuada, as concepções dessa formação, uma exposição sobre a prática docente e a postura do professor no tocante à reelaboração de sua prática no contexto ou espaço da educação infantil.

O quarto capítulo, Histórias cruzadas: diferentes olhares, está estruturado em quatro unidades de análise, realiza o cruzamento de crenças, opiniões, desejos, posições políticas, a partir de discussões empreendidas em grupo com as professoras, acerca dos seguintes eixos: Formação continuada na perspectiva dos professores da educação infantil; Formação continuada na concepção de professores da educação infantil; Relações entre formação continuada e a prática docente na educação infantil; e Formação continuada e a reelaboração da prática docente. A partir das categorias teóricas eleitas como norteadoras ou referenciais do estudo, registra a análise e a interpretação dos dados, o momento dos achados da pesquisa, em que promove o cruzamento dos dados obtidos através do diálogo com as professoras narradoras e com a contribuição dos teóricos estudados para encontrar pontos convergentes ou discrepantes e pontos que incentivassem a investigação.

A conclusão da tese retoma as reflexões acerca das questões norteadoras propostas ao longo do trabalho, assim como registra uma síntese dos principais resultados obtidos, ressaltando aprendizagens e constatações da investigação realizada. Assim, ao introduzir o presente estudo, faço um convite para adentrar ao primeiro capítulo e conhecer o delineamento da presente pesquisa, lembrando que a redação do trabalho, a partir dos próximos capítulos, versará na primeira pessoa do plural.

# *1 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA*



*1 CAMINHO METODOLÓGICO DA  
PESQUISA*

*Caminhante, não há caminho,  
O caminho se faz ao caminhar.*

Antonio Machado, Provérbios y cantares, 1999

## 1 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa é um processo que exige dedicação, empenho e investimento em busca de caminhos acertados para sua execução. Ao iniciarmos o percurso metodológico da pesquisa caminhamos por vias escuras, caminhos dúbios, no ir e vir constante, que só quando iniciamos verdadeiramente o caminho é que descobrimos, conforme o texto em epígrafe que nos diz que o caminho se faz realmente ao caminhar. A partir dessa compreensão, realizamos nossa caminhada na busca de conhecimentos no que se refere às respostas ao problema da pesquisa.

Neste capítulo delineamos o caminho da pesquisa, descrevendo seus percursos e contornos fundamentados na abordagem autobiográfica, que tem como foco de investigação as relações da formação continuada de professores da educação infantil com o processo de reelaboração da prática docente. A partir dessa modalidade investigativa, percebemos que a narrativa possibilita compreender os aspectos formadores do ser humano em suas relações e construções sociais, culturais, nas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Optamos pela pesquisa narrativa, notadamente por contribuir para o alcance de uma compreensão ampla e aprofundada do objeto sob investigação e por se adequar a estudos que investigam formação e práticas docentes a partir de relatos autobiográficos, histórias de vida, nomeados por Josso (2004) como dispositivos de pesquisa que favorecem o conhecimento de si, as reflexões pessoais, o mergulho no próprio eu, pois sendo o professor um adulto em constante atividade, pode, a partir desse conhecimento de si ou do mergulho em sua singularidade, desenvolver reflexões críticas face aos percursos que estão em permanente evolução.

Narrar sobre a própria vida, nesta pesquisa, representa uma ação que envolve significados, arte, memória, na articulação do presente, passado e futuro, o que favorece às narradoras a revisitação de seus caminhos, de suas histórias, na perspectiva de compreensão das razões e motivações, tanto na formação, quanto na prática docente, por meio do olhar para si, no desenvolvimento dessa prática e da caminhada na vida formativa. A esse respeito, Passeggi (2014) explica que a pessoa, ao narrar para si ou para o outro a própria experiência, faz o exercício da biografização, posto que o narrador realiza ações mentais, dando sentido às suas experiências, organizando-as no momento da sua existência, em um tipo de escrita essencial para o processo de autoformação.

A partir da contextualização da abordagem e do tipo de pesquisa, apresentamos neste capítulo seu detalhamento, o método autobiográfico e a pesquisa narrativa e suas conceituações

e descrições, sobre os procedimentos de investigação e análise de dados, bem como acerca das interlocutoras e do contexto da pesquisa.

### **1.1 Detalhamento da pesquisa: método autobiográfico e a pesquisa narrativa**

Pesquisar a formação continuada de professores da educação infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente nos mobilizou a buscar expediente metodológico que oportunizasse ouvir as narrativas das professoras participantes do estudo e revelasse suas experiências ou histórias de vida profissional. Frente a esta necessidade, optamos por empregar a pesquisa narrativa subsidiada pelo método autobiográfico, a fim de compreendermos os percursos da vida formativa das professoras narradoras da pesquisa.

É importante evidenciar que o método autobiográfico, no cenário nacional e internacional, tem apresentado diversas tipificações ou classificações, tais como histórias de vida, narrativas autobiográficas, entre outras, que foram registradas, segundo Souza (2006), no início do século XX na Escola de Chicago e desenvolvidas, a partir da década de 1960 até os nossos dias, na França, Inglaterra, Suíça, Canadá, Portugal, e América Latina.

Nesta abordagem, empregamos o método autobiográfico para desenvolvimento da investigação que surge como essencial no processo de escrever sobre a atividade docente e sobre as experiências vividas (FERRAROTTI, 2010). No contexto deste estudo, a autobiografia constitui uma nova forma de compreender as experiências cotidianas que conduzem as professoras na educação infantil à reflexão sobre a prática docente, unindo, segundo Josso (2004), os processos de formação, autoconhecimento e aprendizagem.

O método autobiográfico, como é possível perceber permite que o adulto tome em suas mãos a própria vida e procure compreender as conquistas da consciência histórica de sua formação, propicia que realize um aprofundamento sobre a formação e, enquanto prática autoformativa, conduz o professor ao diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida. Isto significa que durante o processo de pesquisa cada integrante pode refletir sobre seu próprio processo de formação, conscientizando-se das estratégias, dos espaços e dos momentos que foram, de fato, formadores ao longo de sua vida e de sua carreira docente (SOUZA, 2006).

A autobiografização tem como uma de suas principais qualidades conceder uma atenção muito particular e um grande respeito aos processos das pessoas que se formam, viabilizando que a própria pessoa identifique, na sua história de vida, aquilo que foi realmente formador. Neste sentido situa, segundo Finger (2010), a história de cada indivíduo em um determinado

contexto sócio-político e cultural. Acreditamos ser importante a escolha deste método por se revelar, não apenas como um instrumento de investigação, mas principalmente por se constituir como um instrumento de formação. (NÓVOA; FINGER, 2010).

O uso do método autobiográfico apresenta uma série de vantagens para o desenvolvimento da presente pesquisa, visto ser uma abordagem que possibilita adentrar na investigação e na compreensão dos processos de formação, tanto por parte do pesquisador como das interlocutoras participantes da pesquisa. Possibilita, ainda, um melhor conhecimento dos fatores que constituem o processo de autoformação, pois a formação pertence, de fato, a quem se forma, de modo que, a partir dessa singularidade, podemos conhecer o social, pois “[...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um de nossos atos, em cada um de nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história de vida individual” (FERRAROTTI, 2010, p. 44). Compreendemos, dessa forma, que é possível conhecer o social a partir da singularidade da prática individual, pois na vida humana, na coletividade, os sujeitos envolvidos no processo formativo da pesquisa, atribuem à subjetividade um valor de conhecimento que possibilita individualizar a nossa aprendizagem da coletividade, portanto, a partir das discussões coletivas enfocadas no grupo de discussão pudemos retirar lições para nossa vida pessoal e profissional.

A opção metodológica que orienta nosso estudo possibilita, a partir da voz das professoras narradoras, recuperar a singularidade das suas histórias escritas e orais garantindo seus papéis de construtoras das histórias individuais e coletivas, intermediadas por suas próprias vozes. Na efetivação desta pesquisa ocupamo-nos das narrativas, na esfera da formação continuada, no sentido de que narrar apresentou-se como uma atividade flexível e apropriada para a valorização das singularidades e das peculiaridades das histórias de vida de cada sujeito. Na escrita dessas histórias, o narrador analisa o objeto a ser narrado, problematizado, utilizando como apoio as experiências docentes e a memória para materializar, por meio da escrita, os acontecimentos vivenciados. Ratificamos, portanto, que a opção pela pesquisa narrativa deve-se ao seu caráter de investigação-formação, considerando que os textos narrativos ou as narrativas orais, de forma individual ou coletiva, nos levam a um campo subjetivo e ao concreto das vidas narradas no contexto da formação continuada e da prática docente.

A pesquisa narrativa, como atividade formadora, na concepção de Souza (2006), manifesta-se como processo de formação e de produção de conhecimento. Apoiase nas experiências e nas histórias de vida dos sujeitos em processo de formação continuada e proporciona a compreensão dos modos como os professores dão sentido à formação e a prática docente. Destarte, compreendemos que a pesquisa narrativa pode proporcionar a construção e

a reconstrução da prática docente a partir da reflexão, favorecendo o desenvolvimento do professor em suas capacidades de análise, de exercício do pensamento reflexivo e de aprofundamento em sua singularidade. A pesquisa narrativa pode oportunizar aos professores experiências de refletir sobre sua ação docente, que ao assumirem a dimensão de reflexão crítica colaboram para o autoconhecimento e para a consciência sobre as experiências vividas. Razão por que a pesquisa narrativa constitui a base metodológica deste estudo, por auxiliar as participantes de nossa pesquisa no exercício reflexivo sobre sua trajetória profissional e pessoal de vida, pois acreditamos que,

As escritas revelam a possibilidade de os professores refletirem acerca de sua trajetória pessoal e profissional, re-significando a profissão docente. As narrativas permitem, portanto, que os professores reflitam sobre o passado e o presente de sua formação, descrevendo contextos de sua construção, além de evidenciar os limites e possibilidades que marcam/marcaram seu processo formativo. (BRITO, 2007, p. 34).

As narrativas auxiliam nossa compreensão acerca da inter-relação do pessoal e do coletivo, sobre nossas experiências formativas no decurso de nossa carreira profissional, auxiliando-nos no processo de reelaboração da nossa prática docente. A narrativa é essencial no processo de reflexão sobre a formação e sobre a prática docente.

## **1.2 Produção de dados**

No desenvolvimento da pesquisa fez-se necessário a utilização de técnicas capazes de elucidar pontos importantes relativos ao objeto da pesquisa. Neste sentido, conforme já mencionado, nossa investigação tem como fonte de dados a narrativa, a partir da escrita do memorial e dos grupos de discussão. A utilização dessas técnicas contribuiu para nosso entendimento acerca das relações da formação continuada com a reelaboração da prática docente. Desta forma, na sequência, descrevemos a produção dos dados a partir da contextualização acerca da escritura dos memoriais e das vivências com o grupo de discussão.

### **1.2.1 Memorial autobiográfico**

O memorial autobiográfico é uma produção escrita de narrativas de vida profissional e pessoal que possibilita às narradoras o desenvolvimento de uma reflexão acerca dos diferentes aspectos da formação continuada e de seus percursos de vida pessoal e profissional. É uma das

técnicas de produção de dados que definimos como autorrelato ou reconstituição autobiográfica. Significa, segundo Brito (2007, p. 57),

[...] um registro ordenado de ideias, que no seu fluxo natural de narrativa possibilita ao sujeito revisitar seus estudos e aprendizagem ao longo do tempo, oportunizando a este sujeito não só a capacidade de se expressar, mas também a oportunidade de autorreverter-se na ação desenvolvida [...]"

Escrever um memorial significa vivenciar momentos de reflexão em que os narradores procuram escrever suas histórias, lembrando fatos passados que foram significantes em suas vidas, ou seja, a escrita do memorial é uma forma de reinterpretação da vida. Por meio dessa técnica, as narradoras que participaram do estudo usufruíram da oportunidade de realizar um exercício rememorativo de reconstituição autobiográfica de suas vivências na formação continuada e na prática docente na educação infantil. Ao escrever o memorial as professoras tiveram a oportunidade, conforme entende Passeggi (2008), de confrontar as incertezas, as mudanças e as rupturas inerentes à existência humana e de realizar um exercício reflexivo de formação, com a possibilidade de ampliação da percepção de si e dos outros e, ainda, de descobrir, no processo de escrita, a sedução de seu alcance autopoiético, narração e produção de si mesmas. Justificamos a utilização do memorial, por ser uma técnica na qual as professoras podem narrar a evolução de suas histórias de vida, descrevendo e analisando o que foram, ou estão sendo, o que há de mais significativo na formação continuada e na prática docente, de modo que as escritas se mostram reveladoras de uma autenticidade de si e da subjetividade de quem as escreve.

Sobre a escritura dos memoriais, Pineau (2010) aponta que é um momento de reescrever a história, tentar sobreviver, ganhar vida, fazê-la e refazê-la. No caso específico deste estudo, as professoras relataram suas histórias de vida, reconstruíram fatos vividos ao longo da vida profissional e pessoal, recuperaram as reminiscências que foram adicionadas às emoções do presente para, assim, ressignificarem suas histórias pessoais e profissionais, visto que, o memorial registra o ser da pessoa humana, como cada um, diante de si e do outro, examina sua relação com o saber, com o fazer, com suas aprendizagens sobre a vida.

A escritura dos memoriais autobiográficos transcorreu nos primeiros momentos da pesquisa, em outubro de 2015, a partir do contato que mantivemos com as escolas, inicialmente cada professora recebeu um caderno com o roteiro orientador da sua escrita (Apêndice B), em seguida, marcamos a data para devolução dos cadernos, transcorridos quinze dias após o recebimento por parte das professoras. Buscamos com essa escritura a valorização de todas as

suas dimensões, etno-sociológica, heurística, hermenêutica, social e afetiva, autopoietica e política, no sentido de que as professoras realizassem um exercício rememorativo a fim de avaliar sua trajetória de vida profissional. Nos memoriais autobiográficos cada professora pode se manifestar a partir do roteiro orientador, de acordo com os seguintes aspectos: escrita sobre a história de vida profissional, narração dos processos formativos dando enfoque ao perfil profissional, inserção na docência da educação infantil, descrição do seu processo formativo e comentário acerca da autonomia que tem ao planejar e desenvolver sua prática docente, assim passamos às especificações das técnicas de produção de dados.

A partir da escritura do memorial autobiográfico que objetivou compreender a concepção das professoras da educação infantil acerca da formação continuada e identificar como as professoras se formam, possibilitamos às professoras que descrevessem as experiências profissionais, enfatizando os fatos mais significantes para sua formação, pois são estratégias singulares de reconstrução dos fatos vividos ao longo da vida. Com o recebimento dos memoriais, passamos à organização das histórias de vida profissional das professoras, como também, na leitura aprofundada, passamos a conhecer o grupo com o qual trabalharíamos por determinado tempo, período de execução da pesquisa através dos encontros dos grupos de discussão que ocorreram posteriormente. Na organização das histórias de vida a partir da recepção dos cadernos, elaboramos com os relatos das professoras, entre outras análises, a construção dos perfis biográficos, que se encontram sintetizados na sequência deste capítulo, contido no item 1.4 (Narradoras da investigação: perfil autobiográfico)

### **1.2.2 Grupos de discussão**

Na sequência da produção de dados utilizamos a técnica grupo de discussão como uma ferramenta para analisar as relações da formação continuada com a reelaboração da prática docente. O grupo de discussão, segundo Weller (2006), é uma técnica por meio da qual o pesquisador estabelece uma via de acesso às opiniões individuais e coletivas das professoras, que permite um exercício interpretativo dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo que, segundo Bourdieu (1994), refere-se à disposição para a repetição de determinados atos, aptidão social incorporada. O grupo de discussão apresenta-se como uma técnica que permite, na discussão, a reconstrução dos diferentes meios sociais e tem como objetivo principal a “[...] análise dos epifenômenos (subgrupo ocasional de outro) relacionados ao meio social”. Isto significa que, buscando a compreensão acerca de grupo de discussão em Weller (2013), passamos a compreendê-lo, na perspectiva de nossa pesquisa, como instrumento de exploração

das opiniões individuais e coletivas, cujos participantes são vistos como representantes do meio social em que vivem e a opinião do grupo é resultado das interações refletindo as visões de mundo do grupo social ao qual pertencem.

A utilização desta técnica, grupo de discussão, justificou-se por explorar opiniões coletivas e não apenas individuais, pois “[...] a opinião do grupo é o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua” (WELLER, 2006, p. 4). Com esta técnica, a partir das reflexões individuais e das discussões coletivas analisamos as relações da formação continuada das professoras de educação infantil com a reelaboração da prática docente, a partir das experiências, reflexões, discussões e das opiniões das professoras narradoras do grupo investigado e ainda, das suas vivências e posições.

O objetivo maior desta técnica traduziu-se na obtenção de dados para análise do contexto da realidade no meio social das professoras entrevistadas, suas visões de mundo ou representações coletivas, visto que os participantes são representantes de estruturas sociais, de processos comunicativos que nos possibilita identificar determinado modelo de comunicação. Esta técnica, importante no processo de reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos, nos conduziu a análise das relações da formação continuada das professoras de educação infantil com a reelaboração da prática docente, a partir das narrativas das professoras que atuaram como representantes e detentoras de opiniões.

A definição acerca do grupo de discussão, realizados com grupos reais, membros pertencentes a um meio social, encontrou semelhança, de acordo com nossa percepção, ao círculo de cultura de Freire (2013), quando diz que, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”, não há um professor, há um coordenador que dá informações solicitadas pelos participantes, isto significa que, na inter-relação do grupo de discussão o diálogo se deu horizontalmente, demonstrando a participação de forma igual, no qual todas tiveram potencial para socializar. No desenvolvimento desta investigação planejamos quatro encontros do grupo de discussão, que se efetivaram da seguinte forma: o primeiro grupo de discussão contou com a presença de oito professoras narradoras, de acordo com a aceitação livre das mesmas e, após acertar um horário adequado para nos reunirmos. Os três encontros seguintes contaram com a presença de 7 professoras, pois uma professora, por assumir uma outra função na Secretaria Municipal, não pode participar, e também, se adequava não mais aos critérios de participação de nossa pesquisa. Os grupos de discussão foram realizados no Centro de Formação Odilon Nunes, quando agendamos o dia e comunicamos, com antecedência, a todas as professoras, a fim de que se fizessem presentes. Os encontros do grupo de discussão

ocorreram nos meses de dezembro de 2015 e dezembro de 2016, justificamos esse longo espaço entre os dois grupos de discussão devido a problemas de saúde da pesquisadora.

Para iniciar os primeiros encontros do grupo de discussão agendamos datas, coincidindo com os dias dos horários pedagógicos (HPs) das professoras, que na rede municipal de Teresina, no que se refere à educação infantil, todas as professoras têm garantido, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, o direito ao horário pedagógico semanalmente (momento de planejamento, organização de material didático, conversa com pais de alunos ou outras necessidades escolares). As professoras, componentes de nossa pesquisa, tinham seu horário pedagógico escolar nos dias de quinta-feira, semanalmente, no entanto os encontros de formação continuada, específicos da escola, eram realizados quinzenalmente, no mesmo Centro de Formação Odilon Nunes. Assim, visando marcar um dia em que pudéssemos nos encontrar para realização do grupo de discussão e não prejudicar as professoras ou a escola, por suas ausências, resolvemos marcar nossos encontros na mesma data dos HPs, às quintas-feiras, no mês de dezembro de 2015, oportunidade em que realizamos dois encontros do grupo de discussão e, em dezembro de 2016 quando realizamos mais dois encontros, finalizando, desse modo, a produção dos dados, cuja especificação se encontra no Quadro 01, conforme segue:

**Quadro 01 – Grupos de Discussão (GDS)**

<b>GDS</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
1° GD	Caracterizar os processos formativos de formação continuada da educação infantil	Discussão acerca das seguintes questões: - O que é formação continuada? - Caracterize os processos formativos da formação continuada da qual participa. - Qual a importância da formação continuada para sua prática docente? - Como interpreta as leis atuais acerca da formação continuada?	Alice, Bela, Branca de Neve, Cachinhos Dourados, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Fera e Rapunzel
2° GD	Identificar as concepções dos professores sobre Formação continuada	Discussão acerca das seguintes questões: -Você considera importante participar dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação? Por quê? -Como se percebe na formação continuada? -O que poderia ser revisto na formação continuada para torná-la mais significativa? -Como se efetiva a formação continuada?	Alice, Bela, Cachinhos Dourados, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Fera e Rapunzel
3° GD	Identificar as aproximações e/ou distanciamentos da formação continuada com as demandas da prática docente	Discussão acerca das seguintes questões: -A formação continuada que participa, atende às suas necessidades? Por quê? -De que modo a formação continuada responde às demandas da prática docente?	Alice, Bela, Cachinhos Dourados, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Fera e Rapunzel

		-Quais os pontos positivos e negativos da formação continuada para sua prática docente? Justifique.	
4° GD	Elencar as contribuições da formação continuada para a revisitação do ser professor na educação infantil	Discussão acerca das seguintes questões: -A partir da formação continuada, você repensa a sua prática docente? Por quê? -De que modo a formação continuada vem contribuindo para reelaboração da prática docente? -Como você considera a reflexividade na sua prática docente? -Como é feito o trabalho coletivo em sua escola e na sua formação continuada? -Como se dá o seu engajamento na escola, na sala de aula e na sua profissão?	Alice, Bela, Cachinhos Dourados, Chapeuzinho Vermelho, Fera e Rapunzel

Fonte: Dados do GD

O primeiro grupo de discussão contou com a participação de 8 professoras, momento em que esclarecemos sobre a dinâmica da técnica. Nessa oportunidade informamos que as intervenções seriam feitas pelas participantes do grupo, quando necessários. Explicamos no início que todas as professoras poderiam se manifestar acerca da temática pesquisada. As discussões foram realizadas a partir do tema: formação continuada de professores da educação infantil e seus processos formativos, com o objetivo de caracterizar os processos formativos da formação continuada das professoras envolvidas na pesquisa.

Esse grupo aconteceu no dia 10 de dezembro de 2015, das 13:30h às 17:30h, momento em que as professoras foram chegando, parecendo meio desoladas com a realização da avaliação externa em suas turmas. Percebendo as insatisfações e angústias das professoras a respeito dessa avaliação e da necessidade de extravasar, no grupo, suas opiniões, decidimos, portanto, que as professoras teriam 20 minutos para conversarem sobre o ocorrido e logo após, iniciamos nossa discussão com as questões planejadas, a qual ocorreu com tranquilidade. A conversa ou debate nesse primeiro grupo de discussão versou acerca da caracterização dos processos formativos da formação continuada, ressaltando a sua importância, bem como a interpretação das leis atuais quanto à formação continuada, na perspectiva das professoras, que tiveram oportunidade de se manifestar de forma natural.

O segundo grupo de discussão contou com a participação de 7 professoras, momento em que fizemos um pedido especial: que cada professora respeitasse o momento de fala da colega e só depois se manifestasse, pois facilitaria sobremaneira a compreensão das falas no processo de transcrição das gravações. As discussões foram realizadas tendo como objetivo: identificar as concepções das professoras sobre formação continuada. Esse grupo aconteceu no

dia 15 de dezembro, de 13:30h às 17:30h (terça-feira) a partir de solicitação das próprias professoras devido à aproximação do final do período letivo, período em que as professoras assumem várias responsabilidades em suas escolas, pela realização da colação de grau dos alunos da educação infantil e realização de ensaios para essa comemoração.

Nesse grupo discutimos acerca da efetividade da formação continuada, na percepção das professoras, ressaltando a importância da reelaboração da prática docente. Algumas professoras discutiram ou relataram mais demoradamente, enquanto outras permaneceram na condição de ouvintes, embora fossem provocadas para participar das discussões.

A professora Branca de Neve justificou sua ausência devido a recepção de uma premiação na rede estadual, no mesmo dia e horário de realização deste grupo de discussão. No final da discussão do grupo aproveitamos a aproximação natalina para realizar uma pequena confraternização, desejando a todas Boas Festas e Feliz Ano Novo.

No terceiro encontro, ocorrido em 1º de dezembro de 2016, debatemos sobre a relação das demandas da prática docente com a formação continuada, verificando os pontos negativos e positivos. Esse GD constituiu-se momento de reencontro com as professoras no ano de 2016, que se apresentaram alegres com o encontro, mas bastante apreensivas acerca de problemas na realização de novas avaliações das turmas de 2º Período da rede municipal. Justificamos a distância de realização do 3º grupo de discussão devido a problemas de saúde vivenciados pela pesquisadora, oportunidade em que foi submetida a intervenção cirúrgica, e gozado período de licença para recuperação por 6 meses, com tratamento fisioterápico para restabelecimento da saúde. Assim, tivemos que renovar contatos com a direção das escolas e com as professoras para retomada do grupo de discussão, tarefa que só foi possível no mês de dezembro.

O grupo, em referência contou com a presença das 7 professoras, sendo que a professora Branca de Neve, que havia se ausentado no último encontro, não teve mais condições de participar de nosso grupo de pesquisa em virtude de seu afastamento de sala de aula, assumindo novas funções na rede municipal, superintendente de escolas de educação infantil, não se adequando mais aos critérios exigidos para participação do grupo.

Esse grupo teve como objetivo: identificar as aproximações e/ou distanciamentos da formação continuada com as demandas da prática docente. Aproveitamos o momento inicial de realização desse grupo para fazermos uma retomada da temática da pesquisa e do que havia sido discutido nos dois grupos de discussão anteriores. As professoras externaram que estavam saudosas de nossas discussões e que gostariam que ocorressem momentos como estes nas escolas, pois contribuíram com seu crescimento profissional. A realização das discussões

transcorreu em sua normalidade, e antes da finalização, agendamos o próximo encontro, ficando acertado para o dia 15 de dezembro de 2016.

O quarto grupo de discussão ocorreu conforme combinado, no dia 15 de dezembro, mesmo horário, de 13:30h às 17:30 horas, alguns dias após a realização de novas avaliações externas das turmas de 2º Período da educação infantil. Mais uma vez as professoras demonstravam insatisfações acerca da realização dessas avaliações, elencando uma série de motivos como: inadequação do pessoal responsável pela execução das avaliações, que não se tratavam de professores, nem estagiários de cursos de pedagogia, devido à maneira como a avaliação era realizada com portas e janelas fechadas, sendo que em algumas escolas ficava inviável devido o excessivo calor teresinense/piauiense, e ainda, pela modificação das provas do turno tarde devido a vazamentos dos conteúdos das provas, dentre outros aspectos.

Semelhante ao que ocorreu no primeiro grupo de discussão, possibilitamos 20 minutos para discussões acerca das últimas ocorrências, trocas de ideias, solidarização das angústias, e, logo após, prosseguimos com nossas discussões cujo objetivo tratou de elencar as contribuições da formação continuada para a revisitação do ser professor na educação infantil, levando em conta a reflexividade, a colaboração e o engajamento, identificando a importância dos mesmos para reelaboração da prática docente. Esse grupo contou com a participação das 7 professoras, de forma que as discussões contaram com a colaboração de todas as professoras, sendo que algumas participavam mais, outra forma silenciosa, apenas acenando positivamente ou concordando com a opinião das colegas.

As professoras, nesse encontro estavam mais descontraídas com a proximidade do encerramento do período letivo, mas um pouco estafadas, exauridas do intenso período de atividades, com a ligeira impressão do dever cumprido. Assim, aproveitamos mais uma vez e no final das discussões realizamos um lanche festivo devido à aproximação do período natalino, desejando a todas um Feliz Natal e um Ano Novo cheio de paz.

Ressaltamos que as discussões desenvolvidas no grupo seguiram alguns princípios propostos por Weller (2006): a) estabelecer um contato recíproco com as integrantes; b) dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a uma integrante específico; c) iniciar a discussão com uma pergunta vaga para estimular a participação e a interação; d) permitir que a organização das falas fique ao encargo do grupo; e) formular perguntas que gerem narrativas; f) fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que seus integrantes possam escolher a forma e o tema para o debate; e g) intervir quando solicitado ou ao perceber a necessidade de lançar outra pergunta, a fim de manter a interação do grupo ou, sempre que perceber que o grupo manifesta sinais de haver esgotado a discussão, iniciar a uma nova sessão de perguntas imanentes com o

objetivo de aprofundar ou esclarecer dúvidas sobre alguns aspectos discutidos até aquele momento.

A utilização da técnica grupo de discussão apresenta algumas vantagens (WELLER, 2013) como: 1. Estando entre pares, mesma profissão, as professoras estarão mais à vontade para um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana; 2. A discussão permite perceber detalhes desse convívio; 3. Embora a presença do pesquisador com gravador gere uma situação diferente de uma conversa cotidiana, as professoras, ao longo da discussão, travam diálogos interativos bastante próximos daqueles desenvolvidos em momentos reais de atividade; 4. A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, uma vez que durante a discussão do grupo, as professoras são convidadas a refletir e expressar suas opiniões sobre determinado tema; 5. O grupo pode corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada, possibilitando atribuir um grau maior de confiabilidade aos fatos narrados coletivamente.

Com o desenvolvimento do grupo de discussão confirmamos algumas dessas vantagens elencadas, pois as professoras se mantiveram descontraídas, percebemos detalhes do convívio, houve, em alguns momentos, melhor compreensão de fatos distorcidos, tendo em vista que a linguagem e a desenvoltura das professoras refletiam a realidade vivenciada. Vale ressaltar, de acordo com o item 3, que trata da presença do gravador na entrevista, e considerando o grupo de discussão um tipo de entrevista coletiva, que evidenciamos a importância da utilização desse equipamento no momento dos encontros do grupo de discussão, como meio seguro de absorção dos registros. Não existe boa entrevista sem gravação, o gravador permite maior alcance na captação das vozes que contam suas vidas, permite ainda ao pesquisador dedicar maior atenção às narrativas, gestos, olhares, entonações de voz, sem preocupação com anotações, auxiliando sobremaneira no transcorrer dessa técnica.

Em relação ao uso do gravador, na abertura do primeiro encontro do grupo de discussão, solicitamos permissão do grupo para utilizá-lo, apresentando as devidas explicações sobre sua importância no registro de dados da pesquisa. A partir do consentimento do grupo iniciamos as gravações percebendo no decorrer das discussões a fluência das narrações. Restringimo-nos durante as discussões à escuta atenta, ao apoio não verbal e ao encorajamento explícito para continuidade da narração, permanecendo bastante focada nas discussões que mostraram importantes conexões com as temáticas abordadas. Consideramos vantajosa a utilização do grupo de discussão, tendo em vista favorecer diversos benefícios aos participantes do grupo, posto que contribuiu com a reconstrução da sua própria formação mediante um balanço retrospectivo sobre os processos formativos, refletindo e dialogando a partir de uma consciência

contextualizada em favor da transformação individual ou da emancipação, que pode acontecer na medida em que se avança na reflexão e na revisitação das histórias narradas.

### 1.3 Análise e interpretação de dados

A partir da escritura de memoriais autobiográficos e da realização de grupos de discussão empreendemos a análise e interpretação de dados, que foi realizada consoante a sustentação teórica utilizada como referência para o estudo. Para este propósito privilegiamos a análise de conteúdo como técnica de orientação por compreender que nos conduz a um rigor e que propicia uma análise mais aprofundada do corpus recolhido.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977, p. 38), compreende “[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Essa técnica possibilita analisar relatos ou histórias orais ou escritas, seguindo procedimentos interpretativos, de forma exploratória conduzindo a uma descoberta ou alcance de objetivos. A escolha dessa técnica de análise justifica-se por permitir ao pesquisador o desenvolvimento de etapas adequadas à interpretação analítica do objeto de estudo, bem como por permitir elaboração de técnicas novas, facultando ao pesquisador reinventar no processo de análise de dados.

Poirrier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) propõem o uso da análise de conteúdo de narrativas e caracterizam uma série de procedimentos destinados à compreensão de um *corpus* multiforme, repleto de informações contidas nas narrativas orais e escritas. Apresentam uma sequência detalhada que orienta com clareza acerca da utilização dessa técnica. Segundo os autores citados, com o uso dessa técnica é possível efetuar uma série de operações destinadas à interpretação, comparação e compreensão do *corpus* recolhido, (tudo o que se recolheu) nas narrativas orais e escritas (entrevistas coletivas e memoriais). Compreendemos o *corpus* como todo material qualitativo recolhido, constituído por um conjunto das narrativas das professoras do grupo de discussão. Em conformidade com os autores, com o uso dessa técnica, a análise de conteúdo de narrativas estruturou-se como um conjunto de técnicas de análise das verbalizações dos sujeitos integrantes da pesquisa.

A análise de conteúdo exigiu um trabalho criterioso e minucioso em atitude de vigilância crítica de análise, como também uma delicada passagem à síntese. Poirrier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) apresentam os formatos de condução do olhar analítico, a partir das seguintes fases: pré-análise, clarificação do corpus, compreensão do corpus, organização do corpus, organização categorial, e somatório das histórias de vida. Na fase de pré-análise, realizamos o

ordenamento e a classificação dos documentos resultantes dos encontros do grupo de discussão e dos documentos escritos (memoriais). Nessa fase, realizamos a escuta atenta e a leitura repetida dos documentos em busca das significações para construção dos eixos de análise. Cada narrativa escrita e oral foi cuidadosamente classificada e arrolada, assumindo um código de controle interno específico, seguindo as normas éticas de pesquisa.

Na fase de clarificação do corpus, buscamos a compreensão das subjetividades apresentadas nos dados a partir da leitura e releitura atenta das narrativas buscando nas entrelinhas, nas entonações, nas palavras ditas, os seus significados. Dando sequência, na fase de compreensão do corpus, referente ao thesaurus (tesouro), levantamento da terminologia própria do universo particular do discurso, procuramos não desvirtuar as narrativas das histórias de vida profissional recolhidas através dos testemunhos levantados nos grupos de discussão e nos escritos dos memoriais. Significa que, no deslocamento da linguagem falada para o texto escrito, é necessário observar o conteúdo expresso nas diferentes técnicas utilizadas na pesquisa, o que ocorre quando penetramos no universo das narrativas das professoras.

Na fase de organização do corpus, iniciamos a interpretação preliminar dos dados da pesquisa, partindo da elaboração do quadro de análise, que permitiu compreendermos as determinações e particularidades da realidade empírica pesquisada, momento em que classificamos sem deformar a narrativa, sem deixar de fora elementos significantes. Na fase de organização das análises, realizamos a retomada dos dados recolhidos para organizá-los, de acordo com os diferentes eixos analíticos. Cada narrativa de vida foi classificada, após leitura e releitura criteriosa, para organização das unidades temáticas de análise. Na última fase, somatória das histórias de vida, que se relaciona à análise horizontal, resultou do encadeamento trecho a trecho de todo o discurso organizado. Isso significa que a parte comum do discurso permitiu o reagrupamento e a realização da análise global, considerando-se as particularidades de cada narrativa articulada em torno de um núcleo ou temática central. Os dados produzidos na investigação, em consonância com as questões norteadoras desta pesquisa, foram importantes para elaboração das unidades temáticas de análise, expostas no Quadro 02 (Plano de análise).

Esse quadro apresenta as unidades temáticas e suas subdivisões para facilitar o processo de análise, que se detalhou em questões discursivas com ênfase nos aspectos recorrentes às falas das professoras, associando-se às reflexões teóricas da temática investigada. Desta forma, a partir de uma leitura atenta dos dados produzidos nos grupos de discussão e nos memoriais autobiográficos, definimos as unidades temáticas e os indicadores de análises a partir dos dados

selecionados no corpus recolhido, que se caracterizou como um processo longo e laborioso, sintetizado no Quadro 2 a seguir.

**Quadro 02 – Plano de Análise**

	TEMÁTICA	TÓPICOS
<b>UNIDADES TEMÁTICAS DE ANÁLISES</b>	<b>1. Formação continuada em narrativas de professores da educação infantil.</b>	*Caracterização dos processos formativos da formação continuada; *Importância da formação continuada na prática docente; * Aspectos legais da formação continuada.
	<b>2. Formação continuada na concepção de professores da educação infantil</b>	*Limites e possibilidades da formação continuada de professores na educação infantil; *Concebendo a formação continuada: professores e seus protagonismos; *Da formação continuada à prática docente na educação infantil.
	<b>3. Relações entre formação continuada e a prática docente na educação infantil</b>	*Demandas da formação continuada X prática docente; * Pontos positivos da formação continuada; * Pontos negativos da formação continuada
	<b>4. Formação continuada e a reelaboração da prática docente.</b>	*Reflexividade na prática docente; * Colaboração na prática docente; * Engajamento na prática docente.

Fonte: Dados do Memorial e do GD

A partir da construção do Quadro 02, enfocamos a formação continuada das narradoras nos seus diferentes momentos de discussão e de reflexão nos grupos, mediante percepções e sinalizações que direcionaram à reelaboração da prática docente. Em cada grupo de discussão, tecemos reflexões acerca de uma unidade temática e seus tópicos relacionados, segundo o quadro em referência, sendo que no 1º grupo de discussão, a temática apresentada versou sobre Formação continuada em narrativas de professores da educação infantil, envolvendo, reflexões

e discussões acerca da caracterização dos processos formativos da formação continuada, da importância da formação continuada na prática docente e, dos aspectos legais da formação continuada.

O segundo grupo de discussão versou sobre formação continuada na concepção de professoras da educação infantil, sendo discutidos os seguintes tópicos: Limites e possibilidades da formação continuada de professores na educação infantil; concebendo a formação continuada: professores e seus protagonismos; e, da formação continuada à prática docente na educação infantil. No terceiro grupo trabalhamos a temática: Relações entre formação continuada e a prática docente na educação infantil, discutindo os tópicos: demandas da formação continuada X prática docente; pontos positivos da formação continuada; e, pontos negativos da formação continuada.

No quarto grupo de discussão a temática trabalhada referiu-se à Formação continuada e à reelaboração da prática docente, destacando na discussão os tópicos: reflexividade na prática docente; colaboração na prática docente; e, engajamento na prática docente. As discussões ocorridas nos grupos de discussão, relacionadas às unidades temáticas ora apresentadas, deram margem à produção de dados acerca da formação continuada das professoras da educação infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente, cuja análise encontra-se detalhada no Capítulo 4 denominado Histórias cruzadas: diferentes olhares. Dando sequência ao estudo, apresentamos, a seguir, descrições acerca das narradoras desta investigação.

#### **1.4 Narradoras da investigação: perfil autobiográfico**

As professoras participantes da pesquisa exercem atividades docentes nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), na cidade de Teresina, capital do Estado do PI e aceitaram prontamente participar da pesquisa acerca da formação continuada de professores da educação infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente. Para iniciação dos primeiros contatos, elencamos alguns critérios que orientaram a definição e a inserção das interlocutoras no estudo. Os critérios referem-se a: serem professoras efetivas, atuarem na educação infantil e participarem de formação continuada. A partir dos critérios estabelecidos contamos, inicialmente com 8 professoras no 1º grupo de discussão, que após ausência de uma professora, Branca de Neve, em razão de mudança de sua função na Secretaria Municipal, de modo que o grupo compôs-se com 7 professoras, todas efetivas, concursadas, atuando na educação infantil.

Das professoras que compõem este grupo, uma é formada no Curso Normal Superior e as demais, (6), formadas no Curso de Pedagogia. Todas essas professoras, no ano de 2015, atuavam no 2º Período (última etapa da educação infantil). Do total de professoras narradoras, 2 têm entrada mais recente na educação infantil, contam com 4 anos na educação municipal; 4 possuem entre 5 e 6 anos de serviço na educação infantil; 1 tem oito 8 anos de serviço na educação infantil e outra tem doze 12 anos de serviço na educação infantil. Em relação à atuação como professora, 2 professoras têm mais de 20 anos de serviço na rede municipal, 2 professoras têm entre 10 e 15 anos e 3 professoras têm entre 4 e 6 anos, como será possível perceber nos perfis biográficos que visualizaremos posteriormente.

Para apresentação do perfil biográfico das professoras que participaram da pesquisa utilizamos dados do grupo de discussão e do memorial autobiográfico, que a partir do detalhamento de suas narrativas pudemos conhecer melhor a vida profissional das professoras no que se refere ao tempo de docência na área educação da educação infantil e fora dela, sua carga horária, sua formação inicial e continuada, dentre outras coisas.

Julgamos necessário documentar que na fase inicial de nossa pesquisa, momento de realização dos primeiros contatos com as diretoras de educação infantil e seus respectivos professores, tendo em vista termos convidados 10 professoras para participação da pesquisa e terem confirmado sua participação, presenciamos dois momentos distintos: enquanto em algumas escolas contamos com pronta aceitação por parte da direção no sentido de colaborar para que a professora pudesse participar do grupo de discussão de nossa pesquisa, em outras escolas tivemos que marcar e remarcar a data de encontro e sempre havia algum empecilho à participação da professora no comparecimento ao grupo de discussão. Assim, no primeiro encontro, duas professoras não compareceram, justificando a impossibilidade de sair da escola por não ter substituta na sala de aula com seus alunos, mesmo sendo seu horário pedagógico.

No segundo encontro as mesmas professoras que não puderam comparecer no encontro anterior, novamente não se fizeram presentes, justificando que realizavam atividades com as crianças para realização da colação de grau ficando as duas professoras fora de nossa pesquisa. O grupo de discussão, portanto, seguiu composto por 7 professoras que participaram do início ao fim de nosso grupo com suas valiosas contribuições e dentro dos critérios de participação.

Seguindo os critérios de formação do grupo de pesquisa ressaltamos que todas as professoras participam de cursos de formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, assim como já concluíram cursos de especialização e afirmam que percebem contribuições desses estudos para o aperfeiçoamento da sua prática docente. Com relação à pós-graduação, todas a consideram importante para seu aperfeiçoamento, possuem especialização

latu senso, no entanto não tentaram o mestrado, justificando a sobrecarga de trabalho, principalmente com relação à turma de 2º Período, onde são cobradas, pela rede municipal de educação, altas metas de alfabetização, 100% dos alunos ao final do período, a fim de que a professora seja premiada, sendo extensiva essa premiação a todos os funcionários efetivos da escola, durante o ano subsequente.

Vale ressaltar que a premiação a que nos referimos trata-se do Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil, programa instituído a partir da Lei Municipal nº 4.668 de 22 de dezembro de 2014, que tem por finalidade reconhecer e valorizar o trabalho escolar coletivo, considerando as habilidades desenvolvidas pelos alunos do 2º Período da Educação Infantil, no que diz respeito à leitura e à escrita. Trata-se de uma premiação às equipes escolares com os melhores desempenhos no ano letivo, com base nos dados do Sistema de Avaliação Educacional do Município de Teresina. A partir do resultado dessas avaliações a premiação comporta os professores efetivos, os diretores, vice-diretores, diretores adjuntos e pedagogos do quadro efetivo e em exercício da docência.

Percebemos que as professoras são muito cobradas devido ao prêmio e justificam que ficam quase sem tempo para se dedicarem a um estudo em nível de mestrado, entretanto percebemos que essa cobrança ou exigência por parte da escola, dos colegas ou mesmo da comunidade, não altera a atuação das professoras do grupo que se mantêm focadas e comprometidas com sua formação continuada, tendo em vista melhoria do processo ensino e aprendizagem.

A partir do rol de dados produzidos nos memoriais, organizamos um perfil biográfico sintético de cada professora. Ressaltamos que, no momento inicial do primeiro grupo de discussão, dialogamos acerca da garantia de privacidade das identidades das mesmas e conversamos a respeito de codinomes com os quais poderiam ser identificadas na pesquisa. Uma das professoras sugeriu, que, como se tratava de trabalho com professoras da educação infantil, utilizássemos os codinomes relacionados a personagens da literatura infantil. Após pronta aceitação do grupo, cada professora escolheu seu codinome, ficando assim delineados: Alice, Bela, Cachinhos Dourados, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Fera e Rapunzel, conforme apresentação no Quadro: Perfil das professoras narradoras.

Lembramos que com os registros nos memoriais autobiográficos e algumas narrativas nos grupos de discussão visualizamos as narrativas das professoras narradoras sobre sua formação inicial e continuada, seu ingresso na carreira docente, suas experiências formativas e suas angústias iniciais no exercício da prática docente. Elaboramos os perfis com algum detalhamento e julgamos necessário sintetizá-los a fim de uma compreensão mais acurada

acerca das características das professoras narradoras, a partir de uma síntese do perfil das professoras da pesquisa, que se encontra delineado no Quadro 03, a seguir, com aspectos relativos a codinomes, faixa etária, carga horária, entre outras, oferecendo uma visão mais ampla das professoras de nossa pesquisa.

**Quadro 03 - Perfil das professoras narradoras**

NOME/ CODINOME	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOC EDUC. INFANTIL	CARGA HORÁRIA	GRADUAÇÃO - ANO CONCLUSÃO	PÓS-GRADUA. ANO - CONCLUSÃO	FORM. CONT
ALICE	DE 35 a 50	25 ANOS	6 ANOS	40 H	PEDAGOGIA INST. SUPERIOR DE EDUCAÇÃO/G O-2008	DOC. EM EDUCAÇÃO INFANTIL – UFPI- 2014	IAB
BELA	DE 35 a 50	10 ANOS	6 ANOS	40 H	PEDAGOGIA FAP/PI- 2010	GESTÃO E SUPERVISÃO FAC. MÚLTIPLA- 2012	IAB
CACHINHOS DOURADOS	DE 35 a 50	05 ANOS	5 ANOS	40 H	PEDAGOGIA UESPI ANO-2008	GESTÃO/SUPER VISÃO ESCOLAR-FAP- FACUL. PIAUIENSE-2010	IAB
CHAPEUZIN HO VERMELHO	DE 35 a 50	05 ANOS	9 ANOS	40 H	NORMAL SUPERIOR STO. AGOST/PI 2004	DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR- STO AGOST.2006	IAB
CINDERELA	DE 35 a 50	04 ANOS	5 ANOS	40 h	PEDAGOGIA FAESPI 2008	SUPERVISÃO C/ DOCÊNCIA SUPERIOR FAESPI-2010	IAB
FERA	DE 35 a 50	21 ANOS	8 ANOS	40 h	PEDAGOGIA UEMA 2007	GESTÃO EDUCACIONAL FAESPI 2007/8	CONST. LAÇOS
RAPUNZEL	DE 35 a 50	12 ANOS	12 ANOS	40 h	PEDAGOGIA STO. AGOST/PI 2005	DOCÊNCIA EM ED. INFANTIL UFPI	CONST. LAÇOS

Fonte: Dados do Memorial Autobiográfico e do GD

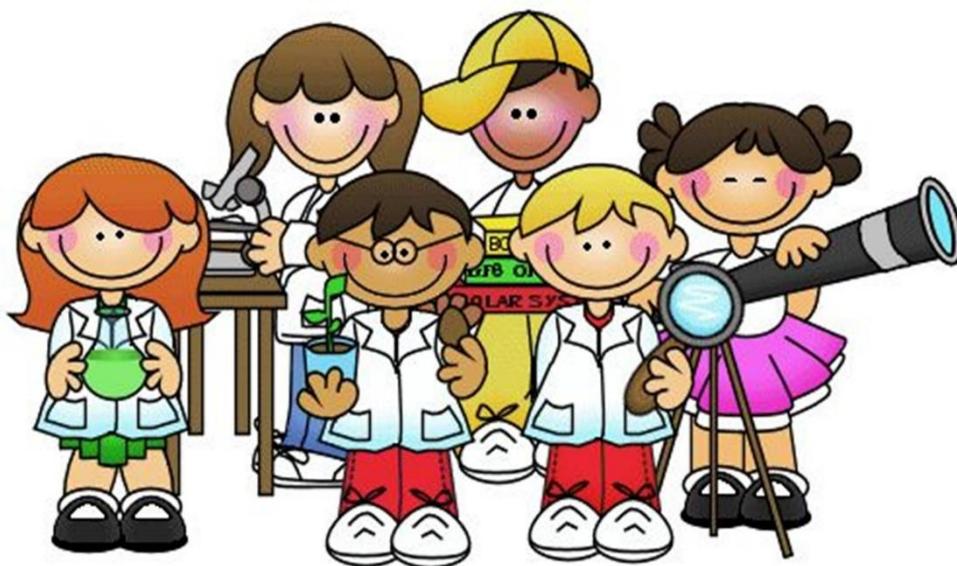
Verificamos, a partir dos dados do Memorial Autobiográfico e dos Grupos de Discussão (GD), que todas as professoras narradoras são do sexo feminino, todas incluídas na faixa etária dos 35 a 50 anos. No que se refere ao tempo de serviço, 2 professoras têm acima de 20 anos de docência, 2 se incluem na faixa acima de 10 anos de serviço e 3 têm abaixo de 10 anos de

docência. Quanto à docência, especificamente na educação infantil, apenas 1 professora conta com mais de 10 anos de serviço neste nível de ensino, verificando-se que as outras 6 professoras têm abaixo de dez anos de serviço.

Desse grupo de interlocutoras, 5 professoras são egressas de ensino privado e 2 são provenientes de universidades públicas, ficando assim especificado, quanto à formação inicial: 1 graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), 1 graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), 1 graduada em Pedagogia pela FAP, 1 graduada em Pedagogia pela Faculdade Santo Agostinho, 1 graduada em Pedagogia pela FAESPI, 1 graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação, vinculado ao Instituto de Ciências Sociais e Humanas de Valparaíso-GO, e 1 graduada em Normal Superior pela Faculdade Santo Agostinho. Na sequência de dados, verificamos que todas as professoras possuem curso de Especialização, pois com os dados escritos nos memoriais vimos que as professoras buscaram se qualificar, se aprimorar, por iniciativa própria, pois todas buscaram na sua pós-graduação áreas com alguma relação com a educação infantil.

No que se refere à participação em cursos de formação continuada, todas as professoras participam dos cursos de formação continuada oferecidos pela Rede Municipal de Teresina, sendo que 5 frequentam o Programa Alfa e Beto – pré-escola (IAB) e 2 professoras frequentam o Projeto Passo a Passo: construindo laços, como também participam de cursos ofertados pelas escolas onde trabalham e pelo Ministério de Educação, aspectos que podem ser verificados no seu delineamento no capítulo de análise e interpretação de dados. Após esse delineamento acerca do caminho metodológico da pesquisa, sentimos necessidade de discorrer teoricamente acerca da educação infantil e da formação continuada dos professores da educação infantil, nos Capítulos II e III momento em que tecemos reflexões no âmbito da educação infantil acerca de seus aspectos históricos e aspectos legais (Capítulo II) e na formação continuada acerca dos aspectos teóricos-conceituais, diferentes paradigmas e prática docente (Capítulo III).

*2 EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ASPECTOS HISTÓRICOS E ASPECTOS LEGAIS*



*2 EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ASPECTOS HISTÓRICOS E ASPECTOS LEGAIS*

*“Saibamos ver o homem  
no menino,  
consideremos a vida  
do homem  
e da humanidade  
na infância.  
Reconheçamos no menino  
o germe de toda a atividade futura  
no homem”*

**Froebel, o clássico por excelência da primeira infância**

## 2 EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E ASPECTOS LEGAIS

Historicamente não se percebia interesse com a educação infantil, pois na Idade Média, o tipo de escola ou educação que existia não era destinada às crianças e sim aos clérigos, pessoas dedicadas ao sacerdócio, jovens ou velhos (ARIÈS, 2014). Os colégios eram asilos para estudantes pobres e não se ensinavam nos asilos. Somente a partir do século XV é que essas instituições se tornaram colégios, mesmo assim a criança permaneceu mantida em sua casa com suas mães, amas ou criadas, eram consideradas apenas como o ser cômico e gentil, que as pessoas se distraíam carinhosamente, mas sem qualquer preocupação moral ou educativa.

A ideia de infância era, de certa forma, curta, pois “ao ingressar na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos” (ARIÈS, 2014, p. 109). Esse ingresso dava-se para crianças em idade de 9-10 anos, etapa considerada fim da primeira infância. O fato é que, a verdadeira inovação acerca da educação para a infância surgiu com os reformadores escolásticos do século XV e, principalmente, com os jesuítas, os oratorianos e os jansenistas, doutrinas religiosas da igreja católica. Concretamente, como refere esse autor, no século XVII, surgiu o sentido da particularidade infantil, o conhecimento da psicologia infantil e a preocupação com um método adequado a essa psicologia.

Assim, apresentamos neste capítulo, três tópicos que retratam a temática da Educação Infantil na sua evolução, no cenário brasileiro e nos aspectos legais. Sendo que, no primeiro tópico, que se refere à Educação infantil na sua evolução, apresentamos as ideias crescentes acerca da importância da infância para o desenvolvimento do homem, tratamento que se deve dedicar à criança para sua formação. Apresentamos também o surgimento do primeiro jardim de infância e sua propagação pela Europa e Estados Unidos e percebemos que a Educação Infantil surge não somente para proteger as crianças retirando-as do trabalho servil, mas também para cuidar das crianças pequeninas como meio para reduzir os índices de mortalidade infantil.

No segundo tópico, Educação infantil no cenário brasileiro, apresentamos o surgimento da educação infantil como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças. Registramos sobre a criação dos Parques Infantis em São Paulo na década de 30, sobre a presença do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no Brasil, a partir de 1950, que priorizava o combate à pobreza e o atendimento infantil e a criação de órgãos para proteção das crianças como as creches do Projeto Casulo, em 1976. A partir da importância da criação e efetivação desses órgãos para regularização e maior qualidade da

educação infantil, realizamos, ainda neste tópico, uma reflexão acerca das funções da pré-escola.

No terceiro tópico, Educação infantil nos aspectos legais, apresentamos uma reflexão acerca da Educação infantil nos documentos oficiais, como a Constituição Federal (CF) de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI) em 1998, entre outros documentos, verificando a efetiva evolução da Educação Infantil de acordo com a legislação brasileira, que significou uma maior responsabilização não só das famílias, mas também das políticas públicas direcionadas à infância.

## **2.1 Educação Infantil na sua evolução**

A educação infantil ou a escolarização da infância, como é conhecida historicamente e mundialmente, não é uma criação antiga, suas preocupações acerca desta temática datam do final do século XVIII e início do século XIX, fenômeno concebido como reação direta às transformações sociais, econômicas e políticas que transcorreram na Europa (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987). A propósito, essas autoras, referem que as creches surgidas tinham o objetivo precípuo de retirar as crianças pobres do trabalho nas fábricas e do trabalho como cuidadores de crianças órfãs e de crianças filhas dos trabalhadores das fábricas, uma forma, portanto, de contraposição às normas do sistema capitalista. Evolutivamente, começa a aflorar e a desenvolver-se uma percepção mais acurada da criança enquanto pertencente a uma geração – a infância – que possui especificidades distintas das dos adultos e que, em decorrência, necessita de cuidados diferenciados, como nos diz Veiga (2007). Esse entendimento ampliou-se a partir de ideias significativas desenvolvidas por Rousseau, Kant, Pestalozzi, Froebel, Herbart e Lancaster. Neste sentido, destacamos o pensamento de Froebel (apud LUZURIAGA, 1987), na epígrafe deste capítulo, pela atualidade de suas reflexões acerca da infância em que considera importante o tratamento que se deve dedicar à criança para sua formação. Dizemos, pois, que Froebel percebeu antecipadamente o que os psicólogos só viriam a descobrir posteriormente, acerca da importância decisiva dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento mental do homem, descobertas que se revelaram de grande valia à educação da criança na primeira infância.

Outro ponto que comporta ser ressaltado, ainda, acerca da contribuição de Froebel para a infância, foi a criação dos jardins de infância (Kindergarten), em 1837 na Alemanha, instituições destinadas exclusivamente à educação infantil. Os jardins de infância, mediante seu

inovador formato de conceber a criança e de conduzir e orientar sua educação, consideravam a infância como período em que a criança necessita da proteção dos pais e da sociedade, de quem é dependente, para garantir seu desenvolvimento motor, sensorial, afetivo, dispositivos merecedores de atenção especializada nessa etapa de vida infantil.

A esse respeito, ou seja, dentro das conceptualizações e compreensões em torno do processo evolutivo demarcado pela educação infantil, retomamos as ideias de Froebel (2010) ao justificar o emprego da terminologia “Jardim de Infância”, que deve sua justificativa pelo fato de considerar as crianças como tenras plantas de um jardim, em seu estágio inicial de cultivo e, nesta condição, o professor é visto como o jardineiro responsável pelo desenvolvimento de cada criança. Encontramos, ainda neste autor, em seus registros sobre a evolução da educação infantil a valorização de atividades que trabalhassem as capacidades sensoriais e da linguagem com estreita relação com a natureza e a vida, razão por que considerava o brincar fundamental nessa fase educativa da criança.

O fato é que os jardins de infância se espalharam rapidamente na Europa e Estados Unidos, como Centro de Estudos da educação da primeira infância e de preparação de material pedagógico, oportunidade em que foram integradas as ideias de John Dewey, que foram ultrapassando fronteiras, sendo mais tarde desenvolvidos em outros países. Assim, a partir das ideias de Froebel sobre a infância, essa fase da vida passou a ser concebida, nos séculos XVIII e XIX, como faixa etária com especificidades particulares e, inclusive, com maior duração temporal, demonstrando evolução da infância, tendo em vista que, segundo Ariès (2014), na Idade Média a ideia de infância não existia.

Comporta, ainda, registrar neste périplo evolutivo acerca da educação infantil exemplos representativos, segundo Veiga (2007) e Kant (1996), este último publica obra denominada “Sobre a Pedagogia”, na qual considera que a responsabilidade da educação infantil seria dos adultos, que por meio da escola e da pedagogia proporcionariam condições para a formação e o desenvolvimento das disposições naturais das crianças. Nesse sentido, Veiga (2007) cita, Pestalozzi (1746-1827), cuja pedagogia foi influenciada por Rousseau, concentrando-se na necessidade de desenvolver na criança a atividade, o ensino das coisas antes das palavras e a exploração da intuição, nesta perspectiva, inclusive, fundou instituições a que denominou de escolas para pobres. Dentre outros teóricos desse campo citados por Veiga (2007, p. 120) vemos Herbart (1776-1841), com a afirmação de que “a criança vem ao mundo desprovida de vontade moral e é socializada por meio de um saber sistematizado: a Pedagogia”, reforça que esse autor publicou importantes obras, sendo considerado um dos organizadores de uma Pedagogia de maior sistematização científica.

Ainda no século XVIII, na Europa, a partir da revolução industrial, as creches tinham o objetivo de, não só proteger as crianças, retirando-as do trabalho servil e do trabalho de cuidar das crianças pequenas, cujas mães tinham que sair para o trabalho, situação que de certa forma vinculou a criação das creches ao trabalho da mulher, mas também de reduzir o índice de mortalidade infantil, diante de um cenário em que as mães saíam para trabalhar, o marido e os filhos pequenos também eram aproveitados como mão de obra nas fábricas e as crianças pequeninas eram mantidas sozinhas em casa. Assim, as creches surgiram mediante o interesse e a compaixão de religiosos, empresários, educadores. (DIDONET, 2001). Na verdade, como vemos, as creches surgiram como um sentimento filantrópico, assistencialista e caritativo, para guardar as crianças, diferente, no entanto, de um caráter educativo, permanecendo essa etapa educativa como responsabilidade da família.

Há registros, segundo Veiga (2007), de intensa preocupação com a educação física, moral e intelectual das crianças no final do século XVIII e ao longo do século XIX, dirigidas às crianças originárias de famílias com maior poder aquisitivo. Enquanto que o atendimento proporcionado às crianças pobres refere-se a uma educação voltada para o trabalho, no sentido de evitar a “vadiagem” e a mendicância. Segundo a autora citada, o ideário pedagógico difundido a partir do século XIX dedicou significativo relevo à família e à infância seguindo os preceitos anunciados por John Locke, no que diz respeito à educação física, moral e intelectual, no século XVII, os quais foram retomados por filósofos, médicos, juristas, políticos, filantropos e educadores, que se preocuparam em adotar a pedagogia cujos preceitos científicos objetivavam educar e civilizar a criança.

Enquanto a concepção de criança foi surgindo e evoluindo ao longo dos séculos XVII, XVIII, XIX, segundo Veiga (2007), Didonet (2001) e Campos (1987), a origem das creches, verdadeiramente, está relacionada às crianças pobres. A partir do século XIX até nossos dias a percepção que aflora é que a preocupação fundamental com a educação da infância representava uma nova função direcionada à pré-escola, com caráter mais educativo, com o objetivo de compensar as carências das crianças e a desatenção de suas famílias.

A repercussão desse fenômeno é que a pré-escola ganhou contornos mais definidos no sentido da educação compensatória, preparatória, após a segunda guerra mundial, um formato educativo que considera a criança carente culturalmente, e que seu meio social imediato não foi capaz de transmitir requisitos básicos para seu sucesso escolar. Considera, ainda, a pré-escola como “instância capaz de suprir as ‘carências’, ‘deficiências’ culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987, p. 29). A educação compensatória compreende que a partir das teorias do desenvolvimento e de estudos

desenvolvidos acerca da linguagem e pensamento com rendimento escolar, fortaleceu a crença na pré-escola como setor capaz de resolver as deficiências das classes menos privilegiadas, bem como, o problema do fracasso escolar. Para verificação da evolução da educação infantil na realidade brasileira, vejamos o tópico a seguir.

## **2.2 Educação Infantil no cenário brasileiro**

O atendimento institucional às crianças, no Brasil, surgiu como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças. Nessa mesma circunstância de origem, as creches da Europa e do Brasil apresentam semelhanças, sendo que no Brasil acrescentamos outro fator de grande duração como a assistência às crianças órfãs e filhas de mães solteiras, que eram abandonadas nas “rodas dos excluídos” ou “rodas dos expostos”, instituições que existiram no Brasil por longo período, extintas em meados do século XX. Na roda dos expostos o índice de mortalidade infantil era elevado, chegando a 82%, considerada por autores como Gondra (2002) e Campos (1987) matadouro de inocentes. A roda dos expostos, que ficou por longa data “responsável” pelas crianças órfãs (abandonadas, fracas, maltratadas, doentes e famintas), representou uma dolorosa situação da infância na capital da república, à época, a cidade do Rio de Janeiro (GONDRA, 2002). A ideia de proteção à infância iniciou seu processo de institucionalização no Brasil a partir de ações pontuais como o modo exemplar do Dr. Moncorvo Filho, profissional da área médica, ao criar o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), no Distrito Federal, em 24 de março de 1899, na sua residência.

Ao longo dos anos, final do século XX e início do século XXI, a educação infantil desenvolveu-se a passos lentos, pois se a realidade deve corresponder ao que determina a lei, no caso da educação infantil brasileira, verificamos, de acordo com Campos (2016), foi diferente, essa realidade educacional em nosso país andou mais depressa do que as definições legais, no sentido de que o atendimento em creches e pré-escolas cresceu substancialmente antes mesmo que as leis educacionais se preocupassem com essa questão, no sentido de sua institucionalização. As famílias de classe média procuraram matricular suas crianças menores de seis anos, cada vez mais cedo, em escolas particulares, enquanto que para as crianças da classe mais pobre foram implantados programas governamentais e Leis para sua proteção. O exemplo da criação de creches ocorreu junto às fábricas, nos anos 20. Houve, após alguns anos, a constituição do Código de Menores em 1927, primeira legislação específica para a infância e adolescência no país, a partir do Decreto nº 17.943-A e, posteriormente, o Projeto Casulo, nos anos 70, com a criação de creches em todo território nacional.

A sociedade começa a se organizar e a considerar a infância como importante etapa da vida, passando a conceber, segundo Freitas e Kuhlmann Jr (2002), a história da infância como história das relações (sociedade, cultura) com a criança. Uma das primeiras realizações efetivas e pontuais, nesse sentido, foi a realização, em 1922, do primeiro Congresso Americano da Criança (CBPI) e do terceiro Congresso de Atendimento à Criança (CAC), ambos realizados no Brasil, no Rio de Janeiro, que tiveram Epietássio Pessoa (Presidente do Brasil) como presidente de honra e que congregaram personalidades nacionais e internacionais, para discussão de ações acerca da criança, objetivando tratar de todos os assuntos que se referissem à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico em geral, como nas relações com a família, a sociedade e o Estado (FREITAS; KUHLMANN JR, 2002). A realização deste congresso revelou um novo olhar sobre a criança considerando a proteção da infância como motor que impulsionou a criação de instituições e organizações destinadas a cuidar das crianças nos aspectos, saúde e sobrevivência, direitos sociais, educação e instrução, entre outros.

Nessa perspectiva, aconteceu na cidade de São Paulo, na década de 1930, a criação dos Parques Infantis, por Mário de Andrade, Secretário de Cultura do Estado, localizados nos bairros operários para atender às crianças, em tempo integral, com uma proposta inovadora acerca da educação, da cultura e do meio ambiente. Esses parques, de acesso às camadas populares, objetivavam proteger as crianças dos perigos do abandono durante o período em que as mães precisavam trabalhar, ressaltando em suas atividades a prática de exercícios recreativos. Na década de 1940 foram criados órgãos para proteção das crianças, como o Departamento Nacional da Criança, órgão do Ministério da Educação e Saúde Pública (1940), Serviço de Assistência a Menores – SAM, ligado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores (1941), Legião Brasileira de Assistência – LBA (1942), Entidades assistenciais privadas, como a Campanha Nacional da Criança (1948). Após 1964 houve a extinção do SAM e a criação da Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (FUNABEM), vinculada à Presidência da República. Com foco na educação, surgem as creches do Projeto Casulo, criado em 1976, pertencente à Legião Brasileira de Assistência (LBA), que objetivava proteger a maternidade e a criança nos primeiros anos de vida. O Projeto Casulo caracterizou-se, segundo Campos (1987), como primeiro projeto de educação infantil de massa, implantado em larga escala.

As atividades desse projeto respeitam a implantação de creches em todo território nacional, através de convênios, repassando verbas para as prefeituras ou instituições privadas, preocupado com a alimentação das crianças, bem como com atividades recreativas. A propósito, esse projeto originou-se da união entre órgãos intergovernamentais, como Fundo das

Nações Unidas para a Infância (UNICEF), implantado, no mundo, em 1946, pela Organização das Nações Unidas (ONU), presente no Brasil desde 1950, cuja finalidade é atender às crianças da Europa que foram vítimas de guerra, mas tendo seu mandato ampliado indefinidamente, segundo Abrantes (1987), para combater a situação de emergência em que viviam as crianças nos países em desenvolvimento. Isso significa que a atuação do UNICEF, no Brasil, concentrava-se em contribuir com a construção de uma sociedade livre e desenvolvida em benefício dos brasileiros, pois tinha como razão principal o combate à pobreza, dando prioridade ao atendimento infantil.

Além das medidas que se sucederam no Brasil a partir da década de 1940, como tentativa de solução para o impasse entre o discurso governamental que indica a pré-escola como necessidade e a insuficiência de verbas destinadas à educação, (CAMPOS, 1987), como a criação do Departamento Nacional da Criança, do Serviço de Assistência a Menores (SAM), foram criados, ainda, a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), pelo Ministério da Educação e Cultura (1975), e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1981, dentre outros. Houve também a criação de creches nos locais de trabalho, sendo algumas bem antigas advindas das indústrias têxteis e outras criadas na década de 80 (oitenta), tendo sido criadas também em órgãos públicos. Essa modalidade, prevista na legislação, nunca se tornou uma realidade na maioria das empresas.

Assim, compreendemos que a educação infantil, no seu percurso histórico, não teve grande visibilidade, até porque o trabalho realizado no seu interior permanecia de caráter assistencial, caritativo, notadamente no período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Segundo Campos (1987), no período citado, tinha como maior preocupação a prevenção dos problemas de rendimento da escola pública de 1º grau, cuja ênfase com a pré-escolarização da criança pequena, da faixa de 4 a 6 anos, aconteceu apenas no sentido da educação compensatória. Essa faixa etária foi inclusa na escolaridade obrigatória, nas preocupações dos órgãos ligados à educação, mas foi ignorada pela legislação. A partir desse caráter mais assistencialista a educação infantil privilegiava o atendimento nutricional, de saúde, de segurança e a busca por garantia de condições de funcionamento, ou seja, com recursos humanos e a fim de propiciar o desenvolvimento infantil. Essa condição, entretanto, gerou o seguinte questionamento: qual seria, então, o papel social da educação infantil, ou pré-escola?

Segundo Kramer (1987), a pré-escola possuía diversas funções tais como: 1. Guardar as crianças; 2. Compensar as carências infantis; 3. Promover o desenvolvimento global e harmônico; 4. Instrumentalizar as crianças; 5. Favorecer o processo de alfabetização. No que se refere a guardar as crianças, a necessidade por pré-escola aparece com caráter

assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho que o sistema capitalista impunha às suas famílias. Quanto à compensação das carências infantis, a função era suprir as situações de sua miséria, sua pobreza e a negligência de suas famílias. Quanto à promoção do desenvolvimento global e harmônico da criança, estabeleceu objetivos próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural. Acerca de instrumentalizar as crianças, refere-se à pré-escola com função pedagógica, revelando fundamental o incentivo à criatividade e à descoberta, ao jogo e à espontaneidade que deveriam fazer parte do universo infantil. E, de acordo com o favorecimento do processo de alfabetização, afirma que a alfabetização inicia, a partir do momento que as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao redor.

Percebemos que a pré-escola tinha como função principal contribuir com a escola, caráter compensatório, o papel social de reconhecer a importância dos conhecimentos que as crianças deveriam possuir e assegurar a obtenção de novos conhecimentos, exercendo a função pedagógica. Abramovay e Kramer (1987) explicam que quando se refere a um trabalho que leve em consideração a realidade, a linguagem, os conhecimentos infantis e os ampliem, assegurando a aquisição de novos conhecimentos, o que significa dizer que se trata de um trabalho que toma como ponto de partida o que a criança sabe e faz.

Kramer (1985) acrescenta que, mesmo antes de ter sido promulgada a Constituição Federal de 1988, “Constituição cidadã”, a contribuição da pré-escola referia-se, fundamentalmente, à tarefa socializadora, de modo que o conhecimento da criança não dependia apenas do professor, mas era fruto de todas as experiências infantis dentro e fora da pré-escola (como também da escola). Nesse sentido, o trabalho realizado no interior da pré-escola, segundo essa autora, poderia propiciar as experiências das crianças, favorecendo os intercâmbios de seus conhecimentos, explicações, perguntas, dúvidas, como também, ajudaria na compreensão e sistematização dos conhecimentos adquiridos.

Constatamos a partir dessa afirmação que a função da pré-escola refere-se ao desenvolvimento integral da criança, portanto, a autora acrescenta cabe indagar sobre a importância e sobre a necessidade de alfabetizar na pré-escola. E que a busca por alfabetização na pré-escola, por parte das famílias, seria no sentido de evitar a exclusão da criança da 1ª série (1º ano do Ensino Fundamental). Compreende, nesse sentido, a alfabetização como um processo de leitura e interpretação, no qual a criança decifra, interpreta o código escrito e o compreende, estabelece relações, constrói situações. Ressalta, pois, que o papel fundamental da pré-escola em relação à alfabetização seria garantir a compreensão, por parte das crianças, do que é a leitura e a escrita e, ainda, favorecer a autoconfiança das crianças na sua capacidade de

aprendizagem. A partir desta percepção, faz as seguintes afirmações: sobre a necessidade e a possibilidade de se realizar a alfabetização na pré-escola, chegando à linguagem escrita, de forma dinâmica, criativa e crítica; sobre o entendimento de que, com a alfabetização na pré-escola se efetivaria a inserção da criança no mundo do conhecimento e das letras, caracterizando-se como momento certo dessa iniciação. A esse respeito, Kramer (1985, p. 106) declara:

[...] implica em olharmos para as crianças como seres sociais e não apenas como indivíduos que se desenvolvem e se preparam para se tornar adultos um dia. Partindo do princípio de que a educação é uma prática social e de que as crianças são seres sociais, acreditamos que a pré-escola e a escola que lhes oferecemos e o processo de alfabetização que lhes propomos precisam levar em conta a vida, a dinâmica, o movimento da realidade que as rodeia, que nos rodeia, da qual fazemos parte e buscamos constantemente compreender e transformar.

A postura da autora demonstra avanço nas possibilidades da pré-escola, pois refere-se às discussões surgidas mesmo antes da Constituinte de 1988, em que autores brasileiros exigiam mudança no olhar sobre a criança que passava a ser observada não mais como um adulto em miniatura. Nesse seguimento, ressaltamos a contribuição de teóricos brasileiros que têm sua vida dedicada à causa das crianças brasileiras, à causa da educação infantil, como Campos, Fulgraf, Wiggers (2006), Kramer (1985), Abrantes (1987), Freitas e Kuhlmann Jr (2002), Didonet (2001), entre outros que conclamam os educadores da educação infantil a se engajarem na luta pelos direitos das crianças, assunto que precisa ser levado a sério, pois mudanças profundas têm ocorrido no que tange ao papel da mulher na sociedade moderna, que, a rigor, muito cedo tem que sair de casa para trabalhar, entre outras demandas que assume no dia-a-dia.

Percebemos, também, transformações nos arranjos familiares, em que, geralmente, os pais não têm muita clareza da ideia do que seja construir e educar uma família, como também não têm a clara compreensão de que a criança é um ser histórico, que está inclusa no meio social e faz parte da cultura, enquanto um ser produtor e produto da história e da cultura. Percebemos, ainda, no entorno dessa discussão, a luta dos estudiosos e educadores que residia no fato de que, estando a Constituinte em vias de ser promulgada, as crianças fossem vistas como seres sociais, em todas as instâncias: família, escola e sociedade mais ampla, como assim registram esses autores em seus postulados teóricos. Após esse percurso acerca da educação infantil no contexto brasileiro, vejamos agora a educação infantil conforme ditam os aspectos legais.

### 2.3 Educação infantil nos aspectos legais

Na primeira metade do século XX o movimento da Escola Nova, que defende a pedagogia ativa, incentivou, segundo Campos (1987), o aparecimento dos jardins de infância no Brasil, raramente acessíveis às camadas populares. A identificação dos aspectos educativos dos cuidados com a criança pequena, relacionado a preparação para escolaridade futura, aparecem com as propostas de educação compensatória a partir dos anos de 1970. Surgiu com o objetivo de prevenir os problemas de rendimento da escola pública de 1º grau, com ênfase na pré-escolarização da criança pertencente à faixa etária de 4 a 6 anos.

Com a inclusão dessa faixa etária nas preocupações dos órgãos ligados à educação, que era ignorada, até então, pela legislação brasileira, foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar, ação do Ministério da Educação e Cultura, em 1975, ligada à assistência social do Governo Federal, através de convênio com instituições filantrópicas e confessionais para as crianças de 0 a 6 anos das camadas mais pobres. Posteriormente seguiu com a criação das creches do Projeto Casulo ligadas à Legião Brasileira de Assistência.

Com a Constituição Federal de 1988 é que se percebe a introdução dos direitos da criança, quando estabeleceu como dever do Estado o direito da criança à educação. Esse direito foi reafirmado com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que estabeleceu mecanismos de participação e controle social na formulação e implementação de políticas para a infância. Assim, percebemos que quando a atual Constituição (CF, 1988), seguindo com a nova LDB (9.394/96) foram promulgadas, a oferta da educação infantil já era significativa, porém organizada sob a supervisão de diferentes órgãos oficiais, como Secretarias Municipais de Educação, Secretarias Estaduais de Educação, Secretarias de Trabalho e Ação Social. Esses órgãos atuavam paralelamente, com preocupações assistenciais, voltadas para as famílias mais pobres, administradas por entidades filantrópicas ou comunitárias, conveniadas com órgãos públicos ligados à assistência comunitária, assim, vale ressaltar importante artigo direcionado à educação infantil, como preceitua o artigo 227, da Constituição Federal de 1988:

Artigo 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1989, p. 148).

Implica dizer que o artigo constitucional citado atribui à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade em garantir os direitos da criança e do adolescente, sendo a família a principal responsável por providenciar esse cuidado e educação dos filhos, necessariamente nos primeiros anos de vida. De modo geral, a sociedade busca formas de garantir esses direitos à criança e ao adolescente, visto que cabe ao Estado o dever de dar garantia suprema dos direitos dos cidadãos desde os primeiros anos de vida. Essa garantia constitucional foi reforçada com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que destaca, entre outros, o direito da criança a esse atendimento e acrescenta no seu artigo 18, capítulo II, no Título II – Dos Direitos Fundamentais, que “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990, p. 10), confirmando que a responsabilidade pelo pleno desenvolvimento das crianças é tanto da família, como da comunidade e do Estado.

Destarte, observamos que só em 1988 é que a educação infantil teve de fato seu reconhecimento legal, quando foi incluída como parte integrante da Constituição Federal, confirmando-se, em seguida, no Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (Lei 8.069/90), que cita em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 7).

O ECA estabelece que a garantia de prioridade compreende a primazia no recebimento de proteção e socorro, a precedência de atendimento nos serviços públicos, a preferência na formulação e execução de políticas públicas e a destinação privilegiada de recursos públicos relacionados à infância e à juventude. Composto este cenário temos, em dezembro de 1996, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que traz, no Capítulo II, Seção II – Da Educação Infantil, o artigo 29, que assim define:

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

No Brasil, segundo a LDB 9.394/96, consideramos como Educação Infantil o período de vida escolar que compreende ao atendimento de crianças com idade entre 0 e 6 anos. Para cumprir suas finalidades foi subdividida em creche, que corresponde ao atendimento de crianças de 0 até 3 anos de idade e em pré-escola, que atende a crianças de 4 aos 6 anos de idade, ocorre, no entanto, que para alcançar esta realidade, um longo caminho foi percorrido. Isso significa que após a Constituição Federal (1988), o Eca (1990) e a LDB (1996), o Brasil passou a ter novo olhar em relação às crianças de 0 a 6 anos, faixa etária, que era entendida como educação infantil, educação pré-escolar, educação pré-primária, esta última compreendendo educação das crianças antes de seu ingresso no ensino fundamental. Todas essas fases eram estimuladas por meio de atividades lúdicas e prazerosas, de modo que a criança pudesse exercitar suas capacidades motoras e cognitivas e fazer descobertas, de modo que estivesse preparada para iniciar o processo de alfabetização, tendo como finalidade precípua o desenvolvimento integral da criança.

Decorre desse entendimento a necessidade que os profissionais que atuam neste nível de ensino, tenham consciência de suas reais atribuições, como a de especificar as concepções de criança como sujeito social e histórico, que faz parte de uma organização familiar, inserida em uma sociedade, em determinada cultura, em um determinado tempo histórico. As crianças possuem uma natureza singular e são caracterizadas como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito peculiar, o que significa compreender as crianças como sujeitos sociais, históricos, a partir do seu jeito singular de pertencer ao mundo.

Ainda, reportando-nos a LDB 9.394/96, registramos sob o vínculo que essa mantém com as ações de atendimento a crianças de 0 a 6 anos com referências específicas à educação infantil: No Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar (art.4º, IV), o artigo 4º diz: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”. No Título V- Cap. II, seção II, art. 29, ressalta que além da educação infantil ser considerada 1ª etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, marca, ainda, a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família. Essa lei acrescenta, a respeito da educação infantil, dois importantes artigos que determinam:

Art. 30 – A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. II – pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade.

Art. 31 – Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de sua promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996. p. 7).

Os artigos citados asseguram a faixa etária da criança, particularmente para creches e pré-escolas, efetivando-se a especificidade avaliativa dessas instituições a partir de atividades de observações e registros sem a retenção das crianças. Apresentam, também, uma valorização da educação infantil, concedendo-a um olhar completo, perdendo, por conseguinte seu aspecto assistencialista, assumindo visão e caráter pedagógicos. Esta Lei (LDB 9.394/96) determina que as creches e pré-escolas existentes, ou que venham a ser criadas, deverão, no prazo de 3 anos, a contar da sua publicação integrar-se ao respectivo sistema de ensino. Destarte, confirmamos que a referida Lei veio contribuir, decisivamente, para a instalação, no país, de uma concepção de educação infantil vinculada e articulada ao sistema educacional como um todo, assim como aponta que a educação infantil deve providenciar que a criança seja educada de forma integral em seus aspectos físico, psicológicos, intelectuais e sociais, de forma a complementar, a ação da família e da comunidade.

O texto da LDB 9.394/96 apresentou, em sua promulgação, avanços em relação à educação infantil, no entanto com o estabelecimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424/97, priorizando o Ensino Fundamental, deixou no esquecimento a Educação Infantil, que permaneceu, por uma década, sob a responsabilidade das Secretarias de Assistência Comunitária nos diversos estados brasileiros, pois o FUNDEF tinha validade, até 2006.

Nesse íterim, foi aprovado o Referencial Curricular Nacional (RCNEI-1998), documento estabelecido pelo Ministério da Educação, em 1998, que veio reconhecer a precariedade da educação infantil no Brasil, reforçando que o atendimento institucional às nossas crianças surgiu como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência dessas crianças, no entanto, foi uma justificativa para a existência de atendimento de baixo custo, escassez de recursos humanos e materiais, precariedade de instalações, formação insuficiente de seus profissionais e grande quantidade de crianças por adulto. Nesse sentido, faz-se necessário indagar: Com a regulamentação ou inclusão dessa etapa de ensino na educação básica, foram registradas mudanças significativas?

Com a priorização do ensino fundamental, a partir do FUNDEF, decretando uma década para regularização desse nível de ensino e protelando o atendimento às crianças da educação infantil, a literatura informa que, mais uma vez, esse nível de ensino foi postergado. Não obstante este revés, os educadores defensores da educação infantil continuaram em luta na

defesa da qualidade de uma educação para as crianças, fazendo com que o RCNEI fosse reconhecido e utilizado nas instituições educativas nacionais, dando suporte aos professores no seu trabalho educativo diário com as crianças de 0 a 6 anos, seguindo e tendo em vista o conceito de Educação Infantil, seus objetivos e o perfil do profissional que poderia atuar na Educação Infantil, a partir dos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p.13).

No Rcnei (BRASIL, 1998, p. 21), a criança é reconhecida como “[...] um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar, que está inserida em uma determinada sociedade, com uma determinada cultura, em determinado momento histórico”, este reconhecimento expressa o grande desafio apresentado aos professores. Associado a estes aspectos, esse documento também apresenta as necessidades que a Educação Infantil deve incorporar, quais sejam: educar, brincar e cuidar, lembrando que estas necessidades são indissociáveis no momento da prática docente.

Com relação ao professor de educação infantil, o Rcnei (BRASIL, 1998) cita que até o fim da década da Educação (1997-2006), período de vigência do FUNDEF somente deveriam ser admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço e exige como perfil do profissional para atuar nesse nível de ensino, um profissional de competência polivalente, que trabalhe com conteúdo de natureza diversa, que abrange desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos advindos das áreas do conhecimento que dão suporte à Educação Infantil.

Esclarece o Rcnei que esse caráter polivalente exige uma formação bastante ampla do profissional, que deve tornar-se um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, discutindo com seus pares, dialogando com as famílias e as comunidades e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. Este documento apresenta como instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática docente com as crianças, a observação, o registro, o planejamento e a avaliação e, ainda estabelece os objetivos gerais da Educação

Infantil: desenvolver uma imagem positiva de si; descobrir e conhecer, progressivamente, seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e com crianças; estabelecer e ampliar as relações sociais; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade; brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens, ajustadas às diferentes intenções e situações de comunidade; e ainda, conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação.

Percebemos que esse documento apresenta grande atualidade no tocante ao direcionamento das atividades dos professores em relação às crianças da educação infantil, pois com o conhecimento desses objetivos cada professor poderá desempenhar sua função com maior clareza e segurança de propósitos tendo em vista que trabalhará com as crianças buscando seu desenvolvimento pleno, visto que ao concluir a educação infantil deverá se conhecer plenamente e se valorizar enquanto pessoa e cidadão de direitos e deveres.

Nesse sentido, o Rcnei (BRASIL,1998) aponta características necessárias ao processo ensino e aprendizagem, quais sejam, educar, cuidar e brincar, sendo que o educar tem como grande desafio compreender, conhecer e reconhecer o jeito pessoal da criança ser e estar no mundo, pois todo ser humano tem suas individualidades e diferenças. O cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades, sendo o cuidado parte integrante da educação infantil, que demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. E o brincar refere-se a uma linguagem especificamente infantil, na qual o professor necessita além de espaços físicos adequados e acessíveis às crianças, organizar sua base estrutural por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar, contribuindo, assim, para que a criança estabeleça os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, conscientizando-se desses aspectos, generalizando-os em outras situações.

Assim, observamos que há o inter-relacionamento ou interações que transcorrem na educação infantil e que estão imbricados na ação do professor, o que implica na observação atenta no tocante às relações do educar, cuidar e brincar. No que concerne ao educar aliamonos às proposições do Rcnei (1998) que, assim, afirma acerca de algumas atitudes/ações do professor, nesse âmbito:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas

crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Significa que na educação infantil, educar, cuidar e brincar compreendem ações inter-relacionadas, em que uma interdepende da outra para consecução de objetivos satisfatórios na educação de nossas crianças. Cabe, então, a cada professor qualificar-se, no sentido de tornar acessível em sua prática cotidiana, a partir do educar articulado ao brincar e ao cuidar, a todas as crianças os elementos da cultura que possam enriquecer seu desenvolvimento, bem como favorecer, também, a inter-relação social. O Rcnai faz referências às dificuldades acerca desse profissional para atuar na educação infantil, pois muitos professores ainda não têm formação adequada, em decorrência recebem baixa remuneração e trabalham sob condições precárias. A partir do conhecimento dessa realidade desigual, percebemos que a educação infantil tem sido acompanhada por debates acerca das concepções sobre o conceito de criança, que vem contribuindo para a evolução ou reformulação tanto das instituições que recebem esta demanda de ensino – creche e pré-escola – quanto dos profissionais que atuam neste nível de ensino.

Foram, portanto, os documentos oficiais como a Constituição Federal (CF 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), entre outros, que, de fato, impulsionaram mudanças, mesmo que tímidas entre as décadas de 1980 e 1990, mas fazendo com que os professores buscassem cumprir um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, quando, então, empregam diversos tipos de aprendizagem realizadas nas situações de inter-relação como apresentadas nessa discussão teórica. Essa consciência das reais atribuições dos professores confirma o que diz Didonet (2001, p. 12) acerca da visão do professor em relação às crianças:

A criança é, em primeiro lugar, uma criança, uma pessoa única, irrepetível, que nenhuma clonagem conseguirá uniformizar. E nenhuma imaginação prévia ou desejo externo poderá modelá-la se ela mesmo não entrar como sujeito dessa construção. Por isso, uma instituição educacional, para crianças pequenas, tem, antes de tudo, a missão de acolher, de ser o lugar do encontro e de estar aberta para o novo, o original, o criativo.

Trata-se de uma visão acerca da criança que vem desmistificar o que se entendia por educação infantil, creche ou pré-escola ao longo da história da educação brasileira, pois definem as crianças como seres competentes para ação, interação, produção de cultura na sua realidade (BRASIL, 2006). Concebe a criança como um ser que interage socialmente e que é considerada

como ser humano único, inconcluso, em crescimento, em desenvolvimento. Um ser que reúne características próprias, que está em permanente transformação qualitativa e quantitativa, e que tem capacidade de relacionar-se no meio natural, social e cultural, desde seu nascimento, mesmo dependendo de um adulto para a sua sobrevivência. Reiteramos, dessa forma, que as interações sociais no campo da educação infantil contribuem efetivamente para o desenvolvimento da criança, que com a diversificação de pessoas e experiências envolvidas no ato de educar, brincar e cuidar representam ações qualitativas, que fazem com que seu universo social ampliado de significação, contribui para seu crescimento e desenvolvimento.

É bem verdade, que todas as crianças são capazes de aprender, para tanto são necessárias condições humanas e materiais para que esta aprendizagem se efetive, pois o professor que atua na educação infantil pode e deve trabalhar articulado às diversas linguagens e habilidades que as crianças já possuem, a exemplo das linguagens corporal, musical, gestual, plástica, faz-de-conta, sempre em interação com outras crianças, o que requer, necessariamente, a busca dos objetivos/ações:

[...] apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando a troca entre parceiros; incentivar a brincadeira; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível. (BRASIL, 2006, p. 16).

Estas proposições, quando concretizadas, contribuem para facilitar o processo ensino e aprendizagem da criança, visto serem dinâmicas, criativas e estimuladoras, com atividades constantes e diversificadas. Os professores, por sua vez, poderão favorecer a interação, a comunicação, a afetividade, o interesse das crianças entre si, iniciando e efetivando o processo cognitivo, psicológico, emocional e socializador. Desta forma, elas passam a se perceber como seres capazes, atuantes, compreendendo o ponto de vista do outro, que pode ser o colega, a família ou o professor, atingindo assim o objetivo da educação infantil.

Vimos que a educação infantil tornou-se a primeira etapa da educação básica, segundo a LDB 9.394/96, no entanto, tornar-se instrumento legal não significa necessariamente a ampliação com qualidade das instituições de ensino, tendo em vista que é necessária efetiva destinação de volume de recursos humanos, materiais e financeiros, bem como a valorização dos profissionais desse nível de ensino para que, qualitativamente, consigamos uma educação de qualidade. A partir do reconhecimento de que as crianças pequenas constituem o segmento etário mais frágil e indefeso com relação às adversidades do dia a dia, Campos (2016)

compreende que o grande desafio para uma educação infantil de qualidade é o investimento e uma atuação efetiva no sentido de melhorar o atendimento às crianças pequenas, melhoramento no sentido de uma atuação específica das creches que acolhem crianças bem próximas à data de seu nascimento (bebês), pois não falam e não se movimentam sozinhas, nem sempre conseguem manifestar seu desprazer aos responsáveis. Neste nível de ação existe grande quantidade de instituições funcionando à margem dos sistemas educacionais com profissionais sem a devida qualificação, pois segundo a lei máxima da educação (LDB 9.394/96) ainda continuam sendo aceitos para atuação, nesse nível, profissionais com formação em nível médio, na modalidade normal.

Fazendo parte do movimento de conquistas nesse âmbito, tivemos, no ano 2000, aprovação pelo Ministério da Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB, nº 04/00), em 16 de fevereiro, que deliberaram sobre a vinculação das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino e sobre vários aspectos que afetam a qualidade de seu atendimento. Este documento apresenta como função do professor, “garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade” (BRASIL, 2006, p. 39). Entre outros impactos, o referido parecer significou grande responsabilidade na pessoa do professor que, para atingir seus objetivos faz-se necessário o envolvimento de toda a escola, no que se refere à frequência, ao acompanhamento das crianças em suas tarefas, ao apoio familiar, ao reforço às crianças que apresentem alguma dificuldade. Consideramos esta função abrangente, pois, como o professor poderá realizar esta função se a escola e a Secretaria Municipal de Educação não disponibilizarem condições para esta garantia?

Em 06 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 instituiu em todo o Brasil o Ensino Fundamental de 9 anos, designando a faixa etária inicial, ou a idade inicial de ingresso nesse nível de ensino, 6 anos de idade. Essa Lei modificou a educação infantil transferindo as crianças de 6 anos de idade, antes consideradas na última etapa da educação infantil, chamada Alfabetização, para a Primeira etapa do Ensino Fundamental, denominada 1º ano do ensino Fundamental. A referida Lei transformou também a nomenclatura de regime seriado a de “anos escolares”, dessa forma, o Ensino Fundamental ficou, a partir de então, com o 1º segmento composto por 5 anos escolares, do 1º ao 5º Ano e o segundo segmento ficou com 4 anos escolares, do 6º ao 9º Ano.

Por sua vez, a educação infantil, que correspondia à pré-escola com Maternal, 1º, 2º Período e Alfabetização, passou a comportar apenas o Maternal, 1º e 2º Períodos, trabalhar apenas com crianças de idades entre os 3 e os 5 anos. Em 2007 a Emenda Constitucional nº

53/2006, regulamentada pela Lei 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que trouxe mudanças significativas no tocante às exigências quanto aos direitos específicos das crianças e dos professores. Sua vigência foi estabelecida em 14 anos (2007-2020) e incluiu a educação infantil como etapa inicial da educação básica quanto à destinação de recursos e todos os direitos a ela concedidos, como também à valorização dos trabalhadores em educação incluindo sua remuneração condigna.

Nessa perspectiva, o Brasil lançou, em dezembro de 2010, o Plano Nacional pela Primeira Infância em busca por um mundo mais justo para suas crianças e de acordo com os compromissos internacionais assumidos em documentos como: Convenção dos Direitos da Criança, Plano de Educação de Dacar (2000/2015), atendendo os objetivos do Milênio, o Plano Nacional pela primeira infância. Esse plano foi elaborado por um grupo de mais de 70 organizações membro (organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais) que formam hoje a Rede Nacional pela Primeira Infância, que atua na promoção desse segmento como item prioritário na defesa dos direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 2012).

Reiteramos que o referido Plano é, na verdade, um compromisso com as crianças brasileiras, no sentido de cuidar da criança no seu tempo presente, mantendo o olhar na perspectiva de seu pleno desenvolvimento, no seu projeto de existência futura. O que significa que mais importante que preparar o futuro é viver o presente, cuidar da criança hoje, pelo valor de sua vida presente. Nessa perspectiva, é necessário entender que a infância constitui uma etapa da vida com sentido e conteúdos próprios, e que as crianças devem ser olhadas como sujeitos de direitos enquanto crianças, o que supõe, de acordo com o Plano, considerar os seguintes princípios:

- Criança sujeito, indivíduo único, com o valor em si mesmo – a criança tem um “rosto”, enxergá-lo é compreender a verdadeira essência do ser humano;
- A diversidade étnica, cultural, de gênero, geográfica – olhar para as várias infâncias que existem em nosso país e as múltiplas formas de ser criança;
- A integralidade da criança – superar a visão fragmentada da criança;
- A inclusão – uma sociedade inclusiva abraça a todos e a cada um dos indivíduos – todas as crianças devem participar da sociedade, desde o começo da vida como sujeito de direitos;
- A integração das visões científica e humanista – os parâmetros das ciências e a visão humanista devem articular-se, se complementarem;
- A articulação das ações – a articulação deve ocorrer nas ações dos entes federados, nos setores da administração pública e na regulação governo e sociedade;

- A sinergia das ações – as ações dirigidas às crianças podem ser articuladas no espaço e no tempo;
- A prioridade absoluta dos direitos das crianças – cumprindo o artigo 227 da Constituição Federal e o artigo 4º do Estatuto da criança e do adolescente;
- A prioridade da atenção, dos recursos, dos programas e das ações para as crianças socialmente vulneráveis – os direitos afirmados na Convenção dos Direitos da Criança, na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente são de todas as crianças, portanto, situações de vulnerabilidade individual e social, bem como maior necessidade econômica de famílias, de Municípios, Estados ou Regiões exigem políticas de proteção especial e impõem urgência maior para ação do Estado;
- Dever da família, da sociedade e do Estado – a família é a instituição primordial de cuidado e educação da primeira infância, mas a sociedade e o Estado são também responsáveis por suas crianças. (BRASIL, 2012, p. 27).

Ao observarmos os princípios elencados no Plano Nacional pela primeira infância, percebemos a importância de se investir maciçamente nessa primeira etapa da educação básica, a educação infantil, visto ser um período que se desenvolve com mais velocidade o potencial intelectual e social da pessoa, segundo refere Didonet (2017). Para esse autor, assumir esse compromisso significa investir na garantia de uma vida mais plena para toda criança de qualquer ambiente socioeconômico, o que certamente possibilitará uma infância mais feliz, uma adolescência bem orientada e, provavelmente, uma vida adulta bem sucedida.

A esse respeito comporta considerar o que diz o professor da Universidade de Chicago, James Heckman, Prêmio Nobel de Economia em 2002:

É uma fase em que o cérebro se desenvolve em velocidade frenética e tem enorme poder de absorção, como uma esponja maleável. As primeiras impressões e experiências na vida preparam o terreno sobre o qual o conhecimento e as emoções vão se desenvolver mais tarde [...]. (HECKMAN, 2017, p. 13).

Seguindo com foco nos aspectos legais em relação à Educação Infantil, tivemos, em 2014, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, com vigência de 10 anos, que aponta diretrizes acerca da educação. Destacamos neste caso as diretrizes que se referem à educação infantil: a) Erradicação do analfabetismo; b) Universalização do atendimento escolar, o que mostra que o Brasil, na aprovação deste plano, tinha como meta, universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade e ampliar a oferta dessa educação em creches (0 a 3 anos) de forma a atender, no mínimo, a 50% das crianças nessa faixa etária até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

E em 2016, como mais uma iniciativa da Rede Nacional para a primeira infância, foi sancionada a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, chamada Marco Legal para a Primeira

Infância, tendo como ideia central contribuir para a criação de uma *Cultura do Cuidado* das crianças brasileiras. O Cuidado, nessa Lei, tem um significado bem mais amplo acerca da criança bem pequena, como,

[...] respeitar sua privacidade, seus silêncios, seu ritmo de observar, fazer e contar. Cuidar de uma criança, neste século XXI, é ter para com ela um olhar atento, terno e firme, zeloso e operativo pela qualidade de sua vida e pela vivência do que a leva a desenvolver-se. Por isso que cuidar e educar são inseparáveis, acontecem nos mesmos atos e se complementam de tal forma que um só tem sentido com o outro. (DIDONET, 2017, p. 3).

O sentido do cuidar da criança firmado no Marco Legal nos traz ao patamar da lei, atentando para o fato de que as políticas públicas, voltadas às crianças, incluam-nas a partir de um novo olhar, identificando-as como sujeito das políticas e ações, que as escutemos antes de tomar decisões, que as próprias políticas incluam a contribuição das crianças. Esse Marco Legal é considerado por Didonet (2017) como a legislação mais avançada do mundo em relação aos primeiros 6 anos da criança, estabelecendo em seu artigo 1º os princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas neste campo, tendo atenção às especificidades e à relevância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento infantil e para o desenvolvimento do ser humano. Políticas públicas, portanto, que objetivem preparar a criança, sempre, para enfrentar novas etapas, as etapas vindouras. Retomando Heckman (2017, p. 13) e suas ideias sobre os primeiros anos de vida educativa da criança, este assim expressa a esse respeito:

[...] As primeiras impressões e experiências na vida preparam o terreno sobre o qual o conhecimento e as emoções vão se desenvolver mais tarde. Se essa base for frágil, as chances de sucesso caem, mas, se ela for sólida, vão disparar na mesma proporção. Por isso, defendo estímulos desde muito cedo.

Desta forma, temos que o mencionado Marco Legal reafirma a compreensão do que seja a Primeira Infância, estabelecendo em seu artigo 2º, que, para os efeitos legais, a primeira infância é o período que abrange os primeiros 6 anos completos ou 72 meses de vida da criança, tornando, portanto, a educação infantil como área prioritária das políticas públicas para esta faixa etária.

Ainda acerca da consideração a respeito da criança, o Marco Legal traz referências à formação do profissional, no seu artigo 9º, estabelecendo que as políticas para a primeira infância se articularão com as instituições de formação profissional, no sentido de adequar os

cursos às características e necessidades das crianças e à formação de profissionais qualificados na perspectiva de possibilitar a expansão dos diversos serviços nesse âmbito. Esse documento assegura, também, no seu artigo 88, inciso VIII, a especialização e a formação continuada dos professores que trabalham com a primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e desenvolvimento infantil.

Consideramos o Marco Legal para a 1ª Infância um grande avanço neste sentido, pois se é um direito da criança viver plenamente sua infância, necessário se faz que família, governo e sociedade assumam a incumbência de tornar real essa demanda, com investimentos efetivos no “melhor da ciência, da técnica e da competência profissional para que os anos iniciais da vida sejam os mais férteis possíveis em desenvolvimento e aprendizagem, obedecendo o ritmo de cada criança, sem apressamentos” (DIDONET, 2017, p. 4). Isto significa grande responsabilidade não só das famílias, mas das políticas públicas direcionadas à primeira infância, principalmente sobre os que atendem às crianças de forma mais direta, como é o caso dos professores da educação infantil, que lidam diariamente com o que a criança vive, sente, vê, experimenta, com o que marca mais profundamente sua personalidade, posto que é nessa faixa etária da primeira infância que a criança está mais susceptível às influências positivas e negativas do meio.

É necessário, portanto, que seja criado, segundo Didonet (2017), um forte vínculo afetivo a fim de tornar as crianças capacitadas a enfrentarem as adversidades da vida, tendo em vista tratar-se de um período em que estão sendo formadas, construídas as bases de suas aprendizagens, que quanto mais amplas e sólidas forem, melhor e mais qualificadamente a criança construirá seu conhecimento para a vida presente, bem como as bases para a vida futura.

O pensamento de Didonet (2017) corrobora o que expressa Campos e Rosemberg (2009) ao afirmar que a criança tem direitos e que os adultos que tratam diretamente com a criança precisam conhecer e defender esses direitos na sua labuta diária, atentando para que sejam cumpridos, para que possam vivenciá-los cotidianamente:

[...] brincadeira, atenção individual, ambiente aconchegante, seguro e estimulante, contato com a natureza, higiene, saúde e alimentação sadia, desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, movimento em espaços amplos, proteção, afeto e à amizade, expressar seus sentimentos, especial atenção durante seu período de adaptação à creche, desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009, p. 13).

Neste sentido, o professor, agente principal da educação infantil, assim como a família e a sociedade em geral, necessita conhecer os direitos e deveres da criança. O professor, também, deve exercer seu papel de agente humanizador, comprometido com a ética, com os valores humanos a fim de melhor contribuir com a educação desses pequenos em seus primeiros anos de vida. As Leis evoluíram, houve um crescimento significativo da educação infantil em nível nacional, percebemos um crescimento quantitativo em direção ao cumprimento desta segunda meta do Plano Nacional de Educação (PNE), mas, segundo Campos (2016), existe uma diferença significativa entre o que estabelece a Lei e o que realmente se efetiva na educação infantil. Para essa autora, é necessária uma formação continuada permanente, no contexto, visto que a graduação, o curso de Pedagogia, dá um diferencial na formação de professores, mas não abarca a especificidade da educação infantil na sua formação inicial o que indica a importância da formação continuada e da ampliação da qualificação profissional em termos de Pós-Graduação.

O cenário da educação infantil, como vemos, é diversificado, tem suas especificidades, como trabalhar em creches (berçário, e crianças de 1, 2 e 3 anos) e trabalhar em pré-escolas (4, e 5 anos), na verdade, são aspectos que a proposta curricular do curso de pedagogia não consegue abarcar. Isso compromete a qualidade da educação infantil, pois o professor necessita buscar sua formação continuada, aprofundar conhecimentos para conhecer a psicologia do desenvolvimento infantil, o trabalho com os movimentos, com a música, o conhecimento da natureza, do mundo, das relações democráticas no relacionamento entre crianças e adultos e entre as crianças com seus pares, dentre tantos outros conhecimentos que todo professor precisa buscar.

Reconhecemos, portanto, ser necessário que documentos e Leis sejam apropriados por todo o corpo de professores, na sua formação contínua, permanentemente, no sentido de que, sempre que necessário, possa reelaborar sua prática docente. A formação contínua considera o contexto, segundo Campos (2016), requerendo que o professor esteja atento ao individual e ao coletivo dentro de sua sala de aula, que na sua prática docente busque problematizar, pesquisar, trocar experiências com seus pares, modificando essa prática, tornando-a, cada vez mais, dinâmica. Que invista na sua própria qualidade profissional, visto que o bom professor, seja na Educação Infantil seja em outros níveis de ensino, lida com a diversidade de saberes, o que requer que prossiga estudando, pesquisando, trocando ideias e conhecimentos com seus pares, ações naturais (necessárias sobretudo) ao cotidiano docente.

Requer, portanto, que os municípios se adequem às leis, elaborem e executem seus planos municipais de acordo com essas leis, como nos diz Campos (2016), apesar de os

professores, hoje, possuem formação superior, exigência da LDB (9.394/96) e do FUNDEB (11.494/2007), a realidade nacional por nível de ensino é a educação infantil, onde estão os professores com os menores salários, havendo enormes diferenças entre as várias regiões do Brasil e os vários municípios. Assim, com a exigência legal da universalização da educação infantil na pré-escola para crianças de quatro e cinco anos, os sistemas educacionais se encontram diante do desafio de obedecer à normativa legal, tanto no que se refere à valorização do professor em termos de melhoras salariais, quanto no tocante à ampliação de sua qualificação profissional. O que inclui, também, aqueles que se encontram nos cargos de gestão no ambiente escolar. O investimento na formação continuada e em outro nível de qualificação contribui para aquisição da autonomia didático-pedagógica, entre outros aspectos peculiares à ação docente.

Analisando a educação infantil em nível local, Teresina-PI, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008), a Secretaria Municipal tem seguido a realidade brasileira. Historicamente, em Teresina, a Secretaria de Educação do município foi implementada em 1966 sob a denominação Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública, de acordo com a Lei 1.079 que estabeleceu a reorganização dos órgãos municipais. Essa secretaria responsabilizava-se pelo Ensino Primário e Médio e pelo Departamento de Cultura e de Assistência Médico-Dentária, funcionando de maneira rudimentar até 1971. Em 1975, essa Secretaria desmembrou-se do Departamento de Assistência Médico-Dentária passando a atuar como Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), responsável pelo ensino de 1º e 2º graus, desporto e recreação. Em 1977, a SEMEC passa a ter nova estrutura, responsabilizando-se pelas crianças na faixa etária de 04 a 06 anos, fazendo parte do ensino público municipal, através da Divisão de Educação Infantil sendo que as creches ficaram sob a responsabilidade de Entidades Filantrópicas.

Em 1991, a SEMEC estabeleceu uma Proposta Curricular de cunho construtivista que somente em 1995 foi concluída, publicada e distribuída a todos os profissionais da Educação Pública Municipal. Em 1999, o Plano Decenal de Educação para Teresina \_ PDET priorizou o atendimento, em 10 anos, de 60% das crianças de 0 a 3 anos e de 100% das crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil. Com a instituição da Lei Orgânica do Município de Teresina no ano de 2000 tornou obrigatório o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade, que somente em 2003, pelo PDET, a creche e a pré-escola tornam-se equipamentos educacionais e não apenas de assistência, integrando as funções de educar e cuidar.

A partir do ano de 2006, a SEMEC passou a assumir a demanda de Educação Infantil atendida pela SEMCAD/SEMTCAS, criando a Coordenação de Educação Infantil, para atender a 171 unidades de Educação Infantil, composta por Creches/Pré-/escolas municipais, Creches

comunitárias e Creches filantrópicas. Em 2007, a Secretaria de Educação reformulou a Proposta Pedagógica implantada em 1992 de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), buscando aproximar-se das Diretrizes Nacionais, criou as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, dividida em duas partes: Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, distribuindo, em 2008, a todos os profissionais da Educação Pública Municipal da cidade de Teresina. O sistema municipal de educação, em relação à educação infantil, possui, em sua maioria, turmas de 1º e 2º Período, que se enquadram na faixa etária de 4 e 5 anos de idade, turmas de 3 anos de idade, compreendendo o Maternal II, e turmas com crianças de 2 anos, compreendendo o Maternalzinho, sendo que a realidade tem revelado a necessidade de que sejam fundados novos CMEI's para a ampliação dessa oferta.

Percebemos, entretanto, na realidade de Teresina, e talvez de todo o país, de acordo com o diálogo nos grupos de discussão que, em relação à qualidade do atendimento existente, há uma grande distância entre o que a lei estabelece e as demandas sociais, de um lado, e a realidade da rede e das instituições de educação infantil, de outro. A pré-escola e o atendimento às crianças da faixa de 0 a 3 anos (creche) são momentos de grande importância para as crianças e para suas famílias. Mesmo assim, referente a esse segmento, ocorreu um decréscimo de escolas nos anos 2014 e 2015, em Teresina, visto que o setor de creche (0 a 3 anos) não se apresentou como prioridade no PNE, condição que afetou negativamente essa faixa etária em todo o país.

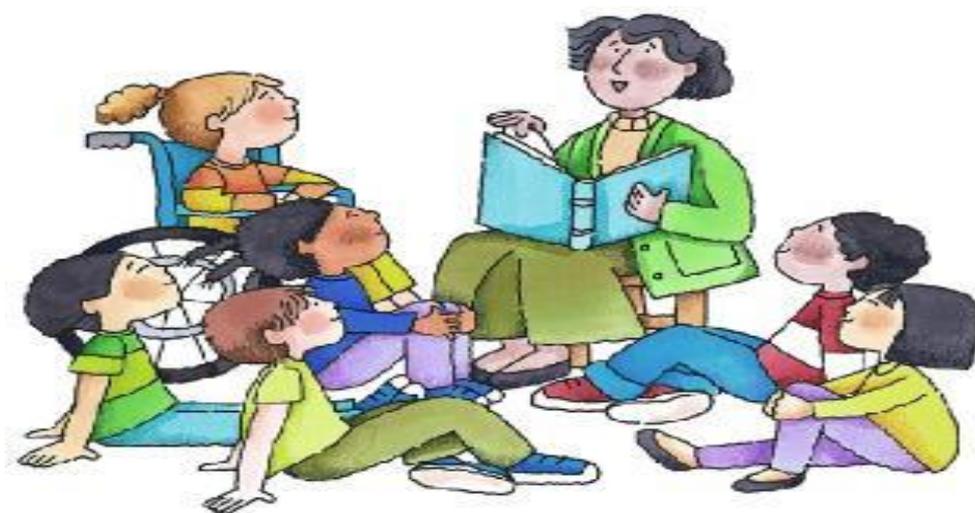
No ano de 2015, a Prefeitura Municipal de Teresina sancionou a Lei nº 4.739, em 26 de junho de 2015, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina (PME), com vigência de 10 anos. Esse PME apresenta as diretrizes, em conformidade com o Plano Nacional de Educação, destacando-se a diretriz relacionada à educação infantil, notadamente com a erradicação do analfabetismo. O referido Plano apresenta, em seu anexo único, a seguinte meta para educação infantil: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, a 35% das crianças de 0 a 3 anos até o quinto ano de vigência do PME e garantir o mínimo de 80% das crianças de 0 a 3 anos até o final do decênio.

Diante dessa exigência legal de universalização da educação infantil na pré-escola, para crianças de quatro e cinco anos, as escolas e os sistemas educacionais se encontram diante de novos e grandes desafios, o que tem feito crescer a preocupação de gestores escolares, professores e coordenadores, inclusive com o aspecto da formação continuada para atuar na educação infantil, pois uma das exigências para todos os professores se tornarem efetivos (na

educação infantil) no município de Teresina, é exatamente a comprovação da graduação/Licenciatura, em Pedagogia, no ato do seu ingresso via concurso público.

Conforme reflexão sobre a contribuição dos autores abordados nesse trabalho, constatamos que só a formação inicial não habilita plenamente o professor para atuar neste nível de ensino, que necessita de formação continuada nas mais diversas áreas, tendo em vista que a própria educação infantil, em si, envolve diversidade e abrangência de conteúdo e ações que, a rigor, comprometem a prática docente efetiva, dinâmica, autônoma em relação à ação didático-pedagógica, pois os recém-graduados quando adentram às salas de educação infantil, em geral, têm pouca compreensão da complexidade que envolve o *métier* docente específico, o saber-fazer docente neste nível de ensino. Desse modo, encerradas estas considerações sobre Educação Infantil, nos seus marcos históricos e em seus aspectos legais, no próximo capítulo, discutiremos sobre formação continuada e prática docente de professores da educação infantil.

*3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL*



### *3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL*

#### **Professores**

*Professores  
Protetores... das crianças do meu país  
Eu queria, gostaria  
De um discurso bem mais feliz  
Porque tudo é educação  
É matéria de todo o tempo.  
(...)  
Na sala de aula  
É que se forma um cidadão  
Na sala de aula,  
Que se muda uma nação  
Na sala de aula  
Não há idade, nem cor  
Por isso aceite e respeite  
O meu professor. (...)  
(Música: Anjos da Guarda. Leci Brandão)*

### 3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciamos nossa reflexão a partir da música de Leci Brandão, “Anjos da Guarda”, que chama atenção para a importância do professor na escola, quando cita “Professores, protetores... das crianças do meu país. Eu queria, gostaria de um discurso bem mais feliz”. O trecho mostra a necessidade do reconhecimento por parte da sociedade, da responsabilidade que os professores têm nas mãos, o seu agir comprometido, com seriedade, numa sociedade excludente como a nossa e sua luta incansável em benefício do sucesso do aluno. Assim, compreendemos a docência e a formação de professores, sobretudo os da educação infantil, como ações complexas, diante da consideração de que a formação inicial não consegue abranger toda formação, e que se faz necessário a continuidade de estudos, aperfeiçoamentos, a fim de garantir a qualidade do processo ensino e aprendizagem.

Ainda sobre a epígrafe, a cantora continua “ Na sala de aula é que se forma o cidadão, na sala de aula, que se muda uma nação, na sala de aula não há idade nem cor, por isso aceite e respeite o meu professor...”, conclamando a sociedade para o reconhecimento e o respeito necessário ao professor, pois o que temos visto em nosso país, no que se refere à educação pública de um modo geral, e em particular à educação infantil, é o oposto à mensagem desta canção, não tem sido dado o devido reconhecimento ao trabalho do professor, ao valor que tem o professor. Na verdade o professor continua sendo considerado mero executor de programas planejados por outrem, isto é, por especialistas que, distantes da realidade da sala de aula, muitas vezes contribuem para dificultar a aprendizagem de nossos alunos, pois temos que executar programas, quase sempre, alheios à nossa realidade reiterando a tradicional importação de modelos educacionais. Compreendemos que é preciso redimensionar o planejamento da educação e da formação continuada de professores em consonância com a mensagem da epígrafe, pois é na sala de aula que se forma o cidadão, que se muda uma nação, para tanto faz-se necessário que os professores, antes de tudo, reconheçam sua força, sua importância e tomem nas mãos a direção da sua formação e se tornem produtores de saberes.

A escola e os professores necessitam conhecer e desconstruir o discurso neoliberal com sua ideologia fatalista, imobilizante, que insiste em nos convencer de que nada podemos contra essa realidade social, em que o Estado é minimizado em suas ações, como refere Carvalho (1999, p. 22):

[...] um sistema de bem estar social no qual o mercado cuida daqueles com poder de compra e deixa os grupos mais vulneráveis sob a responsabilidade das instituições locais (municípios ou solidariedade privada); o primeiro mais generoso, regido pelos princípios do mercado, e o outro, local, predominantemente público, voltado para atender precariamente os marginalizados.

Destarte, abre-se espaço para a discriminação, a violência, a perda dos valores importantes da sociedade como a ética, a honestidade, a valorização da família, que são necessários ao desenvolvimento pleno da criança na educação infantil e em qualquer nível educacional. Em consequência, presenciamos nas escolas, segundo Formosinho (2009), uma população discente heterogênea, professores diferenciados e contextos comunitários diversificados, que significa crianças advindas das várias posições sociais e de origem rural, urbana e suburbana, o que significa compreender que estamos diante de uma grande diversidade, do ponto de vista social, econômico e cultural de educação informal familiar, que atribui valores diferenciados à educação desenvolvida na escola. No espaço escolar, a ação dos professores e suas práticas de sala de aula, o ensino que desenvolvem e as aprendizagens que ajudam a promover representam, muitas vezes, para significativa parcela dos alunos, os únicos meios que dispõem para aprender, são os únicos espaços diferenciados que vivenciam na vida em busca de suas aprendizagens e de um futuro diferente que contribua para romper toda a herança de exclusão social, na perspectiva de novas possibilidades tanto para as crianças quanto para suas famílias.

O professor, que acredita no seu potencial e no potencial de seus alunos, que se preocupa com a vida de seus alunos, que está na escola para ser um diferencial, que luta pela garantia dos direitos das crianças e do reconhecimento de seus deveres, encaminha sua prática na perspectiva de reconhecer as crianças como o presente e o futuro da nação. É portanto, este professor que, continuamente, carrega/reabastece suas energias para, de forma competente e comprometida, desenvolver seu trabalho diário na escola/sala de aula. Sua prática se fundamenta na constante reflexão acerca do conhecimento produzido mediado ou facilitado, no âmbito da relação docente discente na sala de aula e nas relações dentro e fora da escola, com seus pares, com as famílias dos alunos e com a comunidade. Assim, vai ampliando seus conhecimentos e aprimorando seu fazer cotidiano mobilizado pelos questionamentos e inquietações do dia-a-dia, reivindicando as melhorias necessárias ao bom andamento do seu trabalho no sentido de reelaborar sua prática docente. Dessa forma, em prosseguimento a esse esforço de teorização, no tópico seguinte, desenvolvemos os aspectos teórico-conceituais e os diferentes paradigmas que envolvem a formação continuada dos professores da educação infantil.

### 3.1 Formação continuada de professores: aspectos teóricos-conceptuais

O professor é um mediador que auxilia seus alunos nas suas individualidades e particularidades. No que se refere ao professor de educação infantil, este aspecto não é diferente, visto que, igualmente, necessita de sólida formação inicial, seguida de adequada formação continuada, atualização constante para prever e poder resolver os problemas que poderão surgir em sala de aula, tendo em vista a aprendizagem de seus alunos. É na formação inicial e continuada que o professor percebe seu processo de crescimento, sua evolução pessoal e profissional, condições necessárias à prática docente. É o momento em que esse profissional se percebe como membro de uma classe, aspecto necessário à formação para a cidadania. Nesse sentido, Pacheco e Flores (1999), com apoio em Ribeiro (1985), ressaltam essa articulação da formação inicial e continuada, tendo em vista representarem duas fases de crescimento pessoal e profissional, interdependentes e interconectadas. A propósito, assim, definem a formação continuada:

[...] formação em serviço, conjunto de atividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos (PACHECO; FLORES, 1999, p. 128).

A perspectiva citada pelos autores é que a formação continuada emerge da realidade escolar e busca a qualificação ou reelaboração da prática docente. O professor, neste caso, precisa manter-se em constante atividade de aprendizagem, a fim de ressignificar ou reelaborar sua prática docente, pois sendo a educação uma prática social produtora de saber, o professor configura-se como articulador de saberes culturais, pedagógicos, produzidos a partir de sua história de vida, etnia, religião, sexo e do trabalho concreto que realiza.

Assemelhando-se à compreensão de Pacheco e Flores (1999), encontramos a definição de formação contínua delineada por Lopes (2006), que utiliza o termo como sinônimo de formação continuada, considerando-a como processo dinâmico pelo qual os professores, na efetivação de sua prática profissional, através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas, vão apropriando sua formação às exigências do ensinar. Implica dizer que se trata do comprometimento dos professores com sua carreira docente, com estudos no interior de suas escolas, com a busca de seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, pelos cursos de pós-graduações, em processo de formação permanente, diante da necessidade, também, de

reelaboração da prática docente. Comporta, nesse sentido, considerar a conceituação acerca de formação continuada de Rodrigues e Esteves (1993, p. 44-45):

[...] aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.

As autoras deixam claro que este tipo de formação ocorre após a formação inicial, e que se percebe uma característica da formação continuada como complementar à formação inicial e, ainda, que envolve sempre um regresso à escola ou a um centro de formação. É, pois, na formação continuada que o professor se aperfeiçoa, se qualifica, é nessa formação que amplia e vai solidificando seu aporte de saberes relacionados com a prática docente. Nesse processo ocorre o desenvolvimento de atividades que conduzem a uma nova compreensão do saber-fazer didático e mais clara compreensão acerca do contexto educativo.

Neste sentido, reportamo-nos mais uma vez a Pacheco e Flores (1999), que indicam como eixo norteador das atividades de formação continuada a exata compreensão dos saberes, da prática docente e do fenômeno educativo e que apresentam os objetivos fundamentais dessa formação, segundo o ordenamento jurídico da formação de professores, em Portugal:

[...] melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade; incentivar os docentes a participar ativamente da inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 128).

A formação continuada, na perspectiva desses autores, caracteriza-se como uma formação permanente, que equivale à ideia de desenvolvimento profissional nas mais diversas dimensões, implica a consideração de vários aspectos que se referem tanto à formação profissional, como à pessoal e, ainda, à organizacional, visto que este professor qualificado tem alcance de suas ações na escola em que se insere.

Trata-se de um processo que apresenta critérios que correspondem às necessidades concretas do professor, segundo análise de suas necessidades, procura ingressar num tipo de formação continuada mais adequada, que pode ser uma necessidade pessoal, profissional ou organizacional. Nesse sentido, Pacheco e Flores (1999, p. 132) apresentam os critérios que

correspondem às necessidades reais do professor, no caso referem-se aos planos pessoal, profissional e organizacional:

Pessoal – responde a necessidade de autodesenvolvimento [...] deverá almejar níveis mais elaborados de conhecimentos acerca da realidade.

Profissional – procura responder às necessidades profissionais, quer individuais (satisfação profissional, progressão na carreira e valorização curricular) quer do grupo (sentido de pertença a um grupo profissional, partilhando uma cultura comum).

Organizacional – além das necessidades contextuais da escola incluem-se igualmente [...] as que refletem uma adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas; as que se orientam para melhoria do sistema educativo em geral; e as formativas – como forma de resposta à desatualização da formação inicial.

O professor conclamado por Pacheco e Flores (1999) é aquele que busca sua formação completa, pois tem compromisso não só com a formação pessoal e profissional, como também com o aspecto organizacional/funcional da escola, logo, procura sua formação continuada de acordo com as necessidades surgidas e atua no sentido de buscar nova formação permanente ou continuada, é aquele que procura agir de forma responsável, pois é um professor esclarecido, que pensa por conta própria, mas sem egoísmos ou sem seguir diretivas convencionais ou religiosas. Isto significa que a formação continuada, que emerge da análise das necessidades dos professores, procura construir bases teóricas sólidas para a ação docente, que tenta articular as singularidades das situações cotidianas com a vida social e política, visando à ampliação crítica dos conhecimentos e ao aperfeiçoamento ou à reelaboração da prática docente.

Embasados nas reflexões dos autores citados e das diversas teorizações de autores que colaboram com a construção da prática docente, como Freire (1996) e Adorno (2011), compreendemos a formação continuada de professores da educação infantil como processo formativo que se dá após a formação inicial (Graduação), com sólida fundamentação teórico-prática, de forma permanente, individual e coletiva, dentro ou fora da escola (cursos, seminários, discussões, congressos, especializações, mestrados, doutorados, dentre outros), partindo da análise de suas necessidades pessoais e profissionais, estreitamente ligadas ao ato de ensinar, à sala de aula. Neste caso, dizemos que se trata de um processo que requer um compromisso ético e político com a melhoria da escola pública, com a reelaboração de sua prática docente e, conseqüente, com a aprendizagem de seus alunos, em benefício de uma escola de qualidade.

Para melhor compreensão acerca da formação continuada de professores da educação infantil, realizamos o estado da arte, cujos trabalhos, teses e dissertações encontram-se

depositados em bibliotecas universitárias do Brasil e do mundo inteiro, fazendo parte da literatura cinzenta, que trata das produções acadêmicas que estão disponíveis em formato impresso e eletrônico, mas que não são controladas por editores científicos ou comerciais, felizmente, disponível através da internet. Durante a pesquisa encontramos duzentos e trinta e dois trabalhos que se ligavam à temática ora pesquisada que, ao adentrarmos em contato com os resumos dessas teses e dissertações, afinamos nossa linha de busca e selecionamos vinte e oito trabalhos sobre os quais, ao procedermos a leitura mais detalhada, selecionamos, então, doze trabalhos que têm maior representação pela contribuição dos autores acerca da formação continuada.

Vale ressaltar que os teóricos, que embasam as diversas teses e dissertações selecionadas, são de certa forma coincidentes na maioria dos trabalhos, dentre os quais citamos alguns, tecendo comentários acerca de cada trabalho selecionado. Maurense (2015), que trabalha em sua tese de doutorado, questões relativas às contribuições de um curso de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais, discorre acerca das concepções epistemológicas e sua relação com a prática pedagógica. Traz entre os teóricos que embasam seu pensamento: Libâneo (2001), Perrenoud (2002), Ghedin (2008), Martini (2010), entre outros, que pensam a formação continuada no sentido de fazer com que os professores reflitam e dialoguem com suas práticas e saberes, no intuito de descobrir outras possibilidades de produção do conhecimento na escola. Busca com mais especificidade, contribuições de Libâneo e considera que a formação continuada deve emergir da realidade da escola.

Balbé (2011), em sua tese de doutoramento, intitulada “A contribuição da formação continuada para os professores da educação infantil”, da Instituição Adventista do Paraná, traz contribuições de autores como Nóvoa (1992), Zeichner (1997), García (1999) e ressalta a importância da formação continuada do professor, considerando-a como meio de garantir constante melhoria e qualidade ao trabalho docente. Destaca a contribuição de Nóvoa (1992) acerca da formação, afirmando que a mesma se constrói por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de identidade pessoal. Ressalta, ainda, em sua tese, a importância do reconhecimento das Diretrizes norteadoras do processo de formação continuada do Ministério da Educação.

Gastaldi (2012), a partir de sua dissertação de mestrado, busca a compreensão acerca da formação continuada em autores como Alarcão (2011), Imbernón (2010), Lamy (2003) e Campos (1997) e reforça o valor da formação continuada, ao afirmar que seu lugar é de busca coletiva, carregada de interrogações, de fortalecimento, legitimando a escola como lócus de

formação contínua e permanente para todos. Vale ressaltar que este pesquisador considera sinônimas as denominações de formação contínua, continuada e permanente.

Borges (2015), em sua dissertação de mestrado, *Formação continuada de professores da rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas*, busca fundamentação teórica em autores como Gouveia e Placo (2013), Canário (1994), Imbernón (2010), Nóvoa (1992), Fullan e Hargreaves (2000), considerando que a formação continuada, centrada na escola, possibilita o desenvolvimento de um trabalho a partir das necessidades apontadas pelos professores. Afirma que essa formação considera necessário investir na escola como organização aprendente no contexto escolar, possibilitando mudanças, inovações e melhorias do ensino.

Duarte (2013), em sua dissertação de mestrado, *Formação continuada: professores da educação infantil na rede municipal de Catalão-GO*, fundamenta seus escritos em Freire (1996), Nóvoa (1995) e Alvorado Prada; Vieira; Longarezi (2012). Considera a formação continuada com o mesmo sentido de formação permanente, processual, integrando-se ao dia a dia da escola. Analisa a formação continuada numa perspectiva evolutiva, considerando os anos de 1988 até 2010. Indica em suas pesquisas que a formação continuada tem contribuído para o crescimento do professor, da escola, das políticas das universidades, determinando um repensar de suas formas de atuação na sociedade, afirmando, inclusive, que a formação continuada é um direito e um dever dos profissionais do Estado, na perspectiva política e um direito para ter acesso ao ensino de qualidade, seja para o professor, seja para o aluno.

Chiare (2012), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Formação continuada de professores: desvelando a trajetória constituída no interior de um Centro de educação infantil de Blumenau (SC)*, fundamenta-se em autores como Nóvoa (1995), Kramer (2005), Candau (2007). Considera que a formação continuada praticada nas escolas de educação infantil deve permitir a seus profissionais a reflexão, o diálogo e a construção compartilhada de novos conhecimentos acerca da profissão e o planejamento de ações voltadas para qualificar continuamente o atendimento às demandas específicas dessa etapa de ensino. Essa autora faz um estudo da formação continuada clássica, diferenciando-a da formação continuada na contemporaneidade, considera também a escola como locus da formação continuada.

Pimenta (2007), em sua dissertação de mestrado, *Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores*, fundamenta-se em autores como Torres (1998), García (1999), Zibetti (1999), Fusari e Rios (1995), e a partir de documentos do Ministério da Educação, como a Rede Nacional de Formação Continuada. Considera que a finalidade principal dessa formação é

contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação. Ressalta que a formação contínua é um aspecto importante da política educacional, enfatizando a importância de observarmos a capacidade docente como oportunidade de diálogo e aprendizagem coletiva, sendo a formação contínua algo bem maior que as reformas educativas.

Santos (2014), em sua dissertação de mestrado, *A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis*, fundamenta-se em Fusari (2009), Marin (1995), Placo e Silva (2009), Kramer (2005) e Nóvoa (1992). Conceitua formação continuada, com o auxílio de Placo e Silva (2009), como processo complexo e multideterminado que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividade, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos e que favorece a apropriação de conhecimentos, assim como estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. Ressalta que a formação continuada deve romper com toda e qualquer forma de padronização.

Flôr (2007), em sua dissertação, *Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?*, fundamenta-se em autores como Cardoso (2014), Kramer (2003), Fusari (1992), Gohn (1994), Saviani (1982). Ressalta a necessidade da formação continuada de professores na escola, como um olhar permanente sobre esse processo de formação e suas demandas, sinalizando que essa formação continuada na escola torna-se necessária, de forma a discutir para além das novas necessidades apresentadas pela mudança da faixa etária das crianças/estudantes.

Nhanisse (2014), em sua dissertação de mestrado, *Formação continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico*, busca contribuição de autores, como Gatti (2008), Imbernón (2009), Rossi e Hunger (2012). Acredita que o programa de formação continuada necessita contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, tendo como ponto de partida as necessidades reais da escola e da sua sala de aula, problematizando e buscando a prática para a produção de novos conhecimentos e novas práticas. Afirma, ainda, que devem ser considerados a realidade, o contexto social e o contexto histórico em que os profissionais estão inseridos.

Floriani (2008), em sua dissertação de mestrado, *As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a educação infantil a partir da década de 1990*, fundamenta-se em autores como Campos (2002), Torriglia (2004), Marin (1995), Moraes

(2003), Mészáros (2005). Considera a formação continuada como uma formação que não desmerece a prática dos professores, mas considera sua radical insuficiência quando não alimentada com forte discussão teórica. Ressalta, ainda, essa autora, a importância da formação continuada e o desenvolvimento de consciência crítica e que a mesma deve garantir o acesso contínuo às aprendizagens necessárias.

Por fim, Deus (2012), em sua dissertação de mestrado, *Formação continuada na interface com a prática pedagógica: o que pensam os professores*, fundamenta-se em autores como Formosinho (1991), Falsarella (2004), Fusari e Rios (1995) e Imbernón (2010). Realiza um estudo das tendências da formação continuada e das diferentes nomenclaturas recebidas e aponta que a formação continuada, como processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, de valorização da reflexão e da coletividade, tem a escola como espaço importante para concretização dessa formação, tornando-a capaz de articular todas as dimensões da profissão e proporcionar mudanças na prática pedagógica. Essa autora busca fundamentação na elaboração deste conceito em Prado e Cunha (2008), ressaltando que a formação continuada centrada na escola desafia o grupo de professores a originar sentidos e coerências para atuação individual e coletiva.

Vimos, portanto, que as pesquisas elencadas contribuem significativamente para ampliação do pensamento acerca da formação continuada, que reafirmam a necessidade de atender às necessidades pessoais, profissionais e organizacionais, que para ser uma formação adequada deve gerar mudanças no seu contexto de ocorrência, no contexto de atuação dos professores, deve, também, dar voz aos professores para que se configurem como sujeitos do processo e não como meros executores ou implementadores.

O fato é que transitamos, na perspectiva da formação continuada, numa nova escola, que se transformou num lugar de reflexões, análises críticas e produção de informações, em que o conhecimento dá significado à informação, correspondendo às novas exigências educacionais que necessitam de um novo professor, que busca, continuamente, “adquirir sólida cultura geral; capacidade de aprender a aprender; competência para saber agir em sala de aula; habilidades comunicativas; domínio da linguagem informacional; habilidades de articular as aulas com as mídias” (LIBÂNEO, 2001, p. 28), um professor portador de múltiplas competências.

Essa exigência decorre do fato de que o professor está inserido numa sociedade que se transforma com muita celeridade, de modo que essas transformações repercutem na escola, na formação continuada, na sala de aula, portanto não podemos deixar de investir na proposta de escola democrática, que contemple conhecimentos, habilidades e valores necessários à sobrevivência no mundo complexo do século XXI.

Para tanto, faz-se necessário que o professor adquira novos saberes e novas atitudes docentes, que segundo Libâneo (2001) correspondem a: a) assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com ajuda pedagógica do professor; b) modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola e uma prática interdisciplinar; c) conhecer estratégias de ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender; d) persistir no empenho de ensinar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, que se agrega aqui à capacidade de problematizar; e) assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa; f) reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação em sala de aula; g) atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula; h) promover a igualdade de condições e oportunidade de escolarização a todos, a fim de conseguir aperfeiçoar sua prática de sala de aula; i) investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada; j) integrar no exercício da docência a dimensão afetiva; k) desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprio. Assim vimos que esse professor com a apropriação de todas as habilidades inerentes à sua prática docente, necessita, ainda, da formação de atitudes e valores que, no cenário da escola, adquire um peso significativo na educação em geral e, em particular, na sua formação continuada.

Os professores de todos os níveis de ensino, sobretudo os da educação infantil, são homens e mulheres, seres inacabados, conscientes do seu inacabamento (FREIRE, 1996), contraditórios, multifacetados, com histórias pessoais formadas nas relações que estabelecem com os outros, com a cultura, com o meio e consigo mesmo, fazem suas escolhas, criam-se, recriam-se, ressignificam e reelaboram seu fazer pedagógico, buscando maneiras de crescer, de desenvolver-se, emancipar-se e, no caso deste estudo, de reelaborar sua prática docente à luz da formação continuada. Significa fazer valer na sua atividade docente os direitos das crianças que precisam ser ouvidas e procurar garantir-lhes um futuro melhor. Assim, ressaltamos os princípios da reflexividade, da colaboração e do engajamento ou compromisso ético, importantes na formação do educador, pois tomando como base estes princípios e a partir da inter-relação, intercomunicação, o professor poderá reelaborar sua prática docente sem perder de vista a aprendizagem do aluno.

Diante desse entendimento, faz-se mister discorrer acerca dos princípios citados, portanto, a formação continuada fundamentada nos princípios da reflexividade, refere-se à reflexão que, atualmente, constitui-se como um conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores, professores diversos, para se referirem a novas tendências da

formação de professores, significa que a reflexão atua como elemento estruturador do processo educativo. Nesse sentido, Schön (1995) propõe o conceito de reflexão na ação, definindo-o como processo em que os professores aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade.

Torna-se importante destacar, desse modo, uma característica fundamental do ensino, como profissão, em que a prática conduz à criação de um conhecimento específico ligado à ação, que só pode ser assimilado através do contato com a prática, refere-se a um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. Entretanto, para mobilizá-lo na formação de professores é necessário criar condições de colaboração, de trabalho coletivo (equipe) com seus pares, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas. Nesse sentido, Schön (1995) ressalta a importância da reflexão na ação, pois esta exige do professor uma capacidade de individualizar, de prestar atenção a um aluno, tendo como foco a noção do grau de compreensão das suas dificuldades.

É possível e necessário o professor olhar retrospectivamente e exercitar o movimento de reflexão na ação. Após a aula deve pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção dos diversos sentidos, sem perder de vista a formação teórico-prática efetiva, pois, segundo Brito (2007), não significa apenas refletir sobre a prática, mas reclamar uma ação docente no sentido crítico, uma possibilidade de formação do profissional crítico reflexivo que se instala como,

[...] um grande desafio e requer a concretude da articulação teoria/prática, implicando num saber-fazer consistente e consciente. Pensar a prática, refletir sobre as condições sociais e contextuais em que ocorre o fazer docente, analisar as decisões a serem tomadas, pode trazer significativas contribuições para que o professor amplie sua visão e sua consciência sobre o agir profissional. (BRITO, 2007, p. 32).

Um momento fundamental, pois, é nesse pensar reflexivo sobre a prática que o professor se conscientiza e transforma ou aperfeiçoa sua prática. O professor reflexivo tem a tarefa de encorajar, reconhecer e mesmo dar valor aos questionamentos e dúvidas de seus alunos, pois a partir de nossa reflexão na ação e reflexão sobre a ação podemos nos manter fiéis a nossos objetivos e prioridades, como também aprender muito com os colegas que partilham ou não dos nossos pontos de vista, aliando a reflexão à colaboração, destruindo, cada vez mais, as barreiras ideológicas que erguemos a nossa volta (ZEICHNER, 1993, p. 133), a fim de buscar a ressignificação da prática docente a partir da colaboração do trabalho pedagógico.

A colaboração refere-se à interação, à negociação entre pares, ao compartilhamento de materiais, produtos, observações e conhecimentos, pois os professores desenvolvem ideias e possibilidades de mudanças nos contextos instituídos. Assim, a colaboração é, também, segundo Ibiapina (2007), ação libertadora, a partir do momento que assumimos o compromisso de uma prática transformadora, no caminho da emancipação, rompendo com hábitos irracionais e burocráticos de mandonismo.

Comporta dizer, pois, que na colaboração exige-se, discussão entre pares e somente a autenticidade da experiência relatada por quem vive as diversas situações pode absorver as ideias e condutas que julgar interessantes no ciclo profissional. É interessante observar que os relatos ou depoimentos do outro sempre nos ajudam a entender o que está a ocorrer conosco. Na colaboração faz-se necessário, também, o compartilhar no ensino e para esse compartilhar necessitamos dos outros que fazem parte de nossa história. Acreditamos que os relatos que formam uma pequena parte da história de vida profissional estão ligados intrinsecamente à vida coletiva das escolas, das histórias das professoras, desse modo a história profissional está ligada à história coletiva, portanto na discussão em grupo, cada um consegue absorver ou retirar o que há de melhor naquela contribuição e reconstruir a atividade complexa e legítima de aprender do interior do sujeito docente e do grupo a que pertence profissionalmente.

Colaborar significa, ainda, ter a competência de trabalhar coletivamente, significa que estão todos representando um grupo, com objetivos comuns, no qual todos são responsáveis favorecendo o consenso e a coerência dos objetivos, como também a continuidade do trabalho entre todos. Promove a integração ou inter-relação do grupo, a interdisciplinaridade que permite a introdução de práticas inovadoras, otimizando os processos de ensino e aprendizagem. Significa que, no momento da colaboração na escola, a partir de discussões coletivas, há o encorajamento da participação e da cooperação, respeitando-se as habilidades de cada um, compartilhando autoridade e responsabilidade entre os participantes, há a promoção da reflexão e a construção do conhecimento conjunto baseados no consenso. Evidencia-se que trabalhar em colaboração representa uma via que tem se mostrado positiva, notadamente porque essa atitude ajuda a superar obstáculos, vencer medos e incertezas, refletir sobre os percursos profissionais que indicam, por vezes, as necessidades profissionais no sentido de assumir, segundo Freire (1996), uma postura ética com nossos pares e alunos, contribuindo também para nosso engajamento na luta por direitos.

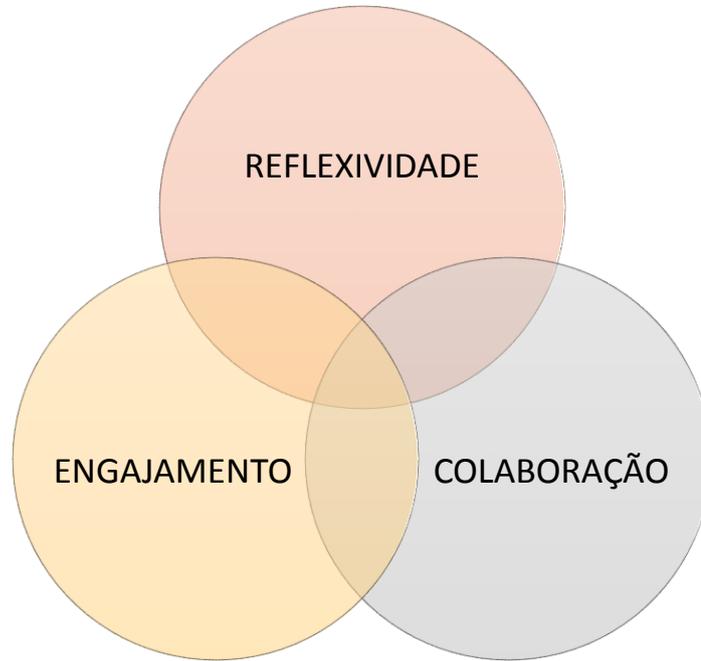
A questão do engajamento, conectado com a reflexão e a colaboração, influencia o professor em seu processo de conscientização e empoderamento, o qual reconhece sua situação de explorado e busca sua emancipação, como também luta, incansavelmente, pelos direitos dos

alunos que estão sendo usurpados. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida, segundo Freire (1996), como um momento importante de sua atividade docente, enquanto prática ética, compromisso político, pois através da prática docente nos envolvemos de forma plena, por ser uma exigência total, pedagógica, ética, epistemológica, estética que, no engajamento, revela conscientização da nossa função enquanto educadores transformadores em busca da libertação, da luta política, consciente, crítica e organizada contra os opressores.

Ultimamente temos visto greves de professores que não têm surtido o efeito desejado, sobretudo porque, percentualmente, o engajamento da categoria não tem sido relevante. Sem esse engajamento o movimento enfraquece, levando-nos a concordar com Freire (2013), ao nos alertar que não devemos parar de lutar, reconhecendo que a luta é uma categoria histórica, com ela poderíamos ou deveríamos reinventar a forma histórica de lutar que só um coletivo nas discussões é capaz de elaborar. Nas atividades da própria escola é necessário engajamento, compromisso ético com a proposta pedagógica, com o perfil do egresso que estamos formando e do professor que estamos sendo, pois, a escola é um espaço pedagógico que necessita ser lido constantemente, interpretado, escrito e reescrito. Logo, diante de nosso comprometimento, da nossa assunção profissional, segundo Freire (1996), colocamo-nos diante dos alunos, revelando nossa maneira de ser, de estar, de pensar politicamente. Colocamo-nos à apreciação dos alunos sem, contudo, exigir que pensem da mesma forma que pensamos e, sim, que aprendam a criticar e a assumir posturas autênticas enquanto seres históricos e protagonistas.

Segundo esse autor, é pelo engajamento que lutamos pela humanização de seres humanos, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela postura dos homens como pessoas, seres para si, em que a subjetividade e a objetividade se encontram, numa unidade dialética que origina um atuar e um pensar certo na e sobre a realidade, o que requer reflexão na ação e sobre a ação, para transformação da realidade. Mediante esse engajamento conhecemos nossos pares e passamos a acreditar mais neles, de modo que essa crença é condição indispensável, inseparável da luta revolucionária. Seguindo essa linha compreensiva e discursiva, a figura a seguir, ilustra a inter-relação dos princípios da reflexividade, da colaboração e do engajamento, importantes na promoção do diálogo crítico e libertador a fim de que os professores, na sua conscientização, adentrem na luta por sua libertação autêntica, que é a humanização em processo, que é a práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

**Figura 01 - Formação Continuada de professores da Educação Infantil**



**Reelaboração da prática docente**

Fonte: Elaboração da Pesquisadora

A Figura 01 expressa a inter-relação dos princípios da reflexividade, da colaboração e do engajamento, aspectos importantes na formação continuada de professores da educação infantil, no sentido de explicitar que, a partir desses princípios instala-se comunicação entre parceiros e se admite que as construções individuais sejam enriquecidas por meio da contribuição, transformando-se em espaço compartilhado, em momento de melhorias na reflexividade e na construção de saberes e competências e na conseqüente reelaboração da prática docente. Outro aspecto que a presente figura expressa diz respeito à discussão coletiva com todos os participantes, equivalendo à tomada de decisões, já que há manifestações individuais de valores, habilidades, competências próprias, que contribuem para a eficiência do grupo. Nas discussões definem-se papéis e responsabilidades, de modo que cada participante, ao identificar sua função e sua responsabilidade, contribui de forma mais efetiva para a concretização dos ideais, desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes e de práticas mais democráticas. Evidencia-se, portanto, que trabalhar tendo em vista os três

princípios elencados tem se mostrado positivo, especialmente porque essa atitude ajuda a superar obstáculos, a vencer medos e incertezas que, a rigor, transpõem o cotidiano docente.

Os professores são considerados, hoje, como trabalhadores, cidadãos, seres humanos produtores de história e nela produzidos, criadores de cultura, críticos, criativos, constituídos na linguagem e na diversidade e que a educação da qual fazem parte é, segundo Kramer (1994), prática social produtora de saber, cuja teoria é prenhe de prática, gerada por ela e voltando-se a ela de forma crítica, significando que teoria e prática são indissociáveis a partir do momento em que o fazer docente é entendido como dinâmico, contraditório, vivo.

A autora ressalta, no entanto, que a visão de professores de ensino fundamental e médio, que secretarias e universidades têm acerca dos docentes de educação infantil, é de conhecimento precário, experiência fragmentada, cultura defasada, dentre outros, postura lamentável, principalmente porque numa espécie de processo democrático perverso, assistimos à difusão do conceito de carência que passou a ser dirigido, não só à criança da pré-escola, como também aos professores. Kramer (1994) supõe que seja a partir desses critérios que se orientam nas secretarias Estaduais e Municipais as mais diferentes estratégias de formação continuada que se propõe a implantar, propostas que desconsideram a experiência dos professores, negando seus saberes, seu conhecimento, deletando sua história e procurando substituir sua prática docente por outra, vista como mais correta, avançada ou melhor fundamentada. Esse tipo de atitude é preconceituosa e discriminatória, pois os professores de educação infantil, hoje, são profissionais qualificados, graduados, especialistas em diversas áreas afins ao fazer docente da educação infantil, competente, sério e comprometido com o desenvolvimento da criança de forma integral e em busca da garantia dos seus direitos.

As crianças que frequentam a rede pública municipal de educação infantil são, majoritariamente, carentes, vivem em situação de desigualdade econômica e de injustiça social e, portanto, na perspectiva de reverter esses pontos frágeis da criança é que os professores almejam, reivindicam, a formação continuada, pois acreditam que esta formação pode estar diretamente relacionada com a heterogeneidade cultural, o direito à igualdade, à busca pela cidadania e à emancipação do professor e das crianças. Compreendemos que só será possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção de sua cidadania e sua emancipação, se os professores envolvidos tiverem clara essa compreensão, assumirem esse propósito, que implica no entendimento de que os processos de formação continuada sejam compreendidos como prática social coerente com a prática docente que se pretende implantar na sala de aula e implica, ainda, reconhecimento da importância dos saberes que os professores possuem e que podem ser socializados, dinamizados, como a criação de momentos na escola

para reflexão acerca da prática docente e da dinamização de ações efetivas realizadas pelos professores dentro das salas de aula, associando a estes aspectos questões relacionadas a salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas.

Está em jogo nessa questão um projeto de sociedade e de educação em nível de políticas públicas formuladas e de garantia de condições necessárias para concretização prática dessas ações formativas, um projeto que se comprometa, segundo Giroux (1997), com o direito dos professores e que assegure, a todas as crianças, creches e pré-escolas de qualidade. No que se refere ao item qualidade na educação infantil, torna-se importante reaver a temática da intervenção educacional com vistas ao aprimoramento do trabalho realizado e, mais diretamente, com vistas ao problema da formação de professores. No caso falamos de uma formação continuada embasada não só na teoria crítica da educação, como também, na realidade da educação infantil, que leva em conta a heterogeneidade da população infantil e dos profissionais que com elas trabalham. Esse propósito, exige decisão política e adequadas condições que viabilizem a produção de conhecimentos, construção, implantação e avaliação de múltiplas estratégias curriculares para o fortalecimento e funcionamento de creches e pré-escolas e para a formação continuada dos professores, uma formação real, na qual o professor possa, a partir da reflexividade crítica e construtiva, sempre que necessário, reelaborar sua prática docente.

Nesse sentido, faz-se necessário intensificar ações voltadas para a estruturação dos processos de formação continuada dos professores de educação infantil e consideramos fundamental o envolvimento das universidades nesse processo, especialmente por sua contribuição na formação de professores formadores e na pesquisa e desenvolvimento na área. Neste sentido, Kramer (1994) sugere dois pontos de vista importantes dessa formação de professores, sendo um deles, aprofundar as investigações sem fixar dicotomias, nem buscar verdades ou certezas, porque o conhecimento, do professor e do aluno, é sempre provisório e não apenas avança, mas evolui, sendo o outro ponto, o da intervenção educacional, que julga ser urgente questionar a forma como o saber produzido tem sido divulgado efetivamente aos professores na sua formação e implementação de propostas.

Essa compreensão implica reconhecer a significativa luta contra as desigualdades sem anular as diferenças, pois construir o saber pressupõe multiplicidade de caminhos, de teorias e de práticas, no sentido de, efetivamente, qualificar professores de educação infantil. Contudo há que se ampliar seus conhecimentos, há que se fortalecer/aprovar sua paixão pelo conhecimento, a partir do seu envolvimento nos movimentos de luta pela garantia de direitos

da educação infantil, seja em âmbito escolar municipal, estadual ou nacional, por decisão pessoal ou partindo de apoio institucional.

Temos, pois, que as políticas de formação, comprometidas com a qualidade da educação infantil, precisam assegurar a seus professores, o acesso a bibliotecas, videotecas, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo no interior das escolas e fora delas, acrescentando-se que os professores só o farão ou participarão se compreenderem que essas ações podem até ultrapassar os resultados de treinamentos ou modalidades convencionais de formação e, ainda, se e quando tiverem coragem e vontade política para tal processo, aspecto que não prescinde da vontade e do comprometimento institucional, o que requer que na sequência, vejamos de forma sucinta os principais paradigmas que subjazem à formação continuada dos professores da educação infantil (KRAMER, 2006).

### **3.2 Formação continuada de professores de educação infantil: diferentes paradigmas**

A formação de professores por muitos séculos permaneceu ligada ao paradigma conservador, focalizando ora o domínio dos conteúdos, sendo o professor o centro do processo, ora o domínio da técnica numa forma de conhecimento utilitário e funcional, atendendo ao modelo fordista de produção, considerando a escola como empresa. Esse paradigma conservador, com sua visão de ensino tradicional, processo de ensino unilateral, de cima para baixo, com atitude passiva dos alunos, perdura na prática docente de muitos professores ainda hoje e acreditamos ser necessário combater, no que se refere à postura do professor, a fim de que possam atuar de forma crítica e reflexiva e consigam reconstruir sua identidade pessoal e profissional, permanentemente.

Hoje temos a massificação do ensino que se traduz, segundo Formosinho (2009), no crescimento da rede escolar, aumento das escolas de zonas rurais e urbanas, tornando-se mais heterogêneo o contexto geográfico e social de inserção das escolas. Isto posto, compreendemos não haver como unificar o processo de ensino, pois a escola trabalha com heterogeneidade discente, docente, contextual, que impossibilita posturas autoritárias, retrógradas, que objetivam, segundo Piaget (1999), preparar as crianças, através da heteronomia, para as leis do mundo ou para a vida social a partir da palavra e da obediência ao professor. Percebemos numa leitura diacrônica de Piaget (1999, p.19), que na unidade do seu discurso há oposição ao ensino tradicional, pois ora trata o professor como “um bibliotecário inteligente”, “colaborador indispensável na classe”, ora vezes como estimulador, instigando-o a desistir da postura de conferencista para assumir a postura de investigador. Trata-se de posicionamento bastante atual,

visto que no século XXI, com a realidade da escola que temos não há como continuar com posturas tradicionais do século XX, menos ainda atuarmos numa escola com posturas do século XIX.

A formação continuada de professores, que rompe com esquemas verticais, com processos de ensino unilaterais, refere-se a uma formação que procura superar a contradição entre o educador e os educandos, que segundo Freire (1996) só é possível a partir do diálogo, da problematização, compreendendo o professor, aquele que enquanto educa é educado em diálogo com o educando, que por sua vez, ao ser educado também educa de forma que, nesse processo ambos se tornam participantes e crescem juntos.

É hora de nós professores darmos um basta na ação opressora que permeia as formações docentes atuais, que tratam os professores, no século XXI, como objeto de manipulação política, como seres que não pensam por si. Está na hora de buscarmos nossa liberdade pessoal e profissional. Causa-nos tristeza vermos, na atualidade, formações docentes baseadas apenas na técnica e no saber fazer docente, formações que não conduzem os professores a pensar, refletir e fortalecer sua competência profissional, que não os levam a reorganizar, a reelaborar sua própria prática de acordo com o contexto em que atuam. A cada dia vemos professores, com acúmulo de atividades e de responsabilidades, serem pressionados por resultados, por premiações de escola, “esquecendo-se” de buscar sua qualificação docente, deixando transparecer a ideia de parecerem acomodados, adaptados, imersos na engrenagem de uma escola e de uma estrutura dominadora.

É necessário desvelar a situação de opressão, controle e desumanização que vivemos no momento atual nas escolas públicas e buscarmos, como diz Freire (2013), nossa vocação ontológica e histórica de sermos autônomos, independentes. Para tanto, faz-se necessário a ação dialógica e reflexiva dessa situação, defendermos um permanente esforço de reflexão das condições concretas da prática docente, para que, pela reflexão, os professores cheguem à prática docente autêntica, libertadora, que segundo Freire (2013, p. 93), refere-se “à libertação autêntica, que é humanização em processo, não é algo que se deposita nos homens. [...], é, portanto, práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, e para que exista essa transformação faz-se necessário reflexão, conscientização e ação para mudança rumo à emancipação.

Na condição de professora da rede Estadual e Municipal de ensino, temos visto e participado de formações ofertadas por gestores que são pequenos momentos de apresentação de profissionais experientes, de exposição de experiências outras de profissionais de sucesso, mas que não conseguem impulsionar transformações significativas na prática docente, pois

esses encontros não dão instrumentos ou aprofundamentos suficientes para modificação ou aperfeiçoamento da prática docente. Faz-se necessário buscar qualificação docente, a partir da análise das necessidades pessoais e profissionais, pois estamos diante do paradigma emergente, inovador, da complexidade que nos propõe, uma visão crítica, reflexiva e transformadora da educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências (BEHRENS, 2007). Este paradigma exige processos de qualificação contínua, que abordem uma visão crítica, reflexiva e transformadora da realidade.

Neste sentido, nossa luta é ainda de maior expressão, tendo em vista que na formação carregamos subjacente o paradigma que a caracteriza, pois nossa ação docente reflete a prática pedagógica que recebemos dos professores durante a vida escolar, isso significa que fomos formados, a maioria pelo menos, no paradigma conservador, paradigma tradicional, e temos que realizar um exercício reflexivo e conscientizador de que, na contemporaneidade, a escola que atuamos exige de nós mudança de posturas já consolidadas. As posturas antigas diante da realidade atual não alcançam bons resultados e, assim, comporta a necessidade de reelaborar a prática docente, atuando embasados no paradigma crítico, inovador, emergente ou da complexidade.

De fato, estamos diante de um grande desafio: reelaboração da prática docente dos professores. Percebemos a necessidade de quebrar paradigmas de formação interiorizados durante toda a vida, o que significa romper com normas estabelecidas, modelos propostos que, às vezes não se revelam adequados para os dias de hoje. Sabemos que a formação do professor não ocorre apenas na graduação, mas durante o processo educativo vivenciado e na prática docente, daí a necessidade de questionarmos os paradigmas instalados e assumirmos novas perspectivas. É como Freire nos fala, temos que reconhecer que somos hospedeiros dos opressores, que veem os professores como oprimidos:

[...] acomodados e adaptados imersos na sua própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprietários exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 2013, p. 47).

A partir do reconhecimento de nossa situação de oprimidos, faz-se necessário assumir novas posturas, e, em determinados contextos, até transgredir, se for necessário, para construir o novo. Assumir essa consciência é opção pessoal. É necessário, portanto, decisão, abertura, compromisso com práticas inovadoras, que nos impulsionem a parar de ensinar a ler as palavras

já ditas e ditadas e, aprender a dizer a nossa palavra, e a construir novas referências, o que só será possível a partir do diálogo, do trabalho, da busca incessante de pensar e viver a educação com um sentido único de libertação, processo que deve se iniciar desde a pré-escola.

No paradigma da complexidade, a formação de professores se reflete na formação continuada que se dirige para a necessidade do professor buscar qualificação ao longo de sua vida profissional (BEHRENS, 2007), o que demanda o levantamento de suas necessidades pessoais e profissionais e a proposição de sessões permanentes de discussão e reflexão sobre as possibilidades de mudança, contemplando oferta de metodologias que tenham como foco a produção de conhecimento significativo, que leve ao desenvolvimento pessoal, social e profissional. A profissão docente exige o empenho dos professores num processo de desenvolvimento contínuo, ao longo de toda a sua carreira, para que possa “acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, as competências e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem” (BEHRENS, 2007, p. 452), no sentido de se reconhecer como ser inconcluso, eterno aprendiz (FREIRE, 1996) e, a partir da conscientização de sua inconclusão procurar estar sempre em busca de formação permanente.

A formação de professores constitui-se uma vertente de pesquisa que tem inscrito sua evolução histórica no cenário nacional e internacional, privilegiando reflexões e discussões acerca da formação contínua ou continuada, assim, esclarecemos que concebemos, neste estudo, a formação contínua, continuada, em serviço e permanente, como sinônimas. Adotamos, neste foco, a nomenclatura de formação continuada, por conceber a formação como um *continuum*, que implica no entendimento da formação continuada na perspectiva de evolução pessoal e profissional dos professores com o objetivo do alargamento intencional da compreensão do processo de constituir-se continuamente como professor, (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003), o que significa uma formação continuada que, a partir da reflexão e da discussão, conduz à qualidade ou aperfeiçoamento docente, visto que essa formação apresenta objetivos claramente definidos.

Esta formação continuada de professores, e de maneira especial dos professores da educação infantil, deve acompanhar as transformações pelas quais passou este nível de ensino e estar diretamente relacionada aos objetivos gerais da educação infantil no sentido de que a ação docente poderá, de acordo com o RCNEI, conduzir a criança a: desenvolver uma imagem positiva de si; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças; estabelecer e ampliar, cada vez mais, as relações sociais; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade em relação ao ambiente que a cerca; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

utilizar as diferentes linguagens ajustadas às diferentes intenções e situações; e, conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse (BRASIL, 1998, p. 63). Essa formação específica do coletivo de professores da educação infantil deve fazer parte da rotina institucional cotidiana, possibilitando o encontro entre pares para troca de ideias sobre a prática, além de discussão e aprofundamento teórico. Neste sentido, faz-se necessário delinear de forma sucinta os paradigmas de formação que influenciaram, e influenciam até hoje, a formação dos professores em nosso país.

Desta forma, dizemos que a formação não se conclui, ela é permanente e os professores vão construindo e mobilizando seus saberes no *metier* docente, pois o núcleo central da formação é o exercício do magistério e, nesse exercício, os professores são sujeitos sociais responsáveis pela mediação da cultura e dos saberes escolares, que, em consequência, devem organizar a formação continuada. Significa dizer que a formação continuada procura corresponder às situações vivenciadas pelos professores, de acordo com os paradigmas a que se vincula, que está apoiada, sendo que, segundo Alarcão (2001), existem diferentes paradigmas de formação e investigação, entre os quais se destacam o paradigma tradicional, o paradigma pós-moderno e o paradigma emergente.

O paradigma tradicional caracteriza-se pela transmissão do conhecimento, tendo a figura do professor uma posição superior ao aluno e se situa como centro do processo. Esse paradigma reforça a contradição entre professor e aluno. Ao professor compete a função de transmissão do conhecimento, ao aluno, apenas o reconhecimento de que nada sabe e recebe e acumula as informações transmitidas pelo professor. No que se refere ao paradigma pós-moderno, este se caracteriza pela construção do conhecimento em que professor e alunos são considerados construtores desse conhecimento e têm a reflexão como momento significativo no processo de aprendizagem a fim de desenvolver a visão crítica do aluno. O conhecimento é construído na interação do sujeito com a realidade que o cerca e o processo ensino e aprendizagem deverá instigar, além da investigação, a reflexão e a crítica.

Com relação ao paradigma emergente, refere-se à construção de uma nova ordem na sociedade, reconhecendo que o conhecimento é construído na interdisciplinaridade, quando há a integração das diversas áreas do saber, a fim de oferecer ao aluno a visão do todo. Nessa perspectiva refere que a aprendizagem ocorre na interação e ação do aluno com o mundo e com os outros, tendo a figura do professor como responsável por mobilizar conhecimentos, capacidades e intensificar questionamentos que revelam seu propósito de desenvolver uma prática pedagógica reflexiva.

Diante dessa caracterização dos paradigmas de formação citados, evidencia-se que o paradigma adotado pelo professor é que norteará a sua ação pedagógica, sendo necessária clareza política na sua escolha metodológica, portanto resolvemos refletir acerca da concepção de paradigmas de formação a partir de Behrens (2007), ao afirmar que as abordagens paradigmáticas conservadora e inovadora permitem apresentar as diferentes denominações para as ações que envolvem a qualificação de professores.

O paradigma conservador, que envolve o treinamento e a capacitação, acompanhou os professores por muitos séculos e carregou como maior herança o distanciamento entre teoria e prática, a reprodução do conhecimento a formação do professor focalizada no domínio do conteúdo. Esse processo de formação foi designado por alguns teóricos, como treinamento e capacitação, que com a Ditadura Militar no país (anos 1960 e meados dos anos 1970) o professor assumiu a função conservadora de modelar ou de conformar. Este paradigma tornou legítimo a reprodução, a memorização, a fragmentação do conhecimento, razão por que Behrens (2007) defende que o mesmo seja rompido.

De acordo com a autora, a formação não se faz por acumulação de conhecimentos, de cursos, e sim, “por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (BERHENS, 2007, p. 444). Desse modo, a reflexividade deve assumir um papel preponderante na formação do professor, por ser um momento que o professor realiza a reflexão na ação e sobre a ação, consolidando, segundo Nóvoa (1995), seu terreno profissional de autoformação participada.

Em contrapartida, o paradigma inovador, também denominado emergente ou da complexidade, propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora da educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências (BEHRENS, 2007). Deixa entrever que a formação docente requer processos de qualificação contínua, abordando uma visão crítica, reflexiva e transformadora. Essa continuidade significa dizer que a formação deve ter progressividade e amplitude e propiciar o desenvolvimento e o aprimoramento da teoria em aliança com a prática docente, na busca por maior qualificação profissional.

Assistimos, na atualidade, de acordo com o paradigma inovador, a exigência de um profissional cada vez mais qualificado, que participa de uma prática constante e contínua de estudo, reflexão, discussão e experimentação coletiva, confirmando-se o pensamento de Freire (1996) de que não existe formação momentânea, do começo ou do fim na nossa carreira profissional, ela tem que ser uma formação permanente, no decorrer de toda nossa vida profissional, propósito que requer um conjunto diversificado de conhecimentos, um cabedal de saberes, a fim de que possa bem exercer o seu quefazer docente.

A formação continuada exigida no paradigma inovador, acompanha a necessidade que o professor tem de buscar qualificação ao longo de sua vida profissional. Formação que pode acontecer na própria escola, nas universidades ou nos centros de formação, que objetiva discutir e encontrar, em grupo ou individualmente, os caminhos para transformação da prática docente. O aperfeiçoamento do professor, a passagem de uma abordagem conservadora para uma abordagem inovadora exige que sejam buscadas atividades que instiguem professor e aluno à produção, ao questionamento, à reflexão, à construção do conhecimento (BEHRENS, 2007), o que significa, pois, momentos de troca e de discussão com seus pares, capacitação em serviço, para enfrentar os desafios que surgirem durante sua atividade docente.

Em razão de seus propósitos e finalidades, o paradigma inovador ou emergente, explicitado por Behrens (2007) e Alarcão (2001), vem ao encontro das concepções de teóricos da Pedagogia Crítica, a exemplo de Freire (2013), que trata da Pedagogia problematizadora; Adorno (2011), que discute questões da emancipação; McLaren (1997), que reconhece os professores como pesquisadores em educação; Nóvoa (1995), que retrata a importância de o professor se transformar em protagonista das políticas educativas; e Giroux (1997), que considera o professor como intelectual transformador.

Freire (2013) situa o professor na condição de oprimido, que é como, a rigor, somos tratados institucionalmente. Pouco somos lembrados, diz o autor e acrescenta, não é frequência vemos professores serem convocados, convidados a pensar sua prática, problematizá-la, a produzir e desenvolver projetos que beneficiem a escola, os alunos e os professores. Na verdade, são poucos ou quase ausentes estímulos e ações concretas nesse sentido, para o desenvolvimento de um pensar autêntico, assim, reivindica a educação como prática libertadora, a formação do professor em busca de sua libertação.

O autor refere-se a uma formação comprometida com a libertação, que oriente os professores se mostrarem e se tornarem conscientes da problematização do homem e das relações que estabelecem com o mundo, visando a sua emancipação, que só se efetiva na ação dialógica, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2013, p. 95). O autor se reporta à necessidade de ação dialógica que supera a antiga pedagogia bancária da relação educador-educando, para a nova expressão educador-educando ou educando-educador, numa relação horizontal em que ambos, e juntos sobretudo, se tornam sujeitos do processo educativo.

Assim, entender essa movimentação, reporta-nos ao educador problematizador, no seu quefazer docente, que (re)faz constantemente seu ato cognoscente, e em diálogo com os educandos são agora investigadores críticos, ao assumirem sua posição de investigadores na

ação dialógica com o educando, na busca do diálogo criativo, reflexivo, desvelador da realidade para a emancipação de ambos. A concepção problematizadora, segundo Freire (2013), compromete-se com a libertação, a emancipação e se empenha em desmitificar a realidade opressora, razão por que afirma, acerca da concepção problematizadora:

[...] tem no diálogo, o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade. [...] Esta concepção, na medida em que, servindo a libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que podem autenticar-se fora da busca e da transformação (FREIRE, 2013, p. 101).

Percebemos, nesse sentido, que na concepção problematizadora existe a presença efetiva do educador e do educando que assumem o centro do processo e buscam juntos a emancipação, a liberdade contra o autoritarismo, concretizando uma postura democrática na sala de aula. Corroborando com este posicionamento, apresentamos a perspectiva de McLaren (1997), que vê os professores como pesquisadores em educação, educadores críticos que consideram o conhecimento como construção social, uma especificidade cultural dependente do contexto, do costume, da cultura e conduz à emancipação, tendo como objetivo fortalecer os sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais. São preocupações com os deserdados, excluídos, oprimidos, em sintonia com a perspectiva libertadora de Freire. Esses educadores, segundo McLaren, opõem-se à desregulamentação e à abertura do sucesso escolar, à lógica de mercado, que apenas perpetua o poder da classe hegemônica.

Este autor associa a escolarização a uma visão transformadora do futuro, almeja, pela ação reflexiva, coletiva e crítica, criar condições sob as quais a irracionalidade, a dominação e a opressão sejam superadas e transformadas efetivamente. Neste sentido, aponta o desafio para os professores na sua formação continuada, no sentido de reconhecer e tentar transformar as características antidemocráticas e opressivas do controle hegemônico, que frequentemente estruturam a existência diária da sala de aula. Na verdade, convoca-nos à ação, à luta, na perspectiva de lutar, de forma reflexiva e crítica, de ressignificar a prática docente, de forma que os processos ensino e aprendizagem sejam transformados num processo de investigação, de crítica, de construção de uma realidade mais justa, mais humana, e igualitária, numa linguagem de esperança, tendo como suporte orientador a pedagogia crítica/problematizadora.

Seguindo com o pensamento teórico-crítico, apresentamos a concepção de educação e de formação de Adorno (2011), que está diretamente relacionada à conscientização, diz respeito à produção de uma consciência plena, verdadeira, que alcança a emancipação. No entanto, o

problema da emancipação, segundo Adorno (2011), é internacional, pois só existe democracia efetiva, que opera conforme suas concepções, numa sociedade emancipada, significa dizer que o objetivo da escola e dos educadores é desbarbarizar a humanidade. Sendo este o pressuposto imediato da sobrevivência, é preciso que os educadores se contraponham à barbárie, tarefa ou desafio, a nosso ver, complexo, talvez dos mais difíceis, pois a sociedade procura manter o homem-não emancipado e, para tanto, qualquer tentativa que conduza a sociedade à emancipação é submetida a enormes resistências.

Em razão dessa realidade, o autor afirma que a sociedade atual é heterônoma, as pessoas aceitam aquilo que a exigência dominante apresenta à vista e lhe inculca à força como sua ideologia. Nessa sociedade, segundo Adorno (2011), nenhuma pessoa pode existir ou agir conforme suas próprias determinações, de forma emancipada, posto que as pessoas são formadas, quase que de forma inconsciente, pelos inúmeros canais e instâncias mediadoras (canais de TV, reportagens, novelas, propagandas, slogans, músicas), que nos levam de um modo tal, a absorver e aceitar os termos da configuração heterônoma, seus desígnios e suas determinações, tolhendo nosso direito de escolher, de nos emancipar, tomando nossas decisões.

Como é que os professores poderão enfrentar o problema da busca por emancipação hoje? Os professores ou intelectuais, “mal vistos”, “desagregadores”, prestarão um grande serviço à humanidade quando denunciarem estas manobras (ADORNO, 2011), que só a educação crítica, com sua tendência à subversão, poderá romper com a classe dominante opressora. Para tanto, o autor defende a importância de que os educadores rompam com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário e insista no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro, com o diferente. Faz-se, também, necessário que as pessoas interessadas na emancipação das massas possam direcionar toda a sua energia em busca de uma educação para a contradição e para a resistência, a partir do despertar da consciência de que a classe hegemônica usa de todos os artifícios para impedir a emancipação e consigam desvelar a verdadeira intenção das ações impostas pela ideologia dominante que recebemos e, às vezes, até as defendemos.

Reforçando essa visão, tomamos o posicionamento de Nóvoa (1995) que nos chama atenção para as artimanhas da política neoliberal em relação às exigências de atividades relacionadas à prática docente, no sentido de sobrecarregar o professor para que esse não manifeste uma posição em busca de seu empoderamento. Neste sentido, o autor enfatiza ser necessário romper com essas exigências e buscar um processo de investimento pessoal, livre e criativo da formação com vistas à construção de sua identidade pessoal e profissional, sugerindo ser necessário cuidar também da parte importante da pessoa que é o professor, procurando

espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores se apropriarem dos processos de formação ou autoformação a partir de suas histórias de vida. No que concerne a investimentos para fortalecer e diversificar a formação de professores, Nóvoa (2010) elenca uma série de princípios necessários, sendo importante inclusive, segui-los. Para melhor visualizar e descrever esses princípios, decidimos apresentá-los organizados no quadro a seguir.

**Quadro 04 - Princípios fortalecedores da formação de professor**

Princípios	Descrição sintética
1. Reflexão	Reflexão sobre o modo como a pessoa se forma (compreensão retrospectiva).
2. Transformação	Processo de transformação individual, considerando as dimensões do saber, saber-fazer e do saber-ser.
3. Articulação	Articulação da formação com as instituições onde os professores exercem sua atividade profissional.
4. Produção	Produção coletiva do saber.
5. Formação estratégica	Formação para mobilização dos recursos teóricos e técnicos adquiridos.
6. Capacidade de superação	Capacidade de superação de situações acerca do que os outros fizeram dele.

Fonte: Produção da autora, adaptação com base em Nóvoa (2010)

Fazendo uma releitura compreensiva e interpretativa do conteúdo que integra este Quadro, emerge, entre outras possíveis compreensões, o imperativo de que o professor deve assumir-se como parte importante de sua formação, compreendendo-a como um processo multifacetado, que se caracteriza: a) por ser dinâmico, interativo e criativo; b) por possuir algumas exigências, como troca de experiências, partilhamento de saberes e conscientização de forma constante entre essas três vertentes; c) pelo atendimento às necessidades de criação de redes coletivas de trabalho, tendo em vista a socialização profissional e reconhecimento dos valores que especificam a formação docente.

Assim conceber pressupõe que a formação está diante de uma nova cultura profissional docente, na qual os professores tornam-se produtores de saberes e valores que se efetivam no exercício autônomo de sua profissão docente, na perspectiva do seu empoderamento. Esse posicionamento de Nóvoa (2010) corresponde ao pensamento de Giroux (1997), que considera o professor como intelectual crítico, e de Freire (2013) que acredita no potencial do professor em desenvolver na criança a capacidade de iniciativa, criatividade, emancipação. Assim, Giroux (1997), enquanto educador crítico, considera os professores como intelectuais transformadores, no sentido de que pensam a educação a partir dos problemas reais, concretos, enfrentados, seja pelos professores, seja pelos estudantes, que apresentam como principal objetivo autorizar os professores e os estudantes a intervirem em sua autoformação e a transformarem as características opressivas da sociedade mais ampla que tornam tal intervenção necessária.

Temos verificado, à luz da discussão de Giroux (1997), a proliferação de pacotes curriculares cuja fundamentação destina aos professores o papel de executores de procedimentos de conteúdos e instrução predeterminados, desvalorizando e desabilitando a prática docente crítica e construtiva. Na atual conjuntura, esse procedimento remete à tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados na burocracia escolar com a função de implementar projetos e programas curriculares desvinculados de realidade circundante.

Nesse sentido, este autor se posiciona radicalmente contra essa tendência e defende a posição de considerar os professores como intelectuais transformadores, que desempenham papel importante na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados, através das pedagogias por eles endossadas e valorizadas. O professor, enquanto intelectual transformador, assume a função de ver as escolas como locais que possuem componentes econômicos, culturais e sociais que estão efetivamente articulados às questões de poder e controle, não cabendo, por conseguinte, nem aos professores, nem às escolas assumirem posturas neutras, e sim, reconhecer que a educação é política, é intervenção no mundo e o professor deve assumir postura ética, consciente dos direitos e deveres, de cuidar do conhecimento que se propõe ensinar.

Assim perspectivando, o autor defende, que os professores deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica, com responsabilidade ativa acerca do seu quefazer docente, do que ensinam, como ensinam, que metas devem buscar, de assumir um papel responsável, crítico, construtivo na formação de propósitos e condições de escolarização, buscando com sua ação

educar as crianças, de forma a contribuir para que se tornem cidadãos e cidadãs ativas e críticas desde a mais tenra idade. A partir do papel de intelectuais transformadores, faz-se necessário que os professores da educação infantil batalhem a fim de criar condições que deem às crianças a oportunidade de se tornarem cidadãos, de adquirirem conhecimento e coragem para lutar em busca da realização dos seus objetivos (GIROUX, 1997).

É perceptível, pois, no conjunto desses educadores críticos a exemplo de Freire (2013), McLaren (1997), Adorno (2011), Nóvoa (1995, 2010) e Giroux (1997), a presença de uma comunhão de ideias em torno do entendimento de que homens e mulheres são intelectuais, todos os seres humanos atuam como intelectuais na complexa tarefa de, constantemente, interpretar e dar significado ao seu mundo, de participar de uma concepção de mundo particular. Temos, por exemplo, a teoria que, segundo Giroux (1997), não dita a prática, mas serve para manter a prática a nosso alcance, de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária, diante de um ambiente específico, em um momento particular, pois, a partir de uma prática docente responsável, reflexiva, crítica, criativa, transformadora e emancipadora, podemos assumir uma postura firme, radical, em favor da vida humana e da vida planetária.

Esta proposição acerca de educadores críticos vem ao encontro do que dispõe a LDB (9.394/96), ao apontar, no seu Título VI – Dos Profissionais da Educação, como fundamentos da formação dos profissionais da educação, a associação entre teorias e práticas com a capacitação em serviço, sendo, necessária para o professor da educação infantil a compreensão acerca da criança como ser único e social, com potencial e competência, mas que o professor necessita ajudá-lo a desenvolver-se, tal como propõe o RCNEI, “compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo” (BRASIL, 1998, p. 22). Assim agindo, requisita do professor um duplo papel: reconhecer na criança o seu potencial e reconhecer em si a importância fundamental da sua função, o que reforça a compreensão de que na Educação Infantil o professor necessita estar comprometido, principalmente, com o outro, com a singularidade da criança, ser solidário com ela e com suas mais urgentes necessidades.

Comporta, desse modo, que o professor, na condição de sujeito mais experiente, saiba confiar na capacidade da criança, o que demanda entre outros requisitos, a criação de vínculos entre o professor e o aluno, entre professores e as famílias, a necessidade de um professor polivalente, apto a trabalhar conteúdos de naturezas diversas, tornando-se um aprendiz permanente, refletindo consigo e com os pares sobre suas práticas e as diversas teorias no sentido de evoluir. É preciso que o professor compreenda que as crianças são cidadãs, são sujeitos históricos, sociais, que têm direitos e que o Estado precisa provê-los. Nesse sentido, Kramer (1994, p. 19) afirma que,

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

A autora mencionada advoga acerca da compreensão de que as políticas de formação se mantenham articuladas, notadamente, para assegurar o avanço profissional do professor, pois o que temos visto é que secretarias municipais não possuem a autonomia necessária ao saber fazer, ao saber ser. Vivem, muitas vezes, uma inversão de papéis ao buscarem homogeneidade, quando na realidade isto não se verifica, pois o que existe é a multiplicidade de caminhos, de saberes, de teorias, de práticas e, para tanto, o professor necessita ampliar seus conhecimentos para, competentemente, dar conta de seu fazer docente profissional e da necessária produção de conhecimentos.

A esse respeito, Kramer (1994) afirma que essa multiplicidade ou pluralidade de caminhos, significa ressaltar que os processos de formação são espaços de construção de linguagem, de produção de muitas vozes, de conquista da qualidade da prática docente, uma formação que, como a voz, a palavra e a escrita, representa direito de todos. Para que ocorra um real aperfeiçoamento, faz-se necessário conscientização do professor acerca da importância da sua formação continuada, no sentido de reelaborar ou ressignificar sua prática docente, percebendo que existe estreita relação entre ambas, como veremos no tópico a seguir, no delineamento teórico discursivo em torno da formação continuada e prática docente dos professores da educação infantil.

### **3.3 Formação continuada de professores da educação infantil e prática docente**

A formação continuada de professores da educação infantil, seguindo o que estabelece a LDB 9.394/96, deve ser uma constante busca de aperfeiçoamento após a formação inicial, representando grande evolução, para tanto, faz-se necessário a participação efetiva dos professores para que possam adquirir segurança no seu que-fazer diário de sala de aula. É no trabalho diário de ação, reflexão e ação, a partir da análise, interpretação, síntese com criatividade e criticidade, que o professor poderá ressignificar sua prática docente. Uma prática docente constantemente modificada, aperfeiçoada, por ser o professor, em nossa compreensão, figura decisiva no processo ensino e aprendizagem. É o professor que busca mediar o

conhecimento no processo educacional através das mais diversas metodologias, no entanto, o trabalho desse professor não é valorizado.

A precarização do trabalho do professor no Brasil é decorrente da formação e das condições antagônicas de trabalho, visto que as formações continuadas são planejadas como forma de treinamento, capacitação e reciclagem. Na concepção de Giroux (1997), trata-se de uma formação originada de programas verticalizados, que consideram os professores como meros executores ou implementadores de programas, extraíndo do trabalho do professor a dimensão de cientista, de pesquisador da educação. Refere que, com muita frequência, os professores têm sido excluídos de sua função de planejar, pesquisar, desenvolver seu trabalho em conjunto com seus alunos, com autonomia, conhecimento e crítica, o que implica desconhecer que se trata de uma profissão que tem função social, política e cultural, que se preocupa com a construção do ser cidadão. Inversamente a essa compreensão, do professor é exigido implementar programas e projetos distantes de sua realidade, planejados por outrem, tendo que se aprofundar na temática que será implementada, a fim de bem mediar os processos de ensino e de aprendizagem, que possa beneficiar tanto o professor quanto o aluno.

É histórico vermos professores implementando programas dos quais não tomaram parte na sua reflexão, reivindicação e planejamento, visto que, na década 1970, com a lei de reforma (LDB 5.692/71) e a tendência tecnicista implantada no Brasil, o professor foi obrigado a implementar tal atividade, assim vimos que, mesmo sendo desvalorizados, mesmo que o sistema valorize a metodologia, o aluno, o contexto, e abandone o professor, deixando-o à margem do processo, só percebemos a efetivação de tais programas com a participação do professor, que realiza a mediação, sendo o principal ator, sujeito social que faz a intermediação da cultura e dos saberes escolares.

O professor, após conhecer o processo educacional, reestrutura ou reelabora sua prática docente e a remodela, redefinindo-a, pois mesmo com as diversas mudanças na educação, a democratização da escola pública, a descentralização nas decisões, a busca por uma educação de qualidade, o trabalho com os temas transversais, as novas tecnologias, percebemos que só há efetivação do processo educacional com a prática docente (GIROUX, 1997) na mediação do saber escolar pelo professor, que, mesmo em conflito, não se esquivava de tal prática, pois está diretamente comprometido com a formação integral do aluno.

Discorrer, pois, sobre prática docente supõe atentar para um misto de saberes, habilidades e competências que não podem ser engessados ou mesmo, desvalorizados. Existe na formação permanente, que induz à prática, um trabalho cotidiano de reflexão, análise de situações e necessidades para a tomada de decisão. O professor é quem, através das mais

diversas metodologias difunde o conhecimento, encaminhando sua ação no contexto da sala de aula, realizando a interpretação, análise, síntese, com criticidade para socialização das experiências de aprendizagens do seu grupo de ensino, de sua sala de aula.

Na LDB atual (9.394/96), o artigo 67, referente ao aperfeiçoamento do professor de forma continuada na política de valorização do profissional do ensino, representa um avanço, por garantir um período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluída na carga horária de trabalho. Várias instituições não cumprem o que ordena a Lei, levando o professor à sobrecarga de trabalho. Mesmo assim, comporta registrar que percebemos, também, com a LDB e a partir dela, que mudanças têm ocorrido em nível de municípios, principalmente quanto à questão salarial, que mesmo com salários irrisórios, a categoria conta, nos seus mais recônditos lugares do país, com um piso nacional, aspecto representativo para a classe de professores. É preciso avançar decisivamente na questão da participação efetiva do professor no processo de reformulação curricular, elaboração, implantação e implementação de propostas, programas e diretrizes curriculares, dentre outras atividades, a fim de favorecer um percurso menos conflituoso entre o que se propõe realizar e o que se efetiva.

Não obstante a visão de que é preciso avançar, percebemos atualmente, que as escolas vivem sob expectativas de propostas que têm alterado a estrutura escolar, tais como: o sistema de ciclos em lugar de séries, avaliação permanente, classes de aceleração da aprendizagem para correção da distorção idade-série, o ensino por competências, o trabalho com projetos educativos, dentre outros, que, no geral, foram pensados, planejados e implantados por especialistas, desconhecendo e desrespeitando o cabedal de saberes dos professores, que, segundo Gauthier (1998), na sua mobilização, demonstram posse de conhecimentos que lhes permitem participar de um processo de definição do papel e da perspectiva cultural do ensino que ministram. Para esse autor, são saberes de extrema importância para que os professores possam ser envolvidos na concepção ou implantação de tais propostas, assegurando o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem.

Trata-se de um repertório de saberes decorrentes da mobilização dos professores, que expressam o exercício da reflexão crítica sobre a prática, domínio, conscientização, formação teórico-prática, conhecimento da realidade, para delinear contextos formativos, que segundo Brito (2007, p. 31), requerem que sejam levados em consideração as necessidades dos professores, comprometidos com seu aperfeiçoamento, conclamando que instituições formadoras se comprometam em demarcar suas práticas tendo em vista “[...] desenvolver a formação de um professor crítico-reflexivo”. Aquele que é produtor de saber a partir da prática, das experiências vivenciadas, da dialogicidade, do domínio teórico e prático, viabilizando

empoderamento ao professor para reelaboração de sua prática docente no sentido de uma atuação crítico-reflexiva.

No contexto do movimento das reformas curriculares temos presenciado que as mesmas foram implantadas de cima para baixo, por um grupo seletivo que, geralmente, não conhece a realidade vivenciada pelo professor e por seus alunos, pois é no seio da sala de aula que elas se desenvolvem de forma sistemática, tendo a figura do professor como difusor desse conhecimento curricular. No caso, defendemos que é esse profissional quem deveria estar diretamente relacionado à implementação das mais diversas propostas e programas na escola. Como diz Giroux (1997), é justo e necessário dar ao professor um lugar que deve ser seu por direito, o lugar de protagonista do processo de ensino e aprendizagem, inclusive deve protagonizar, também, o planejamento desses processos.

É necessário, desse modo, que seja reconhecido na educação infantil que a prática docente é uma construção que se dá tanto pelo agir profissional, como pelos modos desejáveis de relação social, portanto essa prática se constitui nas relações sociais diretamente relacionadas à construção reflexiva, em um contexto de relações, baseado na reflexão, na colaboração e no engajamento. Isto significa que essa prática “representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade pessoal e profissional” (CONTRERAS, 2002, p. 199). Isso significa que na prática docente, no jogo de relações sociais, nas trocas de experiências, no diálogo social que o professor trava na educação infantil, reside o componente da valorização dos educandos, da dimensão compreensiva de que são sujeitos sociais, cidadãos atuantes no meio em que vivem.

A esse respeito, comporta retomar Ferreiro (1994), ao dizer que a criança, ao iniciar numa série onde principia o ensino contínuo e sistemático das letras, traz na sua bagagem pessoal uma gama de conhecimentos e competências linguísticas, que devem ser valorizadas, aspecto que coincide com o pensamento de Freire (2002) ao afirmar que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, isto significa que todo ser humano é aprendiz contínuo e aprende desde o nascimento. Logo, com a criança da Educação Infantil, a condição não se mostra diferente, pois quando adentra à sala de aula traz consigo conhecimentos, inquietações, indagações que devem ser valorizadas pelo professor, pela escola inclusive.

Cabe ao professor, a partir da conscientização e do conhecimento de como se aprende, canalizar as atividades de seus alunos para conseguir sucesso em sua atividade docente, que em proveito da superação das dificuldades do educando, possibilite ao indivíduo a construção de sua autonomia e, ainda, o conhecimento e o reconhecimento de sua identidade. É responsabilidade do professor mediar e facilitar o contato do aluno com o complexo contínuo

de aprendizagem e verificar as competências atingidas para ser reconhecido como alguém que consegue se desenvolver plenamente e responder bem às várias situações da vida diária, no cenário da Educação Infantil.

Na formação continuada de professores da Educação Infantil é indispensável compreender a metodologia e o processo educativo na sua totalidade e, ainda, refletir sobre os desafios e possibilidades que são apresentados como complemento à dinamização da prática docente. Assim entendida, é básico manter-se em constante atividade de estudo, reflexão, qualificação, pois precisa reconhecer que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Significa, portanto, que ensinar é deixar as crianças construírem conhecimento, questionarem, dar oportunidades diversificadas a todos. E para que o professor esteja apto a desenvolver essa atividade, necessário se faz utilizar os saberes, sobretudo os saberes da experiência, que se consubstanciam “[...] na relação entre o conhecimento e a vida humana, que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao que nos acontece” (BONDIA, 2002, p. 27). Isso significa que a partir da experiência e da troca de experiência, o professor vai reconstruindo sua prática docente, tornando-a mais efetiva. Nesse caso, ressaltamos, também, sobre a necessidade de utilizar reflexão como eixo que, segundo Brito (2007),

[...] desencadeia a produção dos saberes experienciais do professor. Tais saberes resultavam em habilidade de saber-fazer e de saber-ser e revelam-se, pois, em destrezas profissionais que subsidiam ações dos professores na aula. Trata-se de saberes produzidos na vivência profissional, diante da análise crítica das complexas situações de ensino que marcam o cotidiano do professor (2007, p. 31).

Significa, desse modo, adotar uma prática docente crítica e responsável que faz com que o ensino não se transforme em uma ação reprodutiva e de mera socialização, defendendo uma atividade docente que deve ser entendida como independência intelectual que se justifica, segundo Adorno (2011), pela emancipação pessoal da autoridade, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente a concepção de ensino e aprendizagem.

Ao questionarmos criticamente, seja a formação continuada, seja a prática docente na Educação Infantil, realizamos a ampliação do fazer pedagógico no decorrer da carreira docente, de acordo com a possibilidade e o compromisso de aprender a aprender e aprender a ensinar os valores, os conhecimentos e as experiências passadas, a fim de qualificar e dinamizar o processo educativo na Educação Infantil, pois sabemos que esta é a fase inicial da educação básica,

momento que os professores devem buscar os meios necessários para se qualificar e para reelaborar sua prática docente e, ao mesmo tempo, despertando o interesse do educando para seu pleno desenvolvimento. A atividade docente é uma busca e um aprendizado constante, uma ampliação ou abertura para compreender e construir a identidade profissional docente, tornando-a um ato reflexivo e construtivo permanente, que ocorre num contexto de relações, promovendo um crescimento ou emancipação. Nesta perspectiva, compreendemos que essa prática supõe descobertas e transformações do que ocorre em nossa ação cotidiana e as pretensões sociais e educativas do ensino.

Em Freire (1996), temos a compreensão de que a reelaboração da prática docente se dá na assunção da responsabilidade ética no exercício da atividade docente, pois alia a prática docente responsável, crítica, à segurança com que o professor se expressa, à firmeza com que atua, decide, respeita as liberdades, aceita resignificar-se, o que implica levar o professor a pensar nas trajetórias vivenciadas no seu fazer pedagógico, indica que a dinamicidade do formar-se exige uma constante elaboração e reelaboração desse processo formativo.

Neste sentido, a competência e a segurança necessárias para demandar a ação docente necessita da mobilização dos saberes pelo professor, advindos da sua formação inicial e continuada, como também de toda a sua experiência de vida, pois necessita dos saberes da formação profissional, relativos às ciências da educação; dos saberes disciplinares, oriundos das disciplinas específicas; dos saberes curriculares, relativos ao programa escolar; e dos saberes da experiência, oriundos da experiência profissional do indivíduo e do coletivo no trabalho (TARDIF, 2002). Para esse autor, seja na mobilização desses saberes, seja no exercício de sua vivência docente, o sujeito se envolve com história de vida pessoal e profissional, canaliza a atividade docente no sentido de aperfeiçoar ou reelaborar sua prática a fim de atingir seus objetivos docentes. Esse movimento ativo e reflexivo colabora com a reelaboração da prática docente diante de um processo dinâmico, em um contexto de relações, entendido e acompanhado de um processo interior de compreensão pessoal e profissional.

Assim, dizemos, em forma de reafirmação, que o professor de educação infantil, que busca a qualificação profissional para sua emancipação, necessita na formação continuada, da presença de um professor qualificado teórica e metodologicamente fortalecendo a sua prática pedagógica, para que, a partir de uma reflexão teórica e da discussão acerca da sua prática docente, construa sua visão crítica, reflexiva e transformadora, reconhecendo que se trata de uma tarefa que, segundo Kramer (2006), exige que o mesmo tenha conhecimentos claros, precisos e seguros sobre o que pode e deve acontecer durante o processo educativo. Destarte, o que esperamos é que esse professor possa conduzir o processo ensino-aprendizagem de acordo

com as teorias discutidas e apreendidas, utilizando métodos e atividades pedagógicas, dinâmicas, brincadeiras e verificações, visando, sempre, à formação e ao desenvolvimento de cidadãos críticos, criativos e sociáveis na construção de valores, livres de quaisquer preconceitos.

Nessa perspectiva, portanto, trata-se de um professor que exerce influência no processo educacional de seu aluno, um detentor de diversos saberes que as novas exigências educacionais reclamam às universidades e aos programas de formação para o magistério,

[...] um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Esse “novo” professor, concretamente, não deixa de ser alguém que já adquiriu certa autonomia no seu fazer docente, consegue utilizar os diversos saberes produzidos, propiciadores de uma nova maneira de interpretar as situações do cotidiano e de compreender as atitudes dos alunos em determinadas situações (DIAS, 2012). Esse tipo de professor é imprescindível na educação infantil, que necessita de um profissional que deve mostrar competência e coerência na sua atuação, pois realiza atividades que levam os alunos a raciocinar, criticar, criar, refletir. Um professor interessado pelo aluno, atencioso com o aluno e que colabora com contínuo crescimento e desenvolvimento do aluno, compreendendo suas singularidades e respondendo às suas necessidades nas mediações, atitudes responsáveis, contribuindo, significativamente, para sua efetiva aprendizagem, logo, para a efetiva aprendizagem do seu alunado.

É um profissional que deve ter consciência e compreender os comportamentos das crianças numa situação de apreensão da realidade, estar atento ao que podem ou conseguem fazer, atribuindo os significados para o desenvolvimento de si e do outro. Desse modo, necessita refletir e discutir a relevância da ação dos professores de educação infantil sobre sua prática, que precisa focar nesse contínuo repensar, ressignificar, e a partir desse processo reflexivo, discursivo, reelaborar estratégias e conceitos que favoreçam alternativas didático-pedagógicas fundamentais ao processo educativo.

Estamos, assim, diante da constatação de que a prática docente pode e deve ser construída e reconstruída no diálogo entre pares, na discussão, no contraste, na comparação de

pontos de vista, na descentralização em relação a cada indivíduo, compartilhando dúvidas e preocupações. Essa prática tem ligação com a oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto as inseguranças em matéria de trabalho profissional, enfrentando-as e problematizando-as, e entender que a reelaboração da prática docente necessita de formação continuada, verdadeiramente, com múltiplas possibilidades, a partir das teorizações, reflexões e das inter-relações sociais, com compromisso ético, diante do reconhecimento compreensivo de que nessa movimentação há um perde-se, encontra-se, inventa-se, reinventa-se, ressignifica-se, cotidianamente, progressivamente.

A verdade é que, nesse transitar pelos meandros da formação continuada na Educação Infantil em articulação com a prática docente peculiar a esse nível de ensino, fica patente que o professor precisa buscar seus caminhos de aperfeiçoamento constante, individual e coletivamente, e não mais só esperar que outros façam por ele as coisas que certamente não farão, pois, o reforçamento da sua formação está, de certa forma, em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, confirmando-se, desse modo, que ser professor no século XXI requer compreender que o conhecimento, os alunos, as relações e os modos de aprender são diversos e se transformam rapidamente e para continuar a dar uma resposta concreta aos direitos dos alunos (objetivo do saber-fazer docente) é igualmente necessário um esforço redobrado para continuar a aprender e aperfeiçoar sua prática docente. Essa prática e sua reelaboração se desenvolvem, segundo Contreras (2002), num contexto de relações, no diálogo social, no entendimento mútuo, na troca de experiências, no cruzamento de histórias de vida no plano pessoal e no plano profissional, discussão que será desenvolvida no próximo capítulo do presente estudo.

*4 HISTÓRIAS CRUZADAS:  
DIFERENTES OLHARES*



## *4 HISTÓRIAS CRUZADAS: DIFERENTES OLHARES*

### **Tocando em frente (Almir Sater)**

*Ando devagar porque já tive pressa  
Levo esse sorriso porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?  
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei  
Eu nada sei.*

*Conhecer as manhas e as manhãs,  
O sabor das massas e das maçãs,  
É preciso amor pra poder pulsar,  
É preciso paz pra poder sorrir,  
É preciso a chuva para florir.*

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente  
Compreender a marcha e ir tocando em frente  
Como um velho boiadeiro levando a boiada  
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou  
Estrada eu sou.*

.....

*Todo mundo ama um dia todo mundo chora,  
Um dia a gente chega, no outro vai embora  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
De ser feliz.*

#### **4 HISTÓRIAS CRUZADAS: DIFERENTES OLHARES**

O professor é, por excelência, um profissional que tem o desafio e o compromisso com as práticas de ensinar, como instância que exige compartilhar seus conhecimentos e ter domínio sobre os conteúdos que leciona. Em consonância com a música em epígrafe, consideramos que essa categoria profissional precisa ser mais valorizada socialmente, mais engajada e mais consciente do compromisso ético e social com uma educação para libertação e emancipação dos educandos.

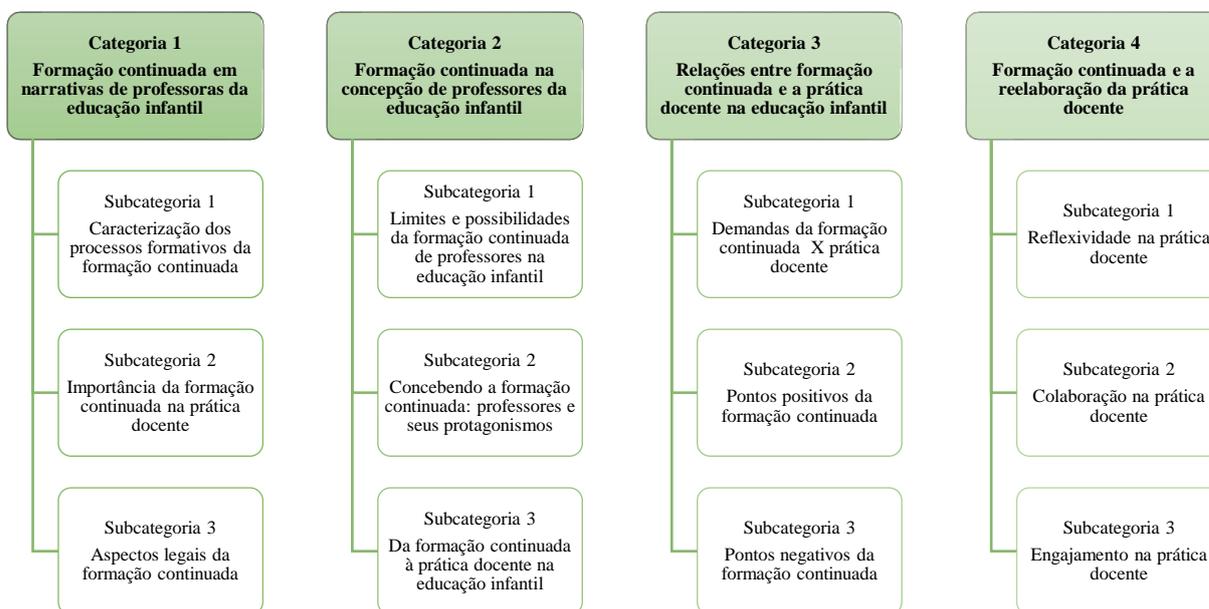
Conforme a epígrafe, em correlação com a prática docente, se não houver o compromisso com a emancipação dos sujeitos estaremos apenas “tocando em frente, levando a boiada, [...] pela longa estrada [...]”. No entanto, inquieta-nos pensar a educação sem valorizar sua dimensão político-emancipatória, [...] apenas tocando em frente [...]. Investir nessa dimensão do processo educativo exige de cada professor a compreensão de que a profissão demanda investimentos formativos, que possibilitem os conhecimentos das “[...] manhas e das manhãs, o sabor das massas e das maçãs. De igual modo, a assunção do compromisso com uma educação emancipatória nos mostra que “[...] é preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz, pra poder sorrir e é preciso chuva para florir [...]”. Freire (1996) alerta-nos acerca da necessidade de uma educação para a liberdade, para a emancipação e afirma que a amorosidade pode fazer parte dela. Se, como refere a epígrafe, nós compomos nossa história e carregamos o dom de ser capaz, ao apostarmos no poder da educação, temos que conhecer nossos alunos, conhecê-los em profundidade para poder agir diante das dificuldades individuais, com amor, dedicação, alegria, e, sobretudo, com um sólido conhecimento sobre o ser professor e sobre o ensino. No caso específico da educação infantil, ao pensarmos na amplitude da prática educativa, percebemos o alcance dos que-fazeres docentes e as transformações sociais ou emancipação que podem propiciar, quer seja na creche, na pré-escola, no ensino fundamental, no ensino médio ou no ensino superior.

Neste capítulo tecemos diferentes olhares a respeito da formação continuada e da prática docente na educação infantil, buscando construir uma reflexão sobre a temática, dialogando com autores como Schön (1995), Freire (1996), Giroux (1997), Nóvoa (1995), entre outros e com docentes que atuam no cotidiano da educação infantil. Entre outros temas tratados por esses autores, encontramos análises sobre a precarização do ensino público que vem sendo naturalizada no seio de nossa sociedade contemporânea, a partir de estratégias reguladoras da prática docente o que tem contribuído para despolarizar a prática educativa. Na análise desenvolvida procuramos realçar a unidade teoria/prática em um movimento dialético de

produção de inferências, cruzando as histórias de vida pessoal e profissional de professoras da educação infantil com a reflexão produzida pelos autores mencionados, a fim de perceber a efetividade da formação continuada dos professores como uma das ações que podem aprimorar a prática docente.

No processo interpretativo-analítico trabalhamos com diferentes narrativas a respeito da formação continuada e da prática docente, realizando o cruzamento de crenças e de histórias de vida na busca de analisar as relações da formação continuada de professoras da educação infantil com a reelaboração da prática docente. O que presenciamos hoje no espaço da educação infantil é a precarização do trabalho docente com formações aligeiradas, que apostam na formação continuada como forma de treinamento, capacitação, e até mesmo de reciclagem, sem um aprofundamento maior sobre o que é educar e ser educador na sociedade atual. É preciso atenção para a necessidade permanente de formação docente que possa acompanhar as demandas por mudanças que ocorrem na sociedade e na profissão do professor.

A partir do cruzamento de histórias de vida, apresentamos a análise de dados produzidos por meio de memoriais autobiográficos e do grupo de discussão, realizados com as professoras narradoras. Em relação à formação continuada, focalizamos aspectos que se referem à percepção das professoras acerca da formação continuada na educação infantil, da sua importância, das características e da interpretação dessa formação continuada mediante as leis atuais. Nesse sentido, para melhor visualização da organização dos dados, descrevemos as categorias e subcategorias de análise na Figura 02, conforme segue.

**Figura 02 - Organização categorial**

Fonte: Dados dos Memoriais e do GD

#### 4.1 Categoria 1: Formação continuada em narrativas de professoras da educação infantil

A ação educativa na escola é mediada pela atividade docente que, apesar de ser desenvolvida a partir de propostas e programas implantados na escola sem que os professores sejam ouvidos, a mesma somente se consolida com a dedicação e o compromisso do professor. Temos consciência da desvalorização profissional docente pelo sistema hegemônico, no que se refere ao reconhecimento social. Esse fato tem considerável repercussão no desenvolvimento da prática educativa, tendo em vista que, embora sem o devido reconhecimento profissional, a categoria docente tem sido responsabilizada pelo insucesso da escola e dos estudantes. Em relação à educação infantil o que se observa é a ampliação de cobranças para que a prática docente se realize com o objetivo restrito ao ensino.

Em decorrência disso, os professores da educação infantil, no que respeita à formação continuada, têm de buscar essa oportunidade de formação para que possam agir conscientemente. As demandas da educação infantil têm exigências específicas, posto que o trabalho docente requer do professor compromisso, conhecimento e dedicação com as crianças de 0 a 5 anos. Esse nível de ensino possui uma exigência e uma especificidade talvez ainda maior que outros, pois, é responsabilidade do professor, segundo o RCNEI (1998), o

desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, como já mencionamos no Capítulo 3 deste estudo.

Para atender ao que dispõe o RCNEI (1998), o professor necessita, em sua formação continuada, de uma diversidade de conhecimentos e de atividades específicas à educação infantil, para cumprir com a exigência de proporcionar às crianças seu desenvolvimento integral. É preciso que os professores conheçam profundamente as especificidades da educação infantil para adequar os conteúdos e atividades aos diversos aspectos do ensino e da escola, tornando prazerosa para as crianças as situações educativas, facilitando sobremaneira a aprendizagem. Os professores, desse nível de ensino, necessitam de fundamentação teórico-prática acerca do desenvolvimento psicológico e social do ser humano, para compreender os processos de desenvolvimento das crianças, as diferentes noções a ensinar, os processos de aprendizagem nas relações com o outro. Na educação infantil há necessidade do professor se colocar no mesmo nível da criança para entrar em diálogo e incentivá-la ao questionamento, à busca, à compreensão do mundo e, assim, planejar com maior eficiência suas atividades tendo sempre como foco principal o desenvolvimento integral do seu aluno.

No âmbito da prática docente na educação infantil, os professores são chamados a reconhecer que todo aluno possui um conhecimento tácito: espontâneo, conhecimento do cotidiano. Com as crianças da educação infantil, esse fenômeno não se diferencia, pois desde a mais tenra idade apresentam conhecimentos que devem ser valorizados e estimulados, portanto, para a ampliação e aprofundamento deste, o professor necessita prestar atenção à criança, ser curioso, surpreendê-las, investigar as razões que as levam a dizer determinadas coisas, o que implica um professor atento e atuante, que encontra respostas para os problemas ou questões de seus alunos. Nesta parte da análise que ora se inicia focalizamos as subcategorias: 1. Caracterização dos processos formativos da formação continuada; 2. Importância da Formação continuada na prática docente; 3. Aspectos legais da Formação continuada.

#### **4.1.1 Subcategoria 1: Caracterização dos processos formativos da formação continuada**

A prática docente na educação infantil se orienta a partir de diversos documentos legais, que servem de fundamentação às ações realizadas. Dentre esses documentos destacamos os seguintes: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Referencial Curricular Nacional (RCNEI,1998), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB

nº 11.494/2007), o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros. Em uma análise global podemos afirmar que estes instrumentos legais estabelecem preceitos para que possamos exigir o cumprimento dos direitos e deveres do Estado na oferta da Educação Infantil. Considerando o que esses documentos estabelecem para o desenvolvimento da educação das crianças na pré-escola, percebemos explicitamente as necessidades formativas dos professores para responder de modo competente aos objetivos da Educação Infantil no contexto brasileiro. A esse respeito, no desenvolvimento da investigação, a partir dos grupos de discussão e quando participamos das formações continuadas na Secretaria Municipal de Educação, registramos práticas pedagógicas oriundas de programas verticalizados, que atribuem às professoras a função de meras executoras de planos e de programas preestabelecidos, retirando a autonomia da prática docente na educação infantil.

No que respeita à caracterização da formação continuada específica, promovida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) da cidade de Teresina, sentimos a necessidade de descrever, em linhas gerais, a política de formação continuada que é implementada. Essa prática se materializa nas escolas ou Centros Municipais de Educação Infantil, por meio de dois programas ou projetos de aprendizagem para a pré-escola denominados: Projeto Passo a Passo: construindo laços, e o Programa Alfa e Beto, do Instituto Alfa e Beto (mais conhecido como Programa IAB).

O Projeto Passo a Passo: construindo laços, foi organizado pela equipe de formadoras do Centro de Formação Odilon Nunes em conjunto com as superintendentes de Educação Infantil da Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, desde o ano de 2015. Desse projeto participam, obrigatoriamente, todas as turmas de 1º e 2º Período, crianças de 4 e 5 anos, que não aderiram ao Programa do IAB, todas as turmas de Maternal, crianças de 3 anos e Maternalzinho, crianças de 2 anos. O programa Alfa e Beto é apresentado às escolas de educação infantil da SEMEC, pela equipe gestora da Gerência de Educação Infantil e sua implementação na escola ocorre mediante adesão voluntária de diretoras, com aquiescência das respectivas professoras de 2º Período. Este programa até o ano de 2016 era direcionado, nos Centros Municipais de Educação Infantil, apenas para as turmas de 2º Período. No entanto, a partir de 2017 estendeu-se também às turmas de 1º Período. As escolas que não aderem a este programa passam, obrigatoriamente, a executar o Projeto Passo a Passo: construindo laços, sendo que as turmas de Maternalzinho e Maternal são orientados por este projeto.

A formação das professoras da educação infantil, seja no Projeto Passo a Passo, seja no Alfa e Beto, ocorre a cada quinzena, de acordo com o horário pedagógico (HP) das escolas. As professoras se dirigem ao Centro de Formação Odilon Nunes para a formação continuada. No

projeto Passo a Passo: construindo laços, cada grupo de professoras, em conjunto com a formadora, segue uma agenda diária de atividades que envolve vídeos pedagógicos, dinâmicas, trocas de ideias, depoimentos e preparação ou planejamento de um dia de sequência didática, um dia de aula. Nessa sequência didática há apresentação sugestiva de uma rotina diária com exposição de ideias sobre contação de histórias, preparação ou confecção de recursos materiais pedagógicos com a utilização de material de sucata. A formação resulta na apresentação e entrega de sequência didática a ser utilizada por professoras na quinzena, sugestão das formadoras. Há, também, o envio de atividades para casa e para classe como modelo, que seguem via e-mail a serem utilizadas durante duas semanas.

As formadoras verificam nas formações os níveis de leitura e escrita de cada turma, mensalmente, a fim de planejarem atividades que orientem as professoras para que as crianças avancem nos níveis de escrita, em busca de alcançarem a meta desejada, nível alfabético, no 2º Período. Esse projeto, Passo a Passo: construindo laços, utiliza, na sua implementação, textos variados como fábulas, contos, poemas, parlendas, músicas, histórias em quadrinhos (HQ), histórias de literatura infantil, entre outros, a fim de que as crianças tenham acesso a diferentes gêneros textuais. O projeto é acompanhado pela equipe gestora da escola, diretora e pedagoga, que orienta as professoras na execução das atividades, o que não impede que a própria escola também elabore e implemente projetos outros como, projetos de leitura, de músicas, de brincadeiras educativas, de dramatizações, que trabalhem o lúdico com as crianças, tão necessários ao seu desenvolvimento integral.

O Programa Alfa e Beto, ou Programa IAB, é de autoria de João Batista Araújo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, direcionado apenas à pré-escola, a crianças de 4 anos (1º Período- este passou a ser implementado na cidade de Teresina apenas a partir deste ano de 2017), e a crianças de 5 anos (2º Período-implementado em Teresina desde o ano de 2015). O programa possui uma série de exigências, dentre elas, um programa de formação continuada em forma de oficinas de planejamento para todos os professores envolvidos, professores titulares, complementares e auxiliares. Estas oficinas, até o ano de 2016, eram realizadas a cada quinzena, passando, a partir do ano de 2017, a serem realizadas apenas uma vez por mês.

A essência da proposta pedagógica do Instituto Alfa e Beto (OLIVEIRA, 2010) repousa no conceito de aprender brincando e brincar aprendendo. O Instituto defende que toda interação deve levar à aprendizagem e que quanto mais séria, mais lúdica e exploratória for a proposta, mais ampla será sua intervenção. A riqueza da proposta do IAB, segundo Oliveira (2010), repousa em estabelecer um equilíbrio entre uma concepção rica estruturada do desenvolvimento

infantil e suas possibilidades e, ao mesmo tempo, implementar essa proposta de forma intencional, mas flexível, dentro das rotinas do cotidiano de cada instituição. No entanto na realidade da sala de aula não se verifica o aprender brincando e brincar aprendendo, tendo em vista uma rotina de excessivas de atividades de escrita, repetição de fonemas e escrita dos mesmos e um tempo exíguo para brincadeiras que sobrecarrega o professor.

O programa Alfa e Beto possui materiais didáticos de trabalho como: o Manual da Pré-escola, que provê orientações gerais; o Livro Gigante, livro de formato grande, instrumento básico para promover o desenvolvimento de competências verbais e familiarizar a criança com o mundo dos livros e das letras. O Livro Conte Outra Vez, destina-se a crianças do Pré-I (crianças de 4 anos), o livro Chão de Estrelas, voltado para crianças do Pré-II (crianças de 5 anos). Cada livro contém 20 leituras (poemas, parlendas, canções conhecidas, danças e brincadeiras de roda). No acervo há, também, o Manual do Professor e o Livro de Artes que apresenta roteiros para a leitura e exploração dos textos. O livro de Artes: Fazendo arte na pré-escola, é utilizado para promover estímulos e meios para a criança se familiarizar com diferentes dimensões dos vários universos de domínio motor, domínio de técnicas, conhecimento de conceitos, de princípios e relações até o desenvolvimento de competências de crítica, sensibilidade e criatividade.

Na sequência, o programa apresenta ainda os livros de Grafismo e Caligrafia, que são em número de 2 para as crianças de 4 e 5 anos. O primeiro livro é introdutório concentrando-se nas competências mais gerais de leitura e escrita e na transição da coordenação motora grossa para o controle motor mais fino. O segundo livro introduz a criança ao mundo das letras maiúsculas, justificando que as crianças de 5 anos já sentem necessidades de usar letras e palavras para dar nome a pessoas e para identificar desenhos e trabalhos; o livro de Atividades, Meu livro de Atividades, carro-chefe dos instrumentos do programa, nele convergem todas as atividades desenvolvidas nos demais livros; o Manual de Consciência Fonêmica (MCF) que apresenta um conjunto de atividades lúdicas para ajudar as crianças a identificar os fonemas, grafemas e suas relações, os sons que as letras representam; e os Bonecos Alfa e Beto que introduzem as atividades e dão o tom de brincadeira para as crianças, estes materiais estão sintetizados no quadro a seguir para dar corpo à melhor compreensão.

Este programa passa por um sistema rígido de fiscalização e de preenchimento de fichas de forma que todas as turmas sigam um caminho uniforme de desenvolvimento, sendo visitado quinzenalmente por uma superintendente que adentra à sala e verifica, *in loco*, a sequenciação da professora mediante agenda diária de trabalho. Os materiais do Programa Alfa e Beto encontram-se listados no Quadro 05, a seguir:

**Quadro 05 - Materiais do Programa Alfa e Beto**

<b>Pré-escola I</b>	<b>Pré-escola II</b>	<b>Observações</b>
Meu livro de arte	Meus primeiros traços	1 exemplar por criança
Grafismo e Caligrafia: Introdução	Grafismo e Caligrafia: letras de forma	1 exemplar por criança
Meu livro de Atividades I	Meu livro de Atividades II	1 exemplar por criança
Conte outra vez	Chão de Estrelas	Livro Gigante – 1 por classe
-	Chão de Estrelas – reduzido	1 para cada 4 crianças
Manual do Conte outra vez	Manual do Chão de Estrelas	1 exemplar por classe
Manual da Pré-escola	Manual da Pré-escola	1 exemplar por classe
-	Manual de consciência fonêmica (MCF)	1 exemplar por classe
Cartazes – conjunto com 5	Cartazes – conjunto com 5	1 conjunto por classe
-	Cartelas	1 conjunto por classe
-	Letras do Alfabeto	1 conjunto por criança
-	Bonecos Alfa e Beto	1 par por classe

Fonte: Manual da Pré-escola, (Programa Alfa e Beto), p. 25.

As oficinas de planejamento seguem uma agenda diária com o desenvolvimento das seguintes atividades: Abertura a partir de uma dinâmica, apresentação de vídeo com fonema a ser utilizado no mês, vídeo com história de literatura infantil, detalhamento da semana do programa, verificação das habilidades a serem perseguidas, socialização das experiências dos grupos, construção de recursos, sugestão das formadoras acerca das dúvidas surgidas em relação à ampliação do vocabulário, utilização de fichas com imagens, composição e decomposição de palavras e frases e entrega das matrizes de atividades do mês, verificação de frequências, teste padronizado para verificação do nível do aluno, análise dos testes e inserção dos resultados on-line.

Após conhecimento das particularidades dos programas e dos projetos implementados pela Gerência de Educação Infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil, apresentamos a caracterização da formação continuada na concepção das professoras narradoras da pesquisa, que, ao narrarem sobre a formação continuada, destacam:

Desde que ingressei na educação infantil tenho buscado oportunidade onde possa efetivar a formação continuada, quer seja em reuniões e conselhos escolares, quer seja no Centro de Formação da minha instituição de ensino, ou ainda participando de grupos de pesquisa como este. Na minha prática procuro valorizar, listar e planejar em cima de atividades e ações onde percebo uma melhor aceitação e conseqüentemente um melhor rendimento dos alunos. Só por meio de muita discussão, estudo ou troca de experiências com minhas colegas, enfim numa formação continuada podemos construir a autonomia docente. (*ALICE*)

Vislumbro a formação continuada como uma forma de estar sempre buscando e trocando conhecimentos, pois quando participo de uma formação continuada há, entre outras coisas, interação com outras pessoas, outras visões de mundo e também contribuo com os conhecimentos. Acredito que nestas formações buscamos conhecimentos e se conseguimos alcançar os objetivos, dessa forma sinto-me preparada para desenvolver o meu trabalho enquanto educadora, seja na educação infantil ou em qualquer outra etapa da educação básica. (*BELA*)

A formação continuada é essencial para a valorização profissional docente no sentido de ser através dela que eu aprendo a cuidar e educar os alunos na educação infantil. A formação me dá um norte, um ponto de partida e eu realizo as adaptações necessárias à minha realidade, de um jeito bem particular, que denomino autonomia docente, ou seja, práticas docentes que envolvem a capacidade discursiva e reflexiva. (*CACHINHOS DOURADOS*)

Tenho a convicção de que o professor deve estar sempre em formação, pois a gente adquire novos conhecimentos para nossa prática. Procuro sempre levar meu aluno a perceber que os estudos te dão um leque de oportunidades e considero que a formação continuada me tornou mais consciente da importância de minha prática. (*CHAPEUZINHO VERMELHO*)

Sobre a formação continuada, eu considero que o professor é um eterno aprendiz. Eu participo das formações da secretaria, no Centro de Formação Odilon Nunes e na escola, estou sempre procurando melhorar minha prática com o auxílio da pedagoga. Busco auxílio também de materiais didáticos para melhorar a aprendizagem das minhas crianças. (*CINDERELA*)

Na formação continuada, o processo educativo nos remete à novas aprendizagens. Adquiri experiência ao longo da carreira observando os meus alunos, suas aprendizagens e modificando minha prática, pesquisando, planejando de forma consciente. Reconheço a cada dia que preciso melhorar minha prática, ter segurança nos conteúdos, refazer conceitos, refletir sobre a prática para transformar pensamentos e valores. Acredito que o professor nunca pode parar de estudar, por isso a formação continuada tem sido um norte na minha vida profissional, contribuindo muito para construção da minha prática docente. (*FERA*)

É relevante que nós estejamos em constante aperfeiçoamento de nossa prática nas formações continuadas, que oportunizam momentos coletivos de aprendizados, evolução das competências, ampliação dos saberes, participação de atividades

dialógicas, reflexivas e que devem sempre estar associadas à nossa prática. Considero que o professor é regido por objetivos pedagógicos tecnicamente definidos, pré-estabelecidos. Considero nossa prática composta pelo aperfeiçoamento de planejamentos pré-definidos, estabelecidos pela rede. *(RAPUNZEL)*

No processo de leitura e de análise das narrativas das professoras, percebemos que todas valorizam a formação continuada e que têm interesse em participar de momentos formativos, quer sejam realizados na escola, quer no Centro de Formação Odilon Nunes ou em atividades da escola direcionadas pelas pedagogas. Observamos que a professora Alice concebe que a formação continuada não se efetiva somente no Centro de Formação ou na Universidade, mas também na própria escola e em grupos de pesquisa. Percebe os momentos de formação como importantes para o aperfeiçoamento profissional. Bela afirma que a formação continuada é uma forma de buscar e trocar conhecimentos. Considera importante a troca de experiências e que a formação pode proporcionar o empoderamento de professores. Ao afirmar que se sente preparada para a atuação como educadora, percebemos também seu foco na aprendizagem do educando, enquanto Cachinhos Dourados afirma ser essencial a formação continuada para a valorização profissional docente e percebe ter aprendido, a partir das formações, a educar e cuidar dos alunos, considera, portanto, que essa formação proporciona sua autonomia docente a partir do momento que envolve discussão e reflexão.

A interlocutora Chapeuzinho Vermelho acredita que o professor deve estar em constante formação com o objetivo de adquirir novos conhecimentos para a prática. Esta narradora atribui à formação continuada contribuição no seu processo de conscientização sobre a importância da prática docente. A professora Cinderela considera o professor eterno aprendiz e, portanto, essa concepção a mobiliza na participação de todas as formações que aparecem, no entanto, nas entrelinhas de sua narrativa, quando remonta à melhoria da prática docente, busca o auxílio da pedagoga demonstrando certo descrédito na formação continuada da qual participa. A interlocutora Fera afirma que a formação continuada é um processo que a remete a novas aprendizagens e que tem sido um norte em sua vida, pois se considera consciente de que o professor não pode parar de estudar, que a partir da reflexão sobre a prática precisa melhorar sua dinâmica de sala de aula, ter mais segurança e se transformar constantemente.

A professora Rapunzel julga que a formação continuada traduz um aperfeiçoamento constante da prática docente e, por isso, é relevante e oportuniza momentos coletivos de aprendizagem. Essa professora manifesta também certa insatisfação em receber planejamentos

prontos “pré-definidos”, declarando que procura sempre não executar prontamente, mas aperfeiçoá-los de acordo com sua realidade.

Vimos que as professoras consideram a formação continuada como válida, positiva, embora essa formação esteja pautada apenas na racionalidade técnica e, de modo particular, voltada para o controle e regulação da prática docente, sem envolvimento com a unidade teoria/prática. Ao analisarmos as narrativas das professoras Cinderela e Chapeuzinho Vermelho percebemos que se veem como eternas aprendizes, com o compromisso de investir em formação permanente. A perspectiva de ser eterno aprendiz nos remete à consciência do inacabamento do homem, conforme o entendimento de Freire (1996, p. 50), que “[...] na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital, onde há vida, há inacabamento[...]”. O autor se refere a uma característica própria do ser humano: a incompletude, que potencializa a busca de aprendizagens permanentes.

A experiência de formação continuada, discutida pelas professoras Rapunzel e Fera, nos leva a autores como Ghedin (2002), Schön (1995), entre outros, que defendem a ideia do professor reflexivo. Por exemplo, quando a interlocutora Fera afirma que o processo da formação continuada nos remete a novas aprendizagens e à consciência sobre a prática, revela que a reflexão é uma atividade mental importante para o autoconhecimento e para o conhecimento da prática. De modo similar, a professora Rapunzel afirma que a formação continuada é relevante por inserir o professor em constante aperfeiçoamento da prática e por oportunizar momentos coletivos reflexivos. Os dados mostram que os momentos coletivos de reflexão, vivenciados pelas interlocutoras na formação continuada, ficam restritos à análise da prática docente desenvolvida na escola. Os autores mencionados focalizam a questão do professor reflexivo e afirmam que a ação do professor é um processo complexo que exige a reflexão, que se efetiva numa ação concreta direcionando para uma nova reflexão e para um novo fazer diferenciado, como processo dinâmico.

Com a análise da primeira subcategoria, percebemos aspectos que se cruzam nas histórias de vida formativa das narradoras, em relação à formação continuada e suas concepções sobre essa formação. Cada professora explicitou uma concepção de formação continuada reconhecendo a importância desta formação para a vida profissional. Sobre essa temática recordamos como ponto positivo da LDB 9.394/96 a garantia do horário pedagógico para os professores, sem prejuízo de sua carga horária, para o desenvolvimento de momentos de estudos, reflexões, discussões, trocas de experiências, acerca dos problemas vivenciados em sala de aula, com vistas ao aperfeiçoamento da prática docente. No próximo tópico, apresentamos a segunda subcategoria, nomeada, Importância da Formação continuada na

prática docente, com destaque para as contribuições da formação continuada para a prática docente das professoras da Educação Infantil.

#### **4.1.2 Subcategoria 2: Importância da formação continuada na prática docente**

Nesta subcategoria analisamos a importância da formação continuada para a prática docente na educação infantil. Entendemos que a formação continuada precisa ter como referência as necessidades formativas das professoras, a partir dos desafios da prática docente, de modo que se torne em espaço para que os professores recarreguem suas energias a partir da ampliação do conhecimento teórico e prático. Com a adequação da formação às exigências do ensinar, o professor amplia a cultura geral e a cultura profissional para garantir a constante melhoria e qualidade ao trabalho docente. A análise das narrativas produzidas pelas interlocutoras, acerca da importância da formação continuada para a prática docente, mostra que:

Na minha prática eu procuro valorizar, listar e planejar em cima de atividades e ações onde percebo uma melhor aceitação e conseqüentemente um melhor rendimento dos meus alunos. Só por meio de muita discussão, estudo, troca de experiências, enfim uma formação continuada, no sentido de escolher para possibilitar melhores estímulos às minhas crianças. Muita literatura nos é ofertada, mas nem tudo é possível por em prática. (*ALICE*)

A prática da formação continuada contribui sim de maneira bastante efetiva na minha autonomia como docente em sala de aula. Quando se tem propriedade de causa você tem segurança, que é sinônimo de autonomia, nestas formações buscamos conhecimentos e os adquirimos, dessa forma sentimo-nos preparados a desenvolver o nosso trabalho enquanto educador, na educação infantil. (*BELA*)

A qualificação e a formação continuada são aspectos essenciais para a prática docente e sua valorização profissional. É através dela que aprendemos a ser professor, cuidando e educando. Assim, o cuidado na formação compreende a ação humana do professor como a de querer aprender e de que o essencial do cuidar/ensinando, é aprender a pensar o mais amplo possível. (*CACHINHOS DOURADOS*)

Procuró sempre ler para me manter informada, fazer cursos que são oferecidos pela Prefeitura, participando de palestras e congressos quando são oferecidos em nossa cidade. A partir do momento que você participa de uma formação continuada você adquire conhecimentos para a sua prática docente tornando-se atuante e seguro ao transmitir conhecimentos para o educando. Procuró sempre

estar me renovando e aplicando o que eu aprendo em minha sala de aula.  
(*CHAPEUZINHO VERMELHO*)

A formação continuada com certeza tem contribuído para minha prática profissional. Dicas e trocas das formadoras e colegas de trabalho colaboram com a aprendizagem de nossas crianças. Para tanto analiso minha prática docente como um leque de aprendizagem, ou seja, quanto mais aprendo como profissional percebo que tenho que buscar sempre mais para melhorar minha prática.  
(*CINDERELA*)

Se o professor estiver em constante formação continuada, a cada novo conhecimento adquirido o professor pode rever sua prática e refazer seus conceitos, porque planejar é refletir a prática e quando se planeja para a educação infantil deve-se abrir uma flexibilidade para as constantes mudanças na rotina das crianças. Reconhecer a cada dia que preciso melhorar minha prática, ter segurança nos conteúdos selecionados, refazer meus conceitos e refletir essa prática para transformar pensamentos e valores. (*FERA*)

O professor é regido por objetivos pedagógicos tecnicamente definidos, pré-estabelecidos. O que não nos abstém de criarmos nossas próprias ações, descobrir novas metodologias e didáticas eficientes para formarmos alunos questionadores, desenvoltos e dinâmicos. A minha prática é composta constantemente pelo aperfeiçoamento de planejamentos pré-definidos, estabelecidos pela rede. Amplio, enriqueço, torno-o mais lúdico, dinâmico, contextualizado, pois tenho que levar em conta a realidade de minha turma, é como se eu tivesse que dar vida àquelas dicas pedagógicas recebidas na formação continuada. (*RAPUNZEL*)

Os trechos das narrativas evidenciam que as interlocutoras valorizam a formação continuada e reconhecem sua importância para fortalecimento da prática docente. É importante destacar que as narrativas se voltam para a formação continuada em seu contexto geral, pois não delimitam nos relatos a formação realizada pela SEMEC. Um dado que sobressaiu nos relatos é a percepção de que o conhecimento adquirido através da formação continuada deve ter aplicabilidade na prática docente. As narrativas destacam, também, o reconhecimento das interlocutoras a respeito da necessidade pessoal de investimentos em processos permanentes de formação.

A narrativa da professora Alice evidencia a importância na formação continuada como processo que ocorre em diferentes contextos e com diferentes atividades (discussões, estudos, trocas de experiências), e que proporciona melhoria da prática docente. A narradora comenta sobre seu compromisso com a prática docente quando afirma que deseja um melhor rendimento de seu aluno. Os escritos da interlocutora Bela evidenciam a contribuição efetiva da formação

continuada no preparo e no desenvolvimento do professor, na conquista de sua autonomia. Ressalta a importância da participação nas formações, a partir do contato com as colegas e com as formadoras nas trocas de experiências. A professora Cachinhos Dourados ressalta a importância do cuidar e do educar na educação infantil, como temas significativos na formação continuada, que possibilitam ao professor aprender, se qualificar a cada dia tornando-se mais preparado para o fazer docente. Percebemos a consonância desses relatos com as diretrizes do Rcnei (BRASIL, 1998) quando alerta aos professores no sentido de compreenderem a criança como um ser em desenvolvimento, um cidadão com direitos e deveres, enfatizando que o professor deve zelar pelo bem-estar da criança, cuidando e, em consequência, educando.

Os relatos das narradoras, convergem para as afirmações de Nóvoa (1995) sobre a formação continuada, destacando-a como um processo interativo e dinâmico, no qual a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútuos, onde cada professor é chamado a desempenhar, concomitantemente, o papel de formador e de formado, ficando claro, a partir dos relatos, o quanto as professoras aprendem e contribuem com a formação das colegas.

As narrativas da professora Chapeuzinho Vermelho evidenciam que a formação continuada dá segurança aos professores no trato com o educando, pois oferece fundamentação teórico-prática. Ressalta a importância da formação continuada para seu aperfeiçoamento, visto que favorece a ação-reflexão-ação para modificar sua ação docente no sentido de alcançar objetivos propostos. A narradora Cinderela considera que a formação continuada proporciona um leque de aprendizagens, caracteriza-se como processo dinâmico, que contribui com o aperfeiçoamento da prática docente. Reconhece, também, em consequência, que essa formação continuada remete ao processo de conscientização sobre sua função de educar. A professora Fera ressalta que o docente necessita de formação continuada para rever sua prática, seus conceitos e para reconhecer a cada dia a necessidade de melhoria da prática, a fim de transformar a realidade em que atua em sua sala de aula.

A interlocutora Rapunzel afirma que sua prática docente é decorrente do aperfeiçoamento constante de planejamentos pré-definidos, mas que procura ampliar e enriquecer seu fazer docente, tornando-o mais lúdico e dinâmico no trato com as crianças. Defende a necessidade de ajustes nos planejamentos recebidos por meio da formação continuada, tendo em vista o atendimento às peculiaridades da sala de aula. Sua narrativa nos remete à proposição de Vasconcelos (2012) que compara a ação do professor a andaimes numa construção, cujo papel é de um apoio transitório, de uma fecunda intervenção pedagógica auxiliando a criança na descoberta de forças e de capacidades surpreendentes e extraordinárias

de desenvolvimento. Isto nos faz retomar as concepções das professoras acerca da formação continuada como um espaço que deve levá-las a refletir sobre sua prática, a partir de interações sociais, da reorganização do pensamento para ação de acordo com a realidade escolar.

As afirmações narradas e comentadas ratificam o posicionamento de Nóvoa (1992) quando destaca que não é a partir da acumulação de cursos, conhecimentos e/ou técnicas que se constrói o professor, mas sim a partir de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, pois assim haverá melhoria, conhecimento e reflexão sobre a prática, com o reconhecimento e a assunção da transformação. Nesse sentido, a formação do professor de educação infantil necessita sempre ter como foco a criança e seu desenvolvimento, reconhecendo que a sala de aula é um complexo de grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano escolar. Os dados analisados nos permitem inferir que não podemos nos comportar como meros executores de programas preestabelecidos, pois cada sala, cada escola, tem o seu contexto. Essa postura respalda-se na racionalidade técnica e resume a formação ao treinamento voltado para resolução dos problemas da prática docente. Esses programas preestabelecidos têm que ser encarados como referenciais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. Na sequência da análise contemplamos os aspectos legais que orientam a formação de professores no contexto brasileiro.

#### **4.1.3 Subcategoria 3: Aspectos legais da formação continuada**

Nesta terceira subcategoria analisamos os aspectos legais orientadores da formação continuada de professores, para tanto é necessário expor sobre o que, cada Lei ou documento legal representou/representa em relação à primeira etapa da educação básica. No contexto brasileiro, a educação infantil surgiu como dever do Estado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu art. 6º, ao referir-se ao direito à educação no rol dos direitos sociais, que são assim especificados, “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade, à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Esse direito à educação vem melhor detalhado nos incisos do art. 208, que ordena a efetivação do direito à educação mediante a garantia de Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1989).

A partir da Constituição Federal, com a garantia dos direitos da infância e da juventude, surge no cenário nacional uma outra lei que propõe garantir a proteção integral à criança e ao adolescente. Trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, que

especifica a faixa etária para designação da criança e do adolescente. O ECA considera criança até 12 anos de idade incompletos e adolescente de 12 aos 18 anos, informação que consta nos seus artigos 1 e 2. No seu art. 53 estabelece que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhe nos seus incisos I e V, respectivamente, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. O ECA teve maior divulgação junto à sociedade proporcionando o acesso das famílias, que de posse desse instrumento legal, passaram a reivindicar sua execução por parte do poder público, destacando-se entre outras questões a reivindicação pela educação infantil.

Em dezembro de 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), reforçando o direito da criança ao que foi assegurado pela Constituição Federal em 1988 e reafirmado pelo ECA, em 1990, e nas diretrizes e normas da educação nacional. Foi a partir dessa Lei que surgiu a expressão educação infantil e sua concepção como primeira etapa da educação básica. Com a LDB houve o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida. Essa Lei especifica o que é próprio para a educação infantil, atribui a essa etapa da educação básica a finalidade do desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade. No artigo 30, propõe que a oferta da educação infantil ocorra nos segmentos creche, para crianças de até 3 anos de idade e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos de idade.

A partir da leitura dessas Leis, é importante sublinhar que observamos na formação continuada dos professores da educação infantil algumas ênfases em relação ao zelo com a criança, que passou a ser tratada com maior atenção e compromisso, tendo em vista a necessidade de seu desenvolvimento nas creches e nas pré-escolas, de forma integral e integrada, por ser o alicerce para o seu pleno desenvolvimento.

Em 1998 foi estabelecido, pelo Ministério de Educação e Cultura, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de auxiliar o professor na realização de seu trabalho diário junto às crianças pequenas. O Rcnei elencou para os professores as metas de qualidade no sentido de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de identidades, tornando-as capazes de crescerem como cidadãos, cujos direitos à infância são reconhecidos. No entanto, esse referencial não teve grande reconhecimento por parte da sociedade e até mesmo dos professores, pelos dados colhidos através de nossa experiência docente (de 25 anos) quando observamos que muitos professores não se detiveram em reconhecê-lo como documento importante para a ação efetiva nas escolas

de educação infantil, embora tenha subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas da maioria das instituições de Educação Infantil do Brasil.

Em 2007 foi criado o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que financiou somente o ensino fundamental durante uma década. O FUNDEB, marco legal para a Educação Infantil, configurou-se pela primeira vez no panorama da política de financiamento educacional, assegurando a provisão não só de novos recursos para essa primeira etapa da educação básica, mas também de expansão do atendimento e melhoria da qualidade da educação para a infância. A formação do professor, também, foi considerada importante tendo em vista a garantia do piso salarial nacional e a garantia do horário pedagógico, como efetivo exercício do magistério especificado na LDB (9.394/96) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 2014 temos o Plano Nacional de Educação (PNE) com a meta de, na educação infantil, universalizar, até 2016, a pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, até o final da vigência deste PNE, no mínimo 50% das crianças de até 3 anos de idade. Vale dizer que esta meta já foi estabelecida no PNE 2001-2010 até 2005, tendo sido solenemente descumprida e postergada para o final de vigência do plano atual.

A contribuição dos documentos legais para a efetivação da educação infantil e para a formação continuada de professores dessa primeira etapa da educação básica foi inegável, pois introduziu mudanças importantes e determinou a responsabilidade dos municípios, prioritariamente, à educação infantil. Em nosso país, nem sempre a realidade corresponde ao que determinam as leis, que não são (re)conhecidas pela maioria da população e, por isso, não conseguem reivindicar o que lhe é de direito. No desenvolvimento da investigação as interlocutoras fizeram referências à legislação educacional suas implicações com a formação continuada, informando:

A partir da aprovação das leis na formação continuada foi-se canalizando para que a criança não perca o direito dela na questão do lúdico, mas que a gente ofereça esse lúdico com objetivos a alcançar, elas ajudaram a que os professores na hora do seu planejamento tenham o seu norte para alcançar os objetivos, com certeza todas as leis foram importantes, agora isso tem que ser muito bem amarradinho. Tem que ser muito bem orientado e eu ainda acho que essas leis não são tão discutidas o quanto deveriam, isso daí era para ser o blá, blá, blá em todos os nossos encontros com pedagogas, diretoras, formadoras que era para ficar com isso na ponta da língua. O que eu vejo é que com esses projetos, desse mesmo do

IAB a gente só está perdendo, porque a formação do IAB não é formação continuada é uma reunião de prestação de contas. (*ALICE*)

Sim, eu sinto que houve avanço para gente, mas eu acho que ainda existe uma lacuna que deixa muito a desejar, justamente na questão da universalização da educação infantil, que só abrange de 4 e 5 anos, mas e as crianças para trás, de 2 e 3 anos, ficou em aberto, e a questão de melhorias na educação infantil? A gente sabe que como professora, dentro da sala de aula, são inúmeras as situações que se apresentam, por exemplo, em relação a questão das crianças especiais, eu acho que falta muito, pois a gente tem que ter um apoio, porque hoje o professor não é preparado para trabalhar com a criança especial. (*BELA*)

Acho que a questão das idades foi muito vantajosa, avanço das Leis, pois a criança entrar tardiamente na escola, perde muita coisa. Em relação a escola particular ainda estamos perdendo muito, porque na escola particular tem acesso a outra língua, escola bilíngue, que eu considero muito importante. A escola pública está bem aquém ainda, em relação aos avanços. Acho importante as Leis que vem mudando tentando alcançar as necessidades desse mundo globalizado. (*CACHINHOS DOURADOS*)

Eu notei que através do Fundeb de 2007 o ensino infantil foi mais valorizado, a cobrança foi muito maior, eles encararam que a educação infantil não era só brincadeira, mas também notei outra coisa, que em muitos lugares, escolas, as crianças estão sendo tolhidas, estão perdendo o direito de brincar, não podemos tirar o direito que ela tem de brincar. Hoje, neste projeto, estão querendo formar o adulto em miniatura, tanto assunto que vem, a gente fica amarrada nos assuntos, tem toda hora uma pessoa fiscalizando, o lúdico ficou para trás. (*CHAPEUZINHO VERMELHO*)

Eu acredito assim que contribuiu de certa forma, mas ainda está longe da gente alcançar os objetivos desejados em requisito a ambiente físico, é exigido muitas coisas, mas que não dão recursos nem estrutura física para que a gente possa realizar um bom trabalho. A lei diz uma coisa e a realidade é totalmente diferente, a gente sabe que a educação infantil está sendo mais visada porque passaram a perceber que ela é base de toda a educação, mas que ainda precisa melhorar muito, valorizar mais o profissional, porque é só exigência, mas retorno a gente não tem, digo isso baseada na minha própria realidade. (*CINDERELA*)

Eu acho que as Leis foram acontecendo de forma muito lenta, pelo tempo que foi promulgada a Constituição Federal, 1988, até os nossos dias de hoje, onde vem o PNE, foi uma demora muito grande. Como ponto positivo foi a aprovação do FUNDEB, quando nós viemos realmente ver mudanças bem mais integral na educação infantil, pois tenho experiência com educação infantil em 90 e 93 que a gente trabalhava só mesmo no sentido de cuidar, o educar ficava bem aquém, mas eu acho que agora deu um impulso bem maior para educação infantil, deu tanto uma estabilidade maior para o professor, como para a criança. Acho que veio no momento certo, o impulso foi grande e a gente trabalha para que a cada dia vá melhorar e essa crianças possam alcançar melhores habilidades na questão da aprendizagem do ler e do escrever. (*FERA*)

Eu notei que hoje, com as Leis, tem que entrar na rede só por concurso e está todo mundo fazendo formação, capacitação, houve grandes mudanças no aspecto das crianças, porque antes era só assistencialismo, para suprir uma necessidade das mães. Tem também a questão das idades, cada ano de ensino as crianças estão com as mesmas idades, que são pontos importantes. Agora quanto a essa questão do brincar, as crianças já estão tão conscientes que precisam aprender que, lá na nossa escola, no dia de recreação, se eles não fizerem tarefas, os meninos acham que não estão fazendo nada. (*RAPUNZEL*)

As professoras Alice, Cinderela e Chapeuzinho Vermelho explicitam em suas narrativas algumas preocupações com a qualidade da educação infantil e da formação continuada dos professores de educação infantil, argumentam que a criança não pode perder o direito ao lúdico, pois entendem que essa etapa da educação básica é o momento em que a criança simula situações compatíveis com a realidade e vive intensamente o mundo da fantasia. Segundo a professora Alice, as leis procuram nortear o planejamento dos professores, oferecendo esclarecimentos acerca dos direitos dos cidadãos que lutam em favor dos direitos dos seus educandos. Esta narradora chama, ainda, atenção para a falta de conhecimento das pessoas, (pais de alunos, colegas professoras), no que diz respeito às leis. Esse fato, de acordo com sua compreensão, resulta na acomodação e aceitação por parte dos professores quanto à implementação de programas ou pacotes curriculares verticalizados. A leitura analítica desses dados nos lembra o pensamento de Giroux (1997), que critica a formação tecnicista por reduzir a autonomia do professor no tocante ao desenvolvimento e ao planejamento curricular, objetivando legitimar a pedagogia do gerenciamento, cuja suposição teórica direciona-se ao controle do comportamento dos professores.

Em sua narrativa, a professora Cinderela afirma que houve uma contribuição das Leis, mesmo que superficial, beneficiando a educação infantil e a formação continuada de professores. Entende que a transição das creches para os sistemas educacionais ainda é incompleta, baseada nas necessidades de sua realidade. Acredita que estamos longe de alcançar os objetivos firmados nas Leis. O posicionamento da professora Bela enfatiza que houve avanço com as Leis para a educação infantil, mas aponta lacunas no que se refere à educação de crianças de 2 e 3 anos de idade, que foram preteridas no processo educativo, bem como em relação às crianças especiais, pois os documentos legais não trazem especificação nesse sentido. A professora Cachinhos Dourados considera vantajosas as Leis, principalmente no quesito idade, por refletir que em sua experiência pessoal, acredita que quanto mais cedo a criança adentrar à escola, maior o ganho, mas, também, encontra uma lacuna no quesito escola bilíngue.

A professora Chapeuzinho Vermelho ressalta que dentre as Leis estabelecidas, considera o FUNDEB com maior alcance e efetivação na questão da educação infantil, com maior valorização e cobrança nos resultados. Em contrapartida, considera que as crianças estão sendo prejudicadas no seu direito de brincar. A professora Fera também considera que o FUNDEB deu maior visibilidade à educação infantil, concordando com o posicionamento da professora Chapeuzinho Vermelho, afirma que deu maior estabilidade também ao professor, mas entende que é um aspecto que tem ocorrido muito lentamente, considerando a distância da aprovação do FUNDEB, em 2007, e a Constituição Federal (CF-1988), um intervalo de quase 20 anos. A professora Rapunzel destaca que, com essas Leis, houve o estabelecimento da regularização do ingresso no serviço público só por concurso, a implantação da formação continuada em todos os segmentos e a questão da seleção das idades das crianças. Afirma que quando as crianças se conscientizam da importância de aprender, são as primeiras a exigirem das professoras atividades cognitivas, considerando brincadeiras com não aprendizagem.

Com base no posicionamento da professora Cinderela, encontramos concordância com os estudos de Campos, Fulgraf, Wiggers (2006), na questão da entrada insuficiente de financiamento na educação infantil em grande parte dos municípios brasileiros, contribuindo para a precarização da educação infantil. A autora menciona que a situação das creches, ainda hoje, é insatisfatória, sem grandes modificações, comparando o contexto atual com a situação encontrada nas escolas no momento de transição. Para esta autora, os governos estaduais têm se mostrado omissos no que diz respeito às responsabilidades quanto à Educação Infantil.

No que se refere à questão da valorização do professor, as narrativas das professoras Fera e Rapunzel reconhecem o crescimento do percentual de professores graduados na Educação Infantil, pois em nível municipal (cidade de Teresina) 100% dos professores possuem formação em nível superior, todos concursados. Percebemos que a graduação dá um diferencial na formação de professores, mas não consegue abarcar todas as especificidades da educação infantil. Por essa razão, concordamos com Campos (2016) quando afirma que na educação infantil, tomando como exemplo o setor creche, há uma grande especificidade que o curso de Pedagogia não abrange. A formação continuada para esses professores é extremamente necessária por possibilitar reconhecimento da dinamicidade que a prática exige, assim o professor deve ter uma competência multidisciplinar e uma constante reflexão sobre a prática no sentido de tornar o professor mais seguro, com maior autonomia docente.

As professoras percebem que não há valorização profissional por parte dos gestores municipais, por permanecerem com a prática de implementação de pacotes curriculares verticalizados, em face da sobrecarga de trabalho nas mãos do professor, proletarizando o

trabalho docente, reduzindo os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, com a função mínima de implementar os programas. Ocorre que, com a implementação dos programas, as professoras realizam as adequações necessárias, mediante o contexto em que atuam e reorganizam as atividades docentes a fim de atingir as metas planejadas. No próximo tópico analisamos dados da segunda Categoria denominada: Formação continuada na concepção de professores da educação infantil.

#### **4.2 Categoria 2: Formação continuada na concepção de professores da educação infantil**

A formação continuada de professores da educação infantil constitui-se como uma necessidade constante na carreira docente, sendo indicada na LDB (9.394/96), ao destacar que os sistemas de ensino deverão assegurar aos profissionais da educação “aperfeiçoamento profissional continuado”, podendo o professor beneficiar-se de licenciamento periódico remunerado para esta finalidade. A formação continuada, por muito tempo, foi considerada como sinônimo de capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, aprofundamento, treinamento e aprimoramento. Sobre essa questão concordamos com a afirmação de Barros (2014), ao analisar o emprego desses termos e afirmar que condizem com uma concepção manipuladora, baseada em cursos, palestras aligeiradas com a finalidade de proporcionar instrução ou aptidão para correção de defeitos.

Barros (2014) colabora com a análise dessa temática e informa o que significam as várias nomenclaturas. O emprego do termo capacitação significa que os docentes estão descapacitados ou incapacitados. Qualificação pressupõe que o professor possui algumas capacidades e precisa refiná-las. Aperfeiçoamento tem o objetivo de corrigir imperfeições e tornar os professores perfeitos. Reciclagem refere-se à recuperação que ocorre com o lixo e é um termo impróprio para professor. Atualização implica repassar informações aos professores para que se atualizem. Aprofundamento objetiva aperfeiçoar saberes que os professores já possuem. Treinamento visa ao desenvolvimento de uma habilidade por meio da repetição. Aprimoramento tem como meta qualificar os conhecimentos dos professores. Conforme explicitamos anteriormente, a concepção de formação continuada considerada neste trabalho está diretamente relacionada ao trabalho sistemático de formação que se desenvolve em parceria com os pares, envolve compartilhamento de experiência e conhecimentos, requer estudo reflexivo com foco no desenvolvimento do professor.

A formação continuada de professores da educação infantil pode possibilitar, segundo Borges (2015), o desenvolvimento de um trabalho a partir das necessidades e especificidades

do contexto de atuação docente e a partir das necessidades sugeridas pelos professores, para tanto, comporta verificar o que citam as professoras narradoras na subcategoria acerca dos limites e possibilidades da formação continuada de professores na educação infantil.

#### **4.2.1 Subcategoria 1: Limites e possibilidades da formação continuada de professores na educação infantil**

A formação continuada de professores da educação infantil constitui uma necessidade permanente na carreira docente e, a partir das necessidades sentidas no processo de ensino e aprendizagem, constitui um recurso que favorece o processo de aprender a ensinar e deve possibilitar a reelaboração da prática docente, permeada por processos de reflexividade crítica sobre essa prática. É inegável que formação continuada como um direito de todos os professores, se efetiva como uma conquista e um direito da população do magistério, que luta por uma escola pública de qualidade, que só será efetivada quando garantir aos professores e aos alunos seu direito por escola. Nesse sentido faz-se mister questionar: Que dilemas permeiam a formação continuada de professores? Que possibilidades emergem dessa formação para a qualidade do trabalho docente? Na sequência, as interlocutoras da pesquisa narram a esse respeito, informando:

Nós temos que jogar nos dois times, então o primeiro tempo, a gente joga IAB e no segundo tempo a gente diz, menino, pelo amor de Deus, agora esquece esse livro, agora nós vamos fazer do nosso jeito. Essa é a realidade. Aí é que a gente pode ter essa abertura, porque como é uma coisa fechada, a gente tem que cumprir. *(ALICE)*

A formação continuada é muito importante, porque ela dá um direcionamento maior para o trabalho do professor, agente se apropria de mais conhecimentos, troca de experiências. É um trabalho construtivo onde você quer chegar, a educação não tem fim, ela não é uma coisa pronta e acabada, porque conhecimento você adquire no dia a dia, há todo momento você vai aprendendo. *(BELA)*

A formação continuada é muito importante para o professor, porque na formação a gente debate, nos deparamos com problemas, com a realidade dos colegas, você começa a fazer comparações e vê que muitas vezes seu problema é menor que o do outro. Eu vou fazendo uma reflexão em cima de minha prática e a formação continuada te serve não só de você receber dos colegas, mas também das formadoras e de tu contribuíres também, pois tu levas tuas contribuições pra eles. *(CACHINHOS DOURADOS)*

A formação continuada ela te dá autonomia na sala de aula, pra tu rever tua prática. Essa tua formação te dá a segurança pra tu reformular, vê o que você pode

modificar e melhorar tanto tua sala de aula, tua prática de ensino, como a questão da aprendizagem do aluno. (*CHAPEUZINHO VERMELHO*)

A formação continuada é muito importante pra gente, porque a gente percebe que quanto mais a gente aprende, mais a gente tem necessidade de ter conhecimento. Ela realmente te dá um direcionamento de como você trabalhar em sala de aula e, claro que aqui todo mundo tem uma realidade diferente, então eu adequava à minha realidade. (*CINDERELA*)

A formação continuada é primordial pra gente, não tem como um professor hoje não tá buscando a formação continuada, eu sinto uma fragmentação no nosso grupo, de nós estarmos aqui presos entre 4 paredes, somente nessa formação direcionada à sala de aula, poderemos crescer muito mais, precisamos de oportunidade pra isso. (*FERA*)

Eu vejo a formação continuada como oportunidade de refletir sobre a prática, como diz Freire “ensinar não é transferir conhecimentos” na minha prática tenho ajudado muitas pessoas que chegam na escola. Como já tenho experiência nesta área, pois trabalhei na educação infantil numa escola particular, procuro sempre ajudar as colegas no que eu posso. Quando cheguei na rede municipal, fui entregar meu planejamento pra coordenadora e ela disse que não, que aquilo ficava com a gente, senti aquele impacto, porque fica meio solto. Depois eu entendi que ela confia no nosso trabalho cujo objetivo é que a criança saia no nível alfabético. (*RAPUNZEL*)

Ao interpretar as narrativas das professoras constatamos que cada uma tem o seu foco de preocupação. Por exemplo, a interlocutora Alice considera que a formação continuada possui limitações, pois dá um direcionamento maior ao trabalho do professor, no sentido de controle e regulação do trabalho docente. Diante dessa realidade, percebe que não há como negar-se a participar da formação, mas reconhece que no espaço privado da sala de aula segue suas crenças e convicções. Alice destaca que a formação continuada, de acordo com o momento que está vivenciando, nada mais é que direcionamento da prática, pois deve seguir um programa verticalizado (Programa Alfa e Beto – Pré-escola), entrando em conflito com o que pensa sobre ensinar e ser professora.

A narrativa da professora Bela refere-se às possibilidades de aprendizagem na formação continuada, principalmente por direcionar a prática docente. A interlocutora Cachinhos Dourados não faz alusão aos limites da formação continuada, destaca que essa formação propicia o compartilhamento de experiências. A narradora Chapeuzinho Vermelho compreende que a formação continuada dá autonomia e segurança aos professores, palavras difíceis de serem aplicadas na situação formativa que vivencia. A partir da leitura interpretativa de seu

relato percebemos que a autonomia a que se refere diz respeito às possibilidades de revisar os planejamentos de aula.

A narradora Cinderela destaca limites da formação continuada para sua prática. Defende a necessidade de ter acesso a conhecimentos, de aprender sempre mais, neste caso, refere-se ao fato de a formação restringir-se às questões cotidianas da prática docente. Ressente-se de que o direcionamento ou controle do trabalho docente não leva em consideração as especificidades de cada turma. Segundo Freire (1996), a formação permanente é uma exigência do ensinar, que requer também o comprometimento, o pensar politicamente, para que o espaço pedagógico seja um espaço de solidariedade entre educador e educandos.

A professora Fera contrapõe-se, em alguns momentos, ao pensamento de algumas narradoras pois considera a formação primordial para todo professor de educação infantil. Porém, vislumbra que a formação da qual participa possui limitações por ser direcionada apenas para a sala de aula. Enfatiza a fragmentação das formações no que diz respeito ao conhecimento, tendo em vista que se direciona para a organização da prática docente. A professora Rapunzel acredita nas possibilidades da formação continuada como espaço de reflexão, mas não amplia sua análise para tomar como referência a formação à qual é submetida.

Nessa sequência analítico-interpretativa entendemos que as narradoras consideram importante a formação continuada para a prática docente, objetivando o aprimoramento contínuo dessa prática. Dentre as possibilidades formativas apontam o processo de formação como locus de trocas de experiências e de se pensar a prática. Em relação aos limites da formação, indicam a ausência da unidade teoria, prática, o que pode contribuir para a fragmentação do trabalho docente. Nóvoa (1992) e Mogarro (2005), analisando a formação de professores, afirmam que esta se caracteriza como momentos de balanço retrospectivo sobre os itinerários pessoais e profissionais que cada professor produz a sua vida e a sua profissão. Nos relatos das professoras percebemos o movimento retrospectivo sobre a formação e a prática docente. O exercício reflexivo que esse movimento produz colabora para reorganizar a prática, para melhorar o processo ensino aprendizagem e, conseqüentemente, atingir os objetivos traçados. No tópico a seguir, analisamos a segunda subcategoria: Concebendo a formação continuada: professores e seus protagonismos.

#### **4.2.2 Subcategoria 2: Concebendo a formação continuada: professores e seus protagonismos**

Pensar sobre a formação continuada de professores da educação infantil, remete-nos para a possibilidade de intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, objetivando melhoria da qualidade da educação que as crianças recebem. Nessa perspectiva, concordamos com Nóvoa (1995), Freire (1996) que compreendem a formação continuada, como uma formação permanente, realizada ao longo de toda a vida e que, em razão de sua dinamicidade, modifica-se. É um dos espaços em que o professor constrói sua identidade de profissional e por isso, necessita de um bom planejamento, considerando a unidade teoria/prática. Nesta seção as interlocutoras analisam seus protagonismos na formação continuada, realçando:

Nós professores, na medida em que a gente vai pegando o manejo da turma, algumas coisas que a gente fazia, a gente não adota mais, mas nunca a gente consegue trabalhar da mesma maneira, porque vai mudando os alunos e nós também estamos em evolução. O bom da formação é exatamente isso, vai nos despertando pra que se até certo ponto do caminho não está indo, os resultados não estão saindo como a gente quer, nós vamos mudar, e a gente só pode fazer isso a partir dessa reflexão de como é que está sendo os resultados, como é que eu estou dando uma aula e não estou alcançando os objetivos no final do horário. *(ALICE)*

O professor se torna referência da vida de muitas crianças, que pode ser negativa ou positiva, daí é pra gente estar assim alerta, no sentido de não ser apenas o facilitador da aprendizagem, mas também na transmissão de valores pra essas crianças. O professor tem muito a contribuir nessa fase, dessa formação da criança, de caráter, de personalidade, é muito importante, e na formação continuada é o momento da gente ver, parar e refletir sobre o que está fazendo para melhorar o seu trabalho, para fazer da melhor forma possível. *(BELA)*

Primeiro eu vou dar aquilo que eu acho que tem bagagem pra que minhas crianças cheguem lá no final e possam fazer uma boa prova, com capacidade e não me chamarem de incompetente. Minha prática, mudei completamente. Eu tinha alunos que eu pensava que não sabia ler por preguiça, mas era fome, ele estava comendo só no colégio. *(CACHINHOS DOURADOS)*

Nós também vamos aprender, apesar de ser uma pesquisa, ela vai apresentar novidades, ela vai inserir e a gente vai rever os autores e vai ver novidades sobre esses autores, então é esse momento que eu acho que é bom. Eu estou precisando, mais um pouco desse ensino né, eu estou um pouco parada precisando ver novidades na educação, nesse campo. *(CHAPEUZINHO VERMELHO)*.

Do IAB tu corre louca, porque tem que dar conta daquelas páginas, tu tem que fazer outro trabalho e ainda tem que dar conta daquele menino de forma individual. São trinta e cinco habilidades a cada mês. Eu quase desisti de tudo mesmo, da profissão e só estava no início, mas hoje graças a Deus eu me sinto mais segura. É por isso que depois da prática, depois das formações que a gente fez, das reflexões, dessa troca me senti mais segura. Eu acho que é isso que a gente tem que ter esse compromisso, mesmo contando com a família ou não, mas a gente sempre não pode desistir, eu acho que isso é que conta mesmo. (*CINDERELA*).

Todo dia a gente tem que está mudando, tenho a preocupação de estar melhorando a qualidade do ensinar, a qualidade da formação, não tem como um professor hoje, na data de hoje, na era tecnológica de hoje, não está buscando a formação continuada, eu também, como a minha colega Chapeuzinho Vermelho, eu sinto essa fragmentação no nosso grupo. (*FERA*)

Hoje você sabe que as coisas mudaram na educação, pois a gente apenas é o elo de ligação entre o aluno e o conhecimento, a gente só faz a proposta, entendeu, a intervenção, né, mas quem detém mesmo o conhecimento são eles, é a forma como a gente coloca, como facilita, o professor é o facilitador. Vai muito de você querer aprender, a gente tem que saber assim que teoria e prática não podem ficar dissociadas, elas têm que ficar juntas mesmo, você tem que saber porque você está fazendo aquilo. (*RAPUNZEL*)

As interlocutoras, ao relatarem acerca de suas concepções sobre o processo de formação continuada, demonstram abertura para vivenciar esse processo. Mencionam que, a partir das trajetórias de formação docente ocorreram algumas mudanças. Compreendemos que essa formação deve variar de acordo com a realidade na qual os professores estão inseridos. Percebemos essa afirmação no posicionamento de Alice quando afirma que a experiência na formação e a participação na formação operam mudanças na prática docente, pois alunos e professores vão mudando a partir de reflexões. A professora argumenta que o bom da formação é a possibilidade de mudança de rota, de refazer-se e de reelaboração da prática docente.

A professora Bela ratifica o pensamento de Alice a respeito da formação, propondo que essa formação precisa oportunizar aos professores a vivência da reflexão sobre a prática. Afirma, ainda, que ter segurança na prática docente denota, segundo Tardif (2002) e Gauthier (1998), que se apoia em um repertório de conhecimentos ou saberes que ressignificam o ser professor e sua prática, resultando na solução de problemas surgidos a partir do confronto do saber com a situação complexa do ato pedagógico.

A professora Cachinhos Dourados afirma que, com a formação continuada, alguns aspectos de sua prática sofreram mudanças e que passou a compreender melhor a realidade das crianças. Comenta sobre o novo olhar para seus alunos, a partir do momento que passou a

conhecê-los melhor. A professora Chapeuzinho Vermelho relata que sente necessidade de participar de formação continuada, necessidade de novidades na educação. Informa que se sente estática e necessita de momentos de reflexão para despertar a prática. O posicionamento dessa interlocutora denota que, a partir da realidade que explora e absorve todo seu tempo, procura participar da formação continuada. Ressalta a participação na pesquisa como momento de formação que é importante para sua prática. Entendemos que essa percepção da interlocutora é resultante das vivências em nossa pesquisa, particularmente no grupo de discussão, confirmando com o pensamento de Mészáros (2005) que compreende sobre ouvir e falar, concordar e discordar e resolver em conjunto os problemas oportunizando a construção coletiva de conhecimentos e de práticas docentes.

A professora Cinderela parece sentir-se oprimida na formação continuada da qual participa, pois essa formação não parte das necessidades formativas que advém de sua prática. O que a professora espera é ter condições teóricas e metodológicas para garantir que as crianças sejam reconhecidas nas suas necessidades, principalmente em relação ao brincar, e espera, assim, que o trabalho seja pensado, planejado e implementado de acordo com a realidade da criança. Comenta, essa professora, sobre o compromisso que tem com sua profissão e que a formação poderia deixá-la mais segura. A interlocutora Fera reconhece que a mudança é uma necessidade da prática docente pois a melhoria dessa prática interfere na qualidade do ensino e demanda a busca de qualidade na formação. Enfatiza que participa dos encontros de formação continuada, mas que percebe a fragmentação do processo formativo. A professora Rapunzel chama atenção para o papel do professor no ensino e aprendizagem, quando aponta sua posição como mediadora, facilitadora, na construção do conhecimento do aluno.

Esses dados indicam que a formação deve pautar-se na indissociabilidade entre teoria e prática e, ainda, na formação e nos valores. As interlocutoras afirmam, que na formação continuada, para que haja transformação da prática docente é preciso valorizar a reflexão sobre a prática e os conhecimentos que são necessários ao ensino. Giroux (1997) refere-se ao professor como intelectual transformador, que se caracteriza por ter compromisso com a transmissão de um saber crítico, a partir das mudanças de postura no sentido de pensar e agir de forma crítica. Esse professor é alguém que produz conhecimentos, a partir de suas práticas da formação e, ao partilhar suas experiências, assume uma postura de reflexão crítica sobre a prática. Para ampliação das análises de dados, apresentamos a 3ª subcategoria que se refere ao maior significado da formação continuada para as professoras narradoras, no caso, falamos de prática docente.

### 4.2.3 Subcategoria 3: Da formação continuada à prática docente na educação infantil

A formação continuada de professores da educação infantil encontra-se em um vasto campo de luta pessoal e profissional em busca da emancipação de seus atores sociais, colocando em xeque os modelos formativos que priorizam o saber fazer, distanciando de necessária e mais profunda discussão teórica. No contexto da Educação Infantil a formação continuada de professores é marcada por muitas dificuldades impetradas pelo discurso hegemônico das políticas educacionais, o que obstaculiza o crescimento da sociedade do conhecimento e o fortalecimento dos professores. Essa é, portanto, uma área que merece discussões e aprofundamentos para que os envolvidos possam atingir certo grau de consciência crítica. O que se observa nas práticas formativas são, segundo Giroux (1997), forças ideológicas e materiais que têm contribuído para a proletarização do trabalho docente, tendência de restringir os professores à categoria de técnicos especializados dentro da burocracia escolar na qual precisam apenas implementar programas curriculares.

A ideia dos professores como técnicos especializados desvaloriza esses profissionais, uma vez que poderiam ser considerados intelectuais transformadores, cientistas. Além disso, pensar os professores como técnicos fortalece a separação concepção/execução, busca a uniformização do conhecimento da escola com o interesse de controle e gerência, ocasionando a depreciação do trabalho crítico, criativo e intelectual de professores e estudantes. Os relatos das professoras a respeito do que poderia ser revisto na formação continuada para torná-la mais significativa em suas relações com a prática docente dão conta que:

Eu brigo muito com isso lá dentro da escola, o Maternal trabalha para um lado, o 1º Período trabalha para outro, o outro 2º Período trabalha pra outro, cada um atirando pra um lado e ninguém chega num alvo, então eu vejo muito essa questão de você está sabendo o que é que está acontecendo lá na sala da Rapunzel, e eu percebia que quando a gente trabalhava dessa maneira que era os projetos, que foram abortados, a gente percebia, que existia essa unidade. (*ALICE*)

A formação continuada me dá a consciência de que eu tenho que estar sempre buscando mais, mais conhecimentos, novas práticas, por isso acho que a parte da fundamentação teórica, discutir pesquisas, estudar teóricos, está em falta, acho que seja até por conta do tempo, quem sabe se fosse uma formação que acontecesse o dia todo, poderia estar mostrando pra gente vídeos com situações reais, ou talvez, oferecessem mais cursos, por exemplo, com um tema relacionado com a educação infantil, acho que tudo é importante. (*BELA*)

Formação continuada com discussão em torno de teóricos, pegar alguns teóricos, porque isso aí ia nos trazer também para o lado da pesquisa. Eu acho que de certa forma, como é feito aqui, de dar tudo pronto pra um professor, se as atividades já

estão prontas, já vem desde a hora da minha acolhida até a hora da saída da minha sala de aula com atividades prontas até pra eu entregar pro meu aluno, de certa forma, eu vou me acomodar, porque nós seres humanos, nós temos esse problema. (**CACHINHOS DOURADOS**)

A docência já me ensinou a questão da prática pedagógica, a questão do papel do professor, a questão do profissionalismo do professor na sua área e a prática de ensino do dia a dia, na sala de aula me ensinou que você pega tudo isso reúne e tira o melhor que você puder para você desenvolver em sua sala de aula, o teu sentimento pela profissão, só fica na profissão quem gosta. (**CHAPEUZINHO VERMELHO**)

A gente percebe que o conhecimento, ele é infinito, estamos sempre buscando, é preciso que o professor seja um pesquisador. Ninguém pode esquecer, que na educação infantil, a gente também não pode está, tipo assim, a gente percebe que a criança aprende muito mais quando você procura uma forma lúdica de ensinar, do que você estar só naquela cobrança assim muito rígida, entendeu? (**CINDERELA**)

Sinto a necessidade do suporte do pedagogo nas dificuldades de sala de aula, o pedagogo está aquém, com muitas dificuldades, então assim como o professor participa de uma formação continuada, o gestor também deveria participar de uma formação continuada, o pedagogo também poderia participar de uma formação continuada toda a escola, depois, socializar essa própria formação pra tirar resultados favoráveis e positivos pra escola e pra sala de aula. (**FERA**)

Falando em formação continuada, nós professores, assim como o médico, o enfermeiro, a gente trabalha com formação e também com as mentes diversas né, você entra numa sala de aula você não encontra um ambiente único são comportamentos diferentes também, por isso nós temos que estar renovando nossa prática porque uma coisa que serve pra um aluno não serve pro outro. Na formação aqui que eu estou, já vai fazer três ou quatro anos, não sei, no início tinha muita oficina, tinha confecção de muita coisa, muito material mesmo lúdico, então essas oficinas, quando a gente estava lá confeccionando esses materiais, eu pelo menos já pensava na minha turma né, eu já pensava como é que o fulano ia reagir com isso, entendeu? Então é importante, além do nosso conhecimento, pra dar essa reanimada na gente. (**RAPUNZEL**)

A professora Alice afirma que argumenta pela unicidade na escola, pelo trabalho integrado e coletivo. Considera importante e necessário que os funcionários e, principalmente, as professoras trabalhem de forma coletiva, com troca de experiências para facilitar o desenvolvimento da prática docente. Esse trabalho coletivo, segundo a professora deve envolver, também, professores do maternal, de todas as etapas para a consecução do objetivo final da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação, que se traduz em garantir a alfabetização da criança. Afirma que a formação continuada por meio de projetos dá maior sustentação à prática docente.

A concepção da professora Alice sobre a formação voltada para a prática nos leva a pensar sobre o lugar da teoria nos processos formativos dos professores. A professora Bela considera que a formação continuada nos torna mais conscientes da necessidade de buscar conhecimentos profissionais e, por esta razão, sente necessidade de maior aprofundamento teórico na formação da qual participa. Declara que gostaria que oferecessem mais cursos, que primassem pela unidade teoria/prática. Pacheco e Flores (1999), ao abordarem a formação de professores, afirmam que é preciso melhorar a competência profissional nos vários domínios de sua atividade docente.

A professora Cachinhos Dourados sugere que a formação continuada seja feita com discussão em torno de teóricos, que seja embasada nas teorias pertinentes à educação infantil. Pondera que da forma como acontece a formação, na rede municipal, com a entrega de planejamento e do material todo pronto, acomoda os professores. Neste sentido, percebemos a insatisfação da professora por receber uma formação direcionadora, baseada em uma dimensão técnica. Esse tipo de formação desvaloriza, segundo Giroux (1997), o trabalho crítico e intelectual dos professores, pois são considerados apenas como técnicos especializados na burocracia escolar. A professora Chapeuzinho Vermelho não faz referência explícita à formação, mas discorre sobre sua prática docente e a enfatiza, como *lócus* de aprendizagens sobre o papel do professor na sua área. De fato, a prática é um espaço de muitas aprendizagens, porém a profissão docente exige que os professores invistam em processos formativos para que suas práticas sejam desenvolvidas de modo consciente. Afirma, ainda, que só permanece na profissão quem realmente tem afinidade com as atividades pedagógicas da sala de aula e afetividade pelas crianças.

A professora Cinderela demonstra compreender que a pesquisa sobre a prática é importante na formação do professor. Segundo relata, essa compreensão fez com que percebesse a importância de trabalhar com as crianças de forma lúdica, pois a ludicidade prende a atenção da criança por mais tempo, facilitando a aprendizagem do educando. A professora Fera reconhece a necessidade de apoio pedagógico específico nas atividades de sala de aula, desenvolvendo parceria com a pedagoga e com a diretora da escola. A professora enfatiza que, assim como as professoras têm oficinas de estudos quinzenalmente, as pedagogas e diretoras da escola deveriam participar dos encontros para um momento coletivo de aprendizagens, de troca de experiências.

A professora Rapunzel, ao referir-se à formação continuada a compara com outras profissões liberais, ressaltando que todos os profissionais necessitam dessa formação. De modo particular, registra que os professores não podem prescindir de formação, haja visto seu trabalho

é muito diverso, envolve comportamentos diferentes, o que gera necessidade de renovação da prática. A referida professora valoriza as oficinas desenvolvidas, afirmando que são bastante úteis para todas as professoras. Nessas oficinas ocorrem planejamento, elaboração de material e análise de resultados. Ao narrar sobre as oficinas como espaço de formação a professora Rapunzel não faz referência aos diferentes conhecimentos necessários à prática docente na educação infantil.

No que se refere à contribuição da formação continuada, para maior significação da prática docente, é imperativo aos professores, segundo Giroux (1999), o desenvolvimento da capacidade crítica, aliando o pensamento à prática, com uma dedicação especial aos valores do intelecto, assumindo a responsabilidade ativa pelo que ensinam, como ensinam e sobre os propósitos de sua ação. No próximo tópico, dando sequência à análise, apresentamos a 3ª categoria, com a temática: Relações entre formação continuada e a prática docente na educação infantil.

### **4.3 Categoria 3: Relações entre formação continuada e a prática docente na educação infantil**

O cenário educacional brasileiro constantemente passa por transformações, seja em relação aos aspectos legais, seja em relação aos aspectos metodológicos, como decorrência do avanço do conhecimento. Apesar dessas transformações, percebemos a existência de professores que atuam da mesma forma por longos anos, acomodados, sem buscar por melhorias em sua prática docente. Adotam uma posição em que predomina a separação entre a teoria e a prática e apresentam maior preocupação com o conteúdo previsto no planejamento. É possível que um profissional competente e comprometido com o sucesso de seu aluno permaneça nesta posição retrógrada? Que tipo de formação continuada pode ser ofertada para a reelaboração da prática docente?

A resposta a esse questionamento recolhemos nos registros anteriores das professoras quando anunciaram que para mudar é necessário ter o desejo e a vontade de mudar. Compreendemos que um professor comprometido, que deseja o sucesso do seu aluno não pode permanecer desenvolvendo práticas cristalizadas no contexto social que é marcado pela diversidade. Segundo Freire (1996), a prática educativa em uma sociedade complexa exige a problematização, a angústia, a inquietação e a pesquisa. Desta feita, o professor não pode permanecer na posição passiva de aceitação. Mas deve buscar incessantemente dinamizar a prática na mediação de conhecimentos, como um professor crítico reflexivo, que não se

contenta com uma formação precária, e, tampouco, aceita o adestramento de sua prática. Considerando o pensamento de Freire (1996), desenvolvemos na primeira subcategoria a análise de narrativas produzidas sobre as demandas da formação continuada X prática docente.

#### **4.3.1 Subcategoria 1: Demandas da formação continuada X prática docente**

O professor é o profissional do ensino que tem como compromisso principal compartilhar conhecimentos. Para esse mister precisa ter domínio sobre a matéria que leciona, além de outros conhecimentos pertinentes à profissão docente e à prática educativa. Leva-se em conta que na pessoa do professor e de sua metodologia, suas crenças e concepções, defendemos que a formação (inicial e continuada) esteja voltada para características da prática docente, o que vai além da transmissão de saberes. O professor é um profissional capaz de desenvolver conhecimentos e competências sobre o ensinar, a fim de seguir continuamente aprendendo, de forma crítica e reflexiva, em níveis mais complexos de estudo. Para tanto, a formação requer como base o conhecimento profissional docente, orientado por princípios da reflexão, da colaboração, entre outros.

Isto posto, registramos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96, no seu art. 67, ao tratar da formação continuada estabelece que o professor deve ter liberação de período referente ao aperfeiçoamento profissional, conforme política de valorização do professor. Esta proposição da Lei garante um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho, que assegura ao professor prosseguimento nos seus estudos em níveis mais complexos.

Nessa lógica a formação continuada do professor se apoia na compreensão da escola como *lócus* formativo. Segundo Chiare (2012) e Mogarro (2005), a escola como *lócus* privilegiado de formação propicia o reconhecimento e a valorização do saber docente e o entendimento acerca dos ciclos de vida e das diferentes etapas do desenvolvimento dos profissionais do magistério. Ou seja, o professor poderá, ao se formar, colocar em ação os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a reelaboração da prática docente. A respeito das demandas da formação continuada e da prática docente de professores da Educação Infantil, vejamos o que nos dizem as professoras:

O 1º encontro que tivemos que foi no Bela Vista e as formadoras foram as daqui mesmo do Odilon, nós aprendemos muitas técnicas de como fazer de uma maneira lúdica, em seguida entramos para o Projeto do IAB e vejo que aí mudou o foco, a formação continuada te dá essa formação política dessa relação com o conteúdo?

Eu vejo assim, antes eu sentia isso, já com o IAB eu não sinto, eu vejo que no IAB os objetivos dele são muito determinados e nem sempre se encontram com os mesmos objetivos da Semec, são coisas completamente diferentes os objetivos que eles traçam, e nessa hora as coisas do IAB são imexíveis, você só tem que engolir e pronto, e em que se resume essa formação que a gente está vindo? Só passar informações e rever aquilo que a gente já faz por exemplo, na hora do planejamento. O que ainda nos salva, são umas exposições de atividades que as professoras fazem e que deram certo, de vez em quando tem essas amostras e fica por isso mesmo, mas investir mesmo nessa formação continuada como era antes, não vejo. Eu vejo assim que nós que estamos trabalhando com o IAB é muito bitolado e está deixando a desejar. (*ALICE*)

Eu me senti mais preparada com a outra formação “Passo a passo, construindo laços”, eu acho que o nível dessas formações não tá no nível como deveria estar, acho que deveriam dar formação para os professores com mais teorias num nível mais elevado, porque a gente vem pra essas formações simplesmente pra seguir aquele planejamento, às vezes até fazer o próprio planejamento, eu sinto que a gente deveria participar de mini cursos pra nos capacitar mesmo mais, pra gente ter essa visão mais política, teoria mesmo, eu sinto essa falta, de algo assim mais avançado, que nos estimule. (*BELA*)

Não tenho tanta experiência, na formação, essa parte do dia-a-dia que faz a diferença dentro da tua sala de aula, você tem que adaptar à realidade da tua sala de aula, porque ela te dá um norte, ela te mostra o que o colega fez, nos mostra isso aqui e tu vais trabalhar pra levar pra tua realidade, lá na tua realidade tu vai procurar fazer, ver o que tu aprendeu dentro da tua formação e adaptar. Então é isso que eu faço, vejo o que os colegas fazem nas salas de aula, vejo se isso tá dando certo e vejo o que aproveito pra adaptar à minha realidade, porque cada grupo de criança tem a sua realidade diferente. Na minha sala de aula tem realidades diferentes, tem alunos mais avançados, aluno mais aquém, ali eu faço adaptações de atividades. (*CACHINHOS DOURADOS*)

Essa formação continuada que acontece aqui, ela nos prepara 100%? Não, ela não nos prepara, dá suporte, se a gente quiser a gente tem que ir pros livros, pesquisar em internet, agir por conta nossa é essa falta aí que eu sinto desse apoio maior da própria Semec que não está dando essa oportunidade de estar estudando, nos capacitando melhor e é aí onde entra a palavra conformismo, essa formação está muito mais pra conformação do que pra essa visão política, teórica, certo? (*CHAPEUZINHO VERMELHO*)

Quando iniciou, porque eu também participo do IAB cheguei a participar de outras formações, mas foi pouco tempo, a gente trabalha muito mais no IAB, porque a preocupação é como Alice diz, é diferente o que a Semec quer e o que o IAB propõe, porque agora as crianças vão fazer provinha e você fica naquela luta pra seguir o programa à risca, mas o que a Semec quer? O menino lendo e escrevendo e o programa não dá esse suporte é por isso que está tendo essas tarefinhas aí desafiadoras por que? Porque só o programa não dá suporte pra aprendizagem da criança. (*CINDERELA*)

Essa formação que participo me transforma politicamente porque nos leva a uma dimensão de repensar o que nós estamos levando a nossas crianças, de nós construirmos aquilo que nós vamos apresentar também pra nossas crianças e a questão também de aperfeiçoar, porque quando eu iniciei na educação infantil eu tinha um modo de pensar, de ver a educação infantil e a partir do momento que eu entrei na Prefeitura, que comecei a participar da formação continuada, como já tenho várias experiências em vários segmentos da educação infantil, na questão da formação, então eu vi que a formação da educação infantil aqui, ela nos dá essa dimensão de transformar, de mudar, de você ver que pode fazer o diferencial em relação a educação, então eu vejo que você pode aperfeiçoar, você pode transformar, e até a questão mesmo de libertar politicamente em relação a nossa aprendizagem ao nosso modo de pensar e ser professor. (*FERA*)

Eles querem professores é que saibam o que vai fazer dentro de sala de aula, porque eles não podem dar um tiro em si mesmo, de criar uma revolução, porque se eu sou um ser pensante, sei do que hoje é meu direito, com certeza eles vão esperar o que, que a gente vá atrás disso como hoje eu acho que até alguns já fazem e até um pouco assim dessa revolta com os gestores de educação porque deixam a desejar certos tipos de direitos dos professores, então eu acho que essa falta de formação é intencional, e aí a questão da relação mesmo dos teóricos que a gente não tem, porque a Prefeitura aqui ela faz isso, ela mostra o como fazer, mas o porquê fazer a gente não sabe, sabe porque vai pesquisar. (*RAPUNZEL*)

No processo de leitura e análise das narrativas das professoras percebemos que, em sua maioria, as professoras não estão satisfeitas com os programas de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, demonstrando nos relatos que estão sobrecarregadas no trabalho que executam. Nesse ponto de vista, Alice analisa os dois programas de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação e afirma que, quando participava do Projeto Passo a passo: construindo laços, considerava sua formação continuada mais política e que com o Programa do IAB julga haver um descompasso entre esse programa e os objetivos da educação infantil. Sente-se sobrecarregada pelo programa, que demanda grande carga de trabalho. Afirma trabalhar em duas frentes para conseguir alfabetizar seus alunos, caracterizando o programa oficial IAB como insatisfatório para o alcance das metas ensejadas nas turmas de 2º Período da educação infantil.

Da mesma forma, Bela considera que o nível da formação no Projeto Passo a Passo: construindo laços, seria mais adequado à educação infantil, embora reclame por mais teoria nas formações continuadas e por uma ênfase nas questões mais políticas inerentes à prática educativa. A professora Cachinhos Dourados também reclama da formação continuada, vinculada ao Programa do IAB. Informa que as formadoras dão o norte para as práticas, de modo que possam prosseguir realizando as adequações necessárias de acordo com a realidade

de cada professora e de cada turma. A professora Chapeuzinho Vermelho faz duras críticas às formações, afirmando que a formação que participa não prepara o professor, admite que para se formar tem que pesquisar na internet, agir por conta própria e não percebe o apoio da Secretaria Municipal de Educação. Declara, portanto, que a formação continuada está formando para o conformismo, para a acomodação e não para a criticidade. O registro feito pela professora é importante por mostrar que o professor ao perceber sua situação de oprimido pode reagir diante da situação opressora (FREIRE, 1996).

A professora Cinderela alega que já participou das duas formações continuadas e que no Programa IAB a carga de trabalho é excessiva, que a metodologia exigida no Programa IAB não condiz com os objetivos da Secretaria Municipal. Reconhece que sua atuação, conforme exige o referido Programa, não consegue atingir suas metas. Necessita, ir em busca de outras estratégias indispensáveis à alfabetização das crianças do 2º Período. Em contrapartida, a professora Fera considera que a formação continuada da qual participa a transforma politicamente e a leva a refletir e repensar, aperfeiçoar, transformar e até libertar-se politicamente, o que nos faz compreender que, ideologicamente, surgem contradições no discurso da professora. A fala contradiz outras posições explicitadas sobre a formação. Em outros momentos, enfatizou a necessidade de mudança na formação, ao referir-se a fragmentações do processo formativo, bem como às limitações desse processo por se preocupar apenas com as práticas.

A professora Rapunzel não anuncia sua posição em relação à formação continuada, mas demonstra sensibilidade nas colocações de suas colegas, pois considera que a falta de formação é intencional, que não há aprofundamento teórico, mas apenas uma preocupação com o como fazer e não com o porquê, resumindo os professores à função de executores de atividades. Portanto, reporta-se à intencionalidade de uma formação meramente técnica, que subestima a capacidade de pensar dos professores. Ratifica que a formação é preocupada com o como fazer.

Com as narrativas das professoras nos reportamos ao que Giroux (1997) e Freire (2013) entendem a respeito da ideologia dominante que desvaloriza a pessoa do professor, reduzindo-o ao papel de implementador de programas verticalizados, pensados por outras pessoas. Percebemos no posicionamento das professoras a emergência de posturas de intelectuais críticos, no sentido de busca de significados do valor educativo da sua ação. Contreras (2002) reporta-se a esse aspecto afirmando que o professor deve participar ativamente para descobrir o oculto, decifrar a origem histórica e social do que se apresenta normalmente na formação continuada, mas que não condiz com o real. De modo geral, as professoras se angustiam em ter que seguir um programa que não condiz com os objetivos ou metas elencadas pela Educação

Infantil. A análise das peculiaridades da formação ofertada às professoras nos faz evocar as afirmações de Vasconcelos (2012) ao ressaltar a importância da educação de infância ser ofertada com qualidade, caso contrário traz impactos bastante negativos no desenvolvimento da criança tornando-se uma oportunidade desperdiçada. Para continuidade da análise apresentamos a segunda subcategoria: Pontos positivos da formação continuada.

#### **4.3.2 Subcategoria 2: Pontos positivos da formação continuada**

A formação continuada de professores da educação infantil é uma necessidade crescente no meio educacional tendo em vista que a formação inicial não consegue suprir as demandas da prática docente, por ser uma ação de grande complexidade. Concordamos acerca da importância da formação continuada, tendo em vista que a prática docente exige dos professores a ampliação dos conhecimentos profissionais. Gastaldi (2012) afirma que o campo educacional é muito dinâmico, que da prática emanam necessidades sentidas pelos próprios professores, oriundas das situações cotidianas das vivências da profissão. Por isso, a formação continuada, torna-se uma necessidade para que ocorram mudanças no trabalho docente. Essas mudanças não ocorrem de forma rápida, mas ao longo do tempo e, gradualmente, centrada na figura do professor, pautada no seu ciclo de vida profissional.

As formações não são separadas e aí é veterana junto com novatas. O que eu acho bom é que tem aquela troca, mas eu acho que deveria ser só veteranas. Eu vejo que querendo ou não é uma oportunidade que vários professores vão estar juntos, que nós temos essa capacidade de que, mesmo que o tema não seja aquele a gente puxa porque o que o coração tá cheio é o que vem na boca mesmo, então é uma oportunidade sim da gente trocar essa experiência, então a Rapunzel muitas vezes já tá mais familiarizada com a nova LDB e aí o que uma já sabe vai acrescentar com o que a outra sabe, então isso eu acho muito positivo, na nossa formação continuada aqui no Odilon. (*ALICE*)

Eu vejo assim, concordo com a Alice que é positivo a gente tá trocando experiência, a gente aproveita as coisas que a gente acha positivo na troca de experiência e leva pra nossa rotina, é muito bom, o que eu gosto mais, que às vezes quando eu venho pra formação eu saio assim mais motivada, nem tanto pelo tema que elas vão falar, pelo que a formadora tá passando pra gente, mas por essa conversa que a gente tem com as colegas, por nosso encontro. (*BELA*)

O que vejo é que a nossa formação é, o mesmo material que é utilizado em todas as escolas, e lá o professor pode modificar, usar o seu método pesquisar em cima daquilo que me deram, ou seja, esse mês vamos falar sobre meio ambiente, ela me deu algumas atividades sobre meio ambiente, mas ela me disse, professora em

cima disso aqui tu pode pesquisar ou então tu não precisa fazer mais nada, tu trabalha em cima disso! O professor é livre, e aí entra o diferencial, tu vai fazer as tuas próprias pesquisas, tu entra na internet, tu procura num livro, tu vai usar métodos, tu vê o que teu aluno tá precisando, tem aquele aluno mais avançado, tem aquele aluno que não está, então tu vai, até dentro da tua própria sala, tu vai ter que usar atividades diferentes pra tu atingir aquele aluno e o seu objetivo. **(CACHINHOS DOURADOS)**

Um ponto positivo meu, de minha pessoa, eu trato meus alunos como eu gostaria que tratasse um filho meu, ou sobrinho, discriminação na minha sala de aula, cara de nojo eu não aceito. E outro ponto positivo que eu acho da gente que teve uma boa formação é que sabemos como devemos ser profissionais e essas que estão sendo formadas eu não sei qual a realidade que elas pensam, porque na Prefeitura pensar que não vão trabalhar, eu disse vocês vão trabalhar mais que na escola particular. **(CHAPEUZINHO VERMELHO)**

A formação nos ajuda muito, principalmente na questão das trocas com as colegas, como também, o que as formadoras trazem, nos ajudam bastante na nossa prática da sala de aula. Eu acho muito importante essa questão da formação, inclusive com a formadora do meu grupo, ela realmente te dá um direcionamento. **(CINDERELA)**

Eu particularmente, gosto da formação, quando eu venho pra formação, eu não venho pra levar bagagem daqui como forma de fazer totalmente naquela direção, mas sim, como as formadoras deixam bem claro, isso aqui não tá pronto só pra você aplicar, é apenas um norte, uma ideia a ser amadurecida, a ser transformada, a ser reformulada, então é com essa consciência que eu venho pra formação. **(FERA)**

O mais importante que sinto na nossa formação continuada é o encorajamento por parte das formadoras, aquele ano mesmo que é depositado na gente, porque as vezes mesmo, eu sinto que a formadora achando que a turma está desmotivada, está reclamando demais, ela sabe como levantar a gente, na próxima formação ela traz estratégias pra gente, mostrando pra gente que não é difícil. **(RAPUNZEL)**

Os trechos narrados evidenciam os pontos positivos elencados pelas professoras, sobre a formação continuada de professores da educação infantil. Essa formação, na contemporaneidade, emerge como alternativa de qualificação da prática e, ainda, como fonte de investigar a realidade escolar. A professora Alice percebe como ponto positivo da formação continuada a troca de experiências, momento em que as professoras conversam sobre as dificuldades sentidas em sala de aula e trocam informações úteis à vida na escola. Aspecto positivo da formação é a oportunidade de trocar experiências e conhecimentos. A professora Bela, concordando com a professora Alice, acrescenta que todas as vezes que participa da formação sai motivada pelos contatos, interações com as colegas e com as formadoras,

realçando essa interação com os pares na socialização das experiências. Os dados analisados nos fazem pensar que esse tipo de formação, na dimensão crítico-reflexiva, de acordo com Brito (2007), deve se considerar o caráter privado das experiências docentes, o que exige investimentos nas socializações das experiências docentes por se constituírem fontes profícuas de produção e ampliação da cultura docente.

A professora Cachinhos Dourados ressalta como positivo a questão da uniformização dos materiais utilizados por todas as professoras nas formações, por ser possível fazer adequações de acordo com o seu contexto. O aspecto positivo da formação é receber as orientações para desenvolver a prática docente com a possibilidade de alterar o que foi sugerido. A professora Chapeuzinho Vermelho manifestou pontos positivos da formação, destacando que a formação continuada colabora para saber como atuar profissionalmente e reconhecer a dimensão do trabalho a ser realizado. Em relação a sua ação aponta duas dimensões: interna e externa. Na dimensão interna referiu-se ao tratamento destinado aos alunos, que envolve o amor e o respeito. Freire (1996) afirma que ensinar exige comprometimento e que não é possível o professor exercer sua atividade, sem se revelar diante de seus alunos, sem amar seus educandos. Na dimensão externa observamos que a interlocutora percebe que não basta ensinar, mas que é preciso formar o educando para conviver com a diversidade.

A professora Cinderela considera positiva a formação continuada como suporte à prática docente que adquire a partir das trocas de experiências com as colegas, assim como, valoriza o trabalho e o compromisso das formadoras. A professora Fera realça que a formação continuada dá apenas uma orientação didática que pode ser desenvolvida na escola de acordo com o seu contexto de atuação. Significa que essas orientações podem ser reformuladas pelas professoras. A interlocutora Rapunzel considera como ponto positivo a crença das formadoras no potencial das professoras, pois estão atentas ao que as professoras necessitam no sentido de buscar atividades para a prática em sala com seus planejamentos. Ponto positivo na pessoa da formadora que encoraja o grupo buscando envolvê-lo na formação.

As narrativas das professoras Alice, Bela, Cachinhos Dourados e Chapeuzinho Vermelho nos fazem perceber que o clima político e ideológico não parece favorável neste momento na formação continuada, não citaram com convicção o que consideram positivo nessa formação. O clima de “insatisfação” pode ser compreendido a partir do posicionamento de Giroux (1997) que sugere unirmos ao debate público uma análise crítica da realidade em conjunto com a oportunidade de nos engajarmos numa autocrítica necessária em relação à natureza e finalidade da formação de professores. Por meio da autocrítica, temos a capacidade

de intervir em nossa autoformação e transformar as características opressivas da sociedade hegemônica.

Quanto às narrativas de Cinderela, Fera e Rapunzel vimos suas posturas em relação à função da formação continuada que servem para apontar caminhos a trilhar na escola, o que nos direciona ao posicionamento de Vasconcelos (1997), que considera os professores como participantes ativos que geram e absorvem na escola conhecimentos, que lutam por um sentido de poder e autonomia para si e seus alunos para dar sentido à vida. Passamos agora para nosso próximo tópico, terceira subcategoria, que se refere aos pontos negativos da formação continuada a partir dos pontos de vista das professoras.

### **4.3.3 Subcategoria 3: Pontos negativos da formação continuada**

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que garante aos professores um período reservado de estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho, observamos o crescimento da oferta de formação continuada, que é compreendida como processo que colabora com o desenvolvimento profissional docente. Compreendemos que os professores, apesar da formação inicial (graduação) necessitam de abertura para maiores possibilidades de formação. Essa formação para atender as especificidades da prática carece de envolver a reflexão, a partilha de saberes, os questionamentos e as trocas de experiências. Com essa perspectiva os processos formativos podem contribuir para a reelaboração da prática. Rodrigues e Esteves (1993) propõem que a formação continuada precisa atender às necessidades reais dos professores em sala de aula e da escola como um todo, problematizando e buscando práticas para produção e consolidação de conhecimentos e práticas. Mas, nem sempre a formação atende às necessidades dos professores e, em consequência disso, é comum a resistência desses profissionais diante da oferta de formação. A esse respeito relatam:

Continuar da forma como está eu não gosto, acredito que as superintendentes, tinham que dividir o grupo, porque se não a gente fica no repeteco, repeteco e nunca avança e os nossos alunos a gente já sabe como lidar com a turma e aí as meninas que estão entrando agora, que apesar de eu achar muito positivo essa questão das faculdades, a formação que vem não dão suporte pra essas meninas, e quando a gente vai trocar uma ideia com elas nem sempre elas acham que a gente tá querendo ajudar e aí a gente é criticada. (*ALICE*)

Um dos pontos negativos que eu sinto é que às vezes elas falam como se a gente tivesse em outra realidade, por exemplo tem aquelas tarefas do reforço, do desafio,

como se fosse só falar, mas na realidade quem está na sala de aula quem sabe é a gente, a gente é que sabe o que vai fazer de reforço, quem tá precisando de reforço, que atividade a gente vai fazer, eu aplico à minha realidade, eu adequo à minha realidade porque graças a Deus estou tendo bom resultado, eu sei do meu trabalho e às vezes a gente é criticada nessas formações, no próprio trabalho eu sinto assim quando colegas dizem, ah tu te empenha mais por causa do prêmio, não é! Eu sempre fui assim. (**BELA**)

Eu vejo que se as formações fossem diferentes, tivessem mais seleções, espaços, perguntando ao professor o que você quer trabalhar na sua sala? Poesia? Temos um ambiente com pessoas capacitadas e vão te mostrar como trabalhar poesia, como trabalhar música na sala de aula, porque eu não tenho tanta experiência em trabalhar outras dinâmicas, mas se tiver um grupo de pessoas, formadores, pra te apoiar e te trazer bagagem, só nos engrandeceria. (**CACHINHOS DOURADOS**)

A formação continuada não te dá suporte pra trabalhar com crianças especiais, porque esse ano ingressou na minha sala uma criança com autismo. A gente se desespera com essa responsabilidade pra cumprir o papel da gente. [...] eu fui atrás, estive na Secretaria, consegui participar de uma Jornada sobre autismo, porque uma pessoa lá me cedeu a vaga, mas até então eu não sabia de nada, nada. (**CINDERELA**)

Olha só, como nossa amiga Cinderela falou: uma pessoa da Secretaria cedeu a vaga pra ela. Uma pessoa que não estava na sala de aula, que não lida com criança especial. Nós professoras dentro da sala de aula, não temos essa oportunidade, cadê a ação política pedagógica? Nós estamos na nossa formação sendo treinadas, ensinar o aluno a pegar no lápis, eu me sinto como se estivéssemos na década de 30 do século passado. (**CHAPEUZINHO VERMELHO**)

O que o sistema de educação quer, a Secretaria Municipal, são resultados, alunos alfabetizados, lendo e escrevendo de acordo com as solicitações deles lá. Mas, estão cobrando além, querem a minha criança de 5 anos lendo e escrevendo textos, então as professoras da formação estão correndo atrás de pegar o professor, jogar lá dentro da formação e incutir isso nele, a vontade deles. (**FERA**)

Uma coisa que as formadoras fazem aqui que é dar o planejamento pronto, dar a atividade, então tá tudo ali, bonitinho só pra você imprimir. Acho também que deveria se investir mais no Maternal, porque quando não tem um Maternal bem feito a professora do 1º e 2º Período pena. (**RAPUNZEL**)

A formação continuada de professores da educação infantil constitui uma necessidade permanente na carreira docente, condição *sine qua non* para conseguirmos fazer frente aos desafios que a profissão nos apresenta. Na análise do panorama da profissão docente não concebemos prática docente pautada apenas pela formação inicial e/ou experiência acumulada. Há necessidade de programas de formação continuada que propiciem aos professores atualizações e aprofundamentos teóricos, reflexão sobre a prática docente, processo constante

de autoavaliação que os orientem na reelaboração da prática docente. Analisando os relatos apresentados pelas interlocutoras, vimos que a professora Alice considera desperdício de tempo a realização da formação continuada das professoras experientes em conjunto com as professoras novatas. Reivindica que haja divisão do grupo e considera como ponto negativo os conteúdos repetitivos que são abordados na formação. Afirma que a formação não dá suporte para as professoras iniciantes, pois forma apenas no sentido técnico, direcionando o saber fazer. Advoga que as professoras iniciantes precisam ter humildade para aceitar as contribuições de professoras experientes por serem profissionais que podem contribuir com suas experiências.

A professora Bela entende como ponto negativo da formação o direcionamento dado pelas formadoras em relação à prática docente, considera essa formação fora da realidade, o que exige reorganizá-la e adequá-la à sua realidade. A outra crítica feita por essa professora refere-se à premiação que recebe todo ano por seus resultados positivos, afirma que recebe críticas por seus pares por pensarem que se empenha por objetivar a premiação. Comenta que formação precisa levar em conta os saberes que os professores possuem. A professora Cachinhos Dourados manifesta insatisfação com a formação continuada da qual participa, por não levar em conta as necessidades formativas sentidas por cada professora. Esta posição nos recorda Rodrigues e Esteves (1993) que afirmam que a formação continuada deve partir das necessidades reais dos professores e de seus alunos, consideram imprescindíveis à formação de professores a partir de projetos que valorizem a prática escolar do professor.

A professora Chapeuzinho Vermelho manteve uma postura crítica, ressaltando falta de suporte da Secretaria Municipal de Educação ao professor diante das situações complexas vivenciadas na sala de aula. Reconhece que a formação resume-se a treinamento e demonstra perceber que o trabalho docente não possui apenas a dimensão técnica, ao referir-se à dimensão político-pedagógica desse trabalho. A professora Cinderela, ao analisar pontos negativos da formação, destaca que a formação continuada não dá suporte para o trabalho com crianças especiais. Reporta-se a um caso em sua sala de aula, que a mobilizou a procurar soluções individualmente, sem o suporte dos formadores. Ao analisarmos a narrativa desta professora recordamos o posicionamento de Contreras (2002) ao ressaltar a importância de atendimento às circunstâncias que cada prática docente apresenta. O autor afirma que não é recomendável uniformizar os processos educativos, aplicando um tratamento homogêneo.

A professora Fera ressalta como negativo o excesso de cobrança das formadoras em relação aos resultados do ensino, bem como o fato de a formação ser direcionada para a dimensão técnica da prática docente. Enfatiza que as formadoras querem “incutir” nas professoras a valorização do saber fazer. A interlocutora Rapunzel ressalta como ponto negativo

receber o planejamento e as atividades de aula prontas, pois essa prática limita e acomoda o professor que não tem compromisso e responsabilidade. A postura das formadoras, segundo os dados da pesquisa, em relação à prática docente no contexto da sala de aula, demonstra que o ofício de professor ainda é considerado como atividade meramente técnica. Esse tipo de postura demonstra, também, segundo Giroux (1997), pouca confiança na capacidade dos professores de se constituírem como líderes intelectuais, reduzindo a atuação desses profissionais ao status de técnico e de executor de tarefas.

É importante ressaltar que as narrativas feitas pelas professoras colaboram com um dos objetivos da formação, que é de proporcionar reflexões sobre situações práticas, ajudando o profissional a pensar sobre como poderá agir diante das situações reais da vida cotidiana da sala de aula e da escola. Os relatos sobre os pontos negativos em relação à formação continuada refletem a ação e reação das professoras no processo de formação de suas identidades professorais, demonstram pensar no fazer pedagógico, e que estão dispostas não só a aprender a aprender, mas, também, a contribuir com a formação de seus pares por meio de um processo de troca de experiência. O próximo tópico de análise trata da Categoria 4: Formação continuada e a reelaboração da prática docente.

#### **4.4 Categoria 4: Formação continuada e a reelaboração da prática docente**

Falar de formação continuada de professores da educação infantil na interface com a prática docente nos remete à figura de professor como profissional cujo ofício desenvolve-se na articulação de diferentes conhecimentos, competências e habilidades que não devem ser engessadas, nem encaradas como ferramentas de uma técnica, pois o trabalho docente cotidiano exige reflexão, análise prática meramente das situações e tomada de decisões. Esse trabalho requer profissional que tem a função de mediador de conhecimentos das aprendizagens dos educandos, principais atores ou sujeitos sociais da prática educativa. Nessa prática, os professores ocupam posição de destaque em relação às propostas curriculares e na mediação da cultura e dos saberes escolares na perspectiva do currículo.

No desenvolvimento do currículo escolar os professores produzem uma riqueza de conhecimentos que devem ser assumidos como ponto de partida do processo de reelaboração da prática docente. Estamos nos referindo a um profissional capacitado, com potencial para colaboração e para a revisitação da prática docente. Nóvoa (1995, p. 26) sugere, para reelaboração da prática, a criação de redes coletivas de trabalho, que se constituem “[...] fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da prática docente”.

Isso significa pensar uma formação continuada ligada, inseparavelmente, à produção dos sentidos, sobre o dia a dia e sobre as experiências de vida. Nesta parte do estudo, primeira subcategoria, analisamos dados referentes à reflexividade na prática docente.

#### **4.4.1 Subcategoria 1: Reflexividade na prática docente**

Na formação continuada de professores da educação infantil consideramos como atividade indispensável a reflexão crítica sobre a prática. Segundo Freire (1996), é pensando criticamente a prática docente do presente ou do passado que podemos melhorar a prática docente do futuro. Para o autor, a reflexão precisa ser um exercício constante na prática docente comprometida com uma formação cidadã do aluno. No exercício da reflexão faz-se necessário que o professor seja curioso, ouça os alunos e os colegas, problematize a prática e atue como um pesquisador dessa própria prática. Schön (1995, p. 82) refere-se à reflexão-na-ação, que “[...] exige do professor uma capacidade de individualizar, prestar atenção a um aluno, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades”. Por meio da reflexão o professor pode conhecer melhor sua prática, o aluno e sua família. Vejamos, portanto, sobre a reflexividade na prática docente, o que as interlocutoras narraram:

Essa questão da reflexividade já acontece exatamente, a partir do momento que você obtém essa informação na formação continuada, você leva essa informação pra você refletir como é que está sendo a sua ação em cima disso, então, às vezes, aqui nessa roda de conversa é que a gente vê que a nossa prática não tá indo ao encontro dos bons resultados que as colegas estão obtendo, então isso faz com que a gente também reflita, achei muito propício quando ela falou, ah! Então sua escola teve 100%, pois me diga aí, qual é o pulo do gato que você tem feito? Então eu acho que é por aí, é a gente trocar essas informações pra mudar nossa ação que só vai ser mudada se você parar pra refletir como é que tá sendo essa sua ação, porque muitas vezes a gente não tem quem lhe critique de maneira positiva e você acha que tá abafando e nem sempre está. (*ALICE*)

Enquanto professora considero muito importante a reflexão não só na nossa prática, no nosso trabalho, na nossa vida profissional, mas em tudo na vida da gente, a gente sempre tem que está refletindo, repensando no que está fazendo, no que pode fazer pra mudar pra chegar onde quer chegar, alcançar os objetivos. (*BELA*)

Essa questão da ação-reflexão e ação, tanto o professor como a direção como toda a escola mesmo, tem que manter uma posição reflexiva, estar constantemente revendo seus atos. A nossa escola mesmo, mudou a diretora, mas nós conversamos, nós somos capazes de continuar com o mesmo patamar, o mesmo nível, com o mesmo respeito com as famílias. (*CACHINHOS DOURADOS*)

Eu acredito na importância da reflexividade para minha prática sim. Ontem mesmo foi uma tarde muito difícil pra mim, em relação a essa questão da indisciplina por eu ter, a gente tenta de uma forma, tenta de outra e claro que eu acredito que todo profissional tem dias que sai, tipo assim: meu Deus hoje eu não dei conta. Então, sempre eu procuro refletir buscando também formas de melhorar a minha prática. Eu acho isso fundamental, porque eu acredito que não tem receita pronta, entendeu, para o professor em sala de aula, eu procuro sempre estar refletindo a minha prática, como eu melhorar aqui, até em relação às atividades, mas a gente já recebe um planejamento e elas dizem, é só uma base pra você, eu sempre procuro tá modificando. (*CINDERELA*)

Fazendo aqui uma reflexão. A formação continuada que eu gosto mais é a da minha escola com a pedagoga. Ela traz novidades, vê temas atuais, o nosso planejamento é bem claro. Ela organiza, tudo baseado em autores e isso reflete na nossa ação, no cotidiano da nossa sala de aula, o que não vemos ocorrer na formação continuada que participamos com esse programa do IAB. (*CHAPEUZINHO VERMELHO*)

A reflexividade pra mim é muito importante, porque quando a gente planeja a gente pensa algo, num conteúdo, na criança, elabora algo pensando num todo. Mas, quando a gente chega na sala de aula, se depara com as particularidades, com situações que a gente não tinha esperado no momento de organizar aquele planejamento, então quando dou aula e vejo que não alcancei meus objetivos eu volto e vou pensar em novas estratégias, que possa atrair um público maior das minhas crianças, então eu vejo que é muito importante essa questão de você reelaborar, de fazer um novo planejamento. (*FERA*)

Considero essa questão da reflexividade muito importante, pois sou uma professora que tem grande preocupação com o meu trabalho. Eu tenho consciência da minha responsabilidade enquanto educadora, por isso tenho consciência da minha responsabilidade com meus alunos, com meus colegas e com minha escola. Tenho um grande trabalho em repensar as atividades do livro de forma que exija mais do meu aluno, elaboro minhas atividades pensando no aluno e eu acho muito importante na escola ter momentos de formação continuada também, porque muita gente não quer formação, acha que vir pra cá é perder tempo. E eu acho que na escola devia ter momentos assim de roda de conversa, pra você falar das suas angústias, falar o que você pensa, ver o que está funcionando e o que não está dando certo, pra melhorar. (*RAPUNZEL*)

A partir dos relatos das professoras foi possível visualizar que consideram importante a atividade de reflexividade na vida profissional, nas formações, na escola, na sala de aula. Informam que essa atividade ocorre corriqueiramente, no dia a dia da profissão. Concordamos com as interlocutoras, pois a faculdade de pensar, de refletir, é inerente à natureza humana. Freire (1996) refere-se à capacidade de reflexão humana e propõe que essa reflexão tenha como norte a análise crítica da realidade. A professora Alice informa que algumas situações do

cotidiano da escola a levam a repensar, reorganizar sua prática, a partir da reflexão, mas ao descrever o processo reflexivo que vivencia, demonstra uma ênfase na reflexão técnica. A professora Bela considera a reflexão muito importante, tanto na vida profissional, quanto na vida pessoal, pois refletir a faz repensar no que fazer para melhorar sua prática. A professora parece compreender que a reflexão favorece mudanças significativas no trabalho docente.

A professora Cachinhos Dourados expõe sucintamente que a questão da reflexividade está na escola como um todo, pois todos refletem no sentido de buscar alternativas de superação para elevar o índice de aprendizagem. A partir do relato da interlocutora, verificamos que a reflexão vivenciada na escola tem como foco a resolução de problemas da prática. A professora Cinderela afirma que reflete sobre como se configura sua ação para reelaborar a prática docente. Acredita que a reflexão constitui atividade que favorece a melhoria da prática docente. Descreve o processo reflexivo que vivencia como alternativa para resolver problemas do trabalho docente.

A interlocutora Chapeuzinho Vermelho faz uma reflexão sobre a formação continuada, reconhecendo a importância da formação que participa na escola, por enfatizar temas do cotidiano da escola e da sala de aula. Afirma que a formação continuada feita na escola tem efeitos positivos na ação das professoras, tendo em vista que se respalda em teorias relacionadas à prática docente na educação infantil. A posição assumida por essa professora nos faz lembrar a afirmativa de Sarmiento (2009) sobre a formação, quando diz que a postura assumida pelos professores nos diferentes contextos, seja por continuidade ou por oposição a determinadas propostas são significativas e influem na forma de ser professor e produzem reflexão acerca das posturas de outros professores.

A professora Fera considera importante a reflexividade por fundamentar e embasar a prática docente. Segundo a interlocutora, a reflexão auxilia os professores no sentido de superar as dificuldades da prática e a pensar em novas estratégias para reelaborar as atividades. A narrativa de Rapunzel mostra que tem consciência do seu trabalho, como ação que requer constante reflexão e reorganização de atividades para a superação da complexidade da prática. Entende que a reflexão possibilita rever constantemente suas atividades. Acredita que a escola poderia organizar momentos de reflexão com rodas de conversas, pois auxiliariam no crescimento profissional docente. O pensamento da professora é confirmado por Campos (2016) ao afirmar ser de grande importância a formação em serviço, permanente, no contexto da escola a fim de problematizar a prática docente, a partir das trocas de experiências.

As afirmações das professoras sobre a reflexão apontam para os pensamentos de Schön (1995) e de Alarcão (2003) que entendem que para viver a prática reflexiva é necessário ao

professor dominar as competências cognitivas, ter habilidade de criticar a própria prática e de rever os valores a ela subjacentes. Esses autores ressaltam que a reflexão não deve ficar circunscrita à sala de aula e à escola, mas deve abranger os contextos nos quais a prática se desenvolve, para compreensão das consequências dessa prática.

O estudo confirma que a formação continuada tem como princípio estruturante a reflexão técnica para pensar a problemática da prática docente. Entendemos que a reflexão exige encontros permanentes e contínuos para permitir aos professores expressarem seus conhecimentos e suas práticas. Essa reflexão pode acontecer no processo individual e coletivo de pensar a ação realizada. Nesse sentido, as narrativas das professoras evidenciam a formação que exige que se valorize a unidade teoria/prática. Segundo Schön (1995), a unidade teoria e prática, a partir de um olhar retrospectivo em movimento dinâmico de ação, observação, descrição possibilita aos professores consciência na tomada de decisão para solução de problemas da prática. Isso significa tornar-se construtor de seu próprio conhecimento e transformar a sala de aula, em espaço de diálogo, de conscientização.

Nesta perspectiva, o professor torna-se, conforme Pérez Gómez (1995), mais competente, cria nova realidade, experimenta, corrige e inventa por meio do diálogo que estabelece com a mesma realidade. Esse diálogo proporciona reflexões sobre situações práticas, ajudando o profissional a pensar e a fundamentar sua ação mediante circunstâncias reais da vida cotidiana, levando-o à reelaboração da prática docente. (BARROS, 2014). Sobre o princípio da colaboração nos processos formativos trataremos na segunda subcategoria, tópico 4.4.2.

#### **4.4.2 Subcategoria 2: Colaboração na prática docente**

Consideramos a colaboração na prática docente um princípio de grande importância na formação continuada de professores da educação infantil. A colaboração refere-se não somente ao trabalho coletivo, mas diz respeito à solidariedade, à cooperação e ao envolvimento no trabalho realizado, refere-se ao espaço escolar. Ao pensar a formação de professores temos clareza na concepção de escola, como espaço dinâmico de formação permanente, integrada ao dia a dia dos professores e não à margem de programas profissionais e organizacionais. Entendemos que a escola nos ajuda também a aprender a viver, por ser espaço de troca de conhecimentos e experiências, que se consolidam como espaço de formação mútua.

É fundamental que na escola ocorra o diálogo entre os professores para que se consolidem os saberes da formação e da prática docente. Garcia (1995) reconhece que este diálogo realizado entre colegas de mesma profissão contribui para romper com o afastamento

do professor do grupo, favorecendo o processo de comunicação e de conscientização sobre o papel profissional docente, como parte integrante de uma organização escolar que se encontra em uma comunidade, que por sua vez faz parte de uma sociedade e de um mundo. As narradoras falam a respeito da colaboração na prática docente, destacando:

Eu acredito muito nesse trabalho coletivo, se lá minha amiga do Maternal não tiver essa consciência de que meu trabalho no 2º Período só vai ter bom proveito se ela cumprir com as metas que ela tem, então esse ano na escola a gente até recebeu e é colado na porta da escola por dentro e por fora as metas que a gente tem a alcançar. [...] é como se fosse um boi e ele é dividido em fatias e se cada um fizer sua partezinha, cumprir, com certeza o trabalho da outra no ano seguinte vai ser menos doloroso, então se houver essa coletividade, no sentido de que: se eu trabalhei bem no Maternal, com certeza o meu 1º Período vai ser bem trabalhado. (*ALICE*)

É muito importante, é fato, porque um grupo que trabalha em sintonia, que tem uma equipe boa de trabalho, que todos colaboram, com certeza o resultado é diferente, não é só pensando na gente, mas pensando nas crianças, a gente trabalha pelas crianças. Eu costumo dizer que os protagonistas da educação infantil são as crianças, então o resultado é bem melhor com o trabalho em equipe. (*BELA*)

Dentro da coletividade, dentro da sala de aula, os professores têm que estar constantemente recebendo os pais, mostrando serviços, a gente está naquela fase assim de experiência, por estar com nova direção. Para os pais conhecerem o nosso trabalho é a nossa primeira formatura com os alunos. [...] todo mundo está sendo avaliado desde o porteiro até a direção da escola, então a gente procura, quando a gente faz as nossas reuniões a gente faz muito isso, gente vamos refletir, nosso trabalho. (*CACHINHOS DOURADOS*)

Na nossa escola existe o trabalho coletivo, a colaboração no grupo, como as diretoras dizem, a gente aceita, se é para o bem do grupo, do coletivo. Exemplo, se preciso melhorar em matemática ou português aí a colega chega, olha e diz, na minha sala usei esse projeto e deu certo, vamos ver se na tua dá, acho que vai te ajudar no teu material, então entra o coletivo, todos juntos num só objetivo. (*CHAPEUZINHO VERMELHO*)

Eu procuro colaborar, a gente já trabalha dessa forma. Ano passado só era eu no 2º Período manhã e tarde, mas sempre eu procurei trabalhar com a pedagoga da escola que é uma pessoa muito presente. Ela procura estar envolvida demais nas atividades de sala de aula, esse ano são três 2º Período, a gente sempre está procurando trocar atividades. Então há essa equipe, dessa forma, e eu acho isso muito importante, ela mesmo chega e se prontifica, então a gente já tem essa conversa, e por conta disso, se percebe até uma, na distribuição dos alunos, aquelas crianças que veem que não dá resultado junto, eles são separados, pra ver se eles conseguem avançar. (*CINDERELA*)

Aqui na nossa escola eu vejo que a gente prioriza muito essa questão do trabalho coletivo, eu sou atualmente, a professora mais antiga, tanto em formação, como dentro da escola mesmo. Eu fui a primeira que cheguei e também tenho um pouco mais de experiência que as colegas que são todas novas, primeira experiência delas em escola, em sala de aula. Então elas correm muito pra mim, pra perguntar, pedir ajuda e com a minha profissão aprendi muito isso, a liderar, um coisa boa pra mim e pra elas. Isso me fez crescer muito, rever a minha formação constantemente, pois eu acho que trabalhar no coletivo é muito importante entre um grupo de profissionais, na troca de experiências, todos crescem. (*FERA*)

Até que o trabalho coletivo em certas áreas do que a gente vai fazer ele acontece, só que fica só com os professores na minha escola, lá na escola não tem o meu aluno, ou o aluno dela, lá são os nossos alunos, a gente está ali pra ajudar uma a outra e ajudar todas as crianças, a gente sempre trabalhou desse jeito, não temos nenhum problema a respeito disso e eu acho muito importante, fui eu até que tive a iniciativa de trabalhar de forma coletiva com minha colega de trabalho, eu me preocupo muito em ajudar os outros, principalmente os de minha profissão. (*RAPUNZEL*)

A partir dos relatos das professoras percebemos a importância do trabalho coletivo na escola. As interlocutoras compreendem que a educação tem íntima relação com a interação, com o diálogo entre indivíduos. O pensamento de Vygotsky (1989, p. 31) confirma a importância da interação na relação entre as pessoas, “[...] através da interação, os processos mentais humanos tornam-se ordenados, sistêmicos, lógicos, orientados em função de objetivos”. O autor justifica a importância da interação no desenvolvimento de processos mentais do homem. A interação pode levar à colaboração para a superação das dificuldades que se apresentam na atividade escolar, quer em sala de aula, quer na escola como um todo. Sobre a colaboração, o posicionamento de Alice mostra que acredita muito no trabalho coletivo, com a certeza que se cada professora realizar seu trabalho com responsabilidade e compromisso, pensando no coletivo da escola, consegue o sucesso dos alunos na alfabetização.

A professora Bela entende que é importante o grupo trabalhar em sintonia. Afirma que o resultado do trabalho coletivo é bem diferente, principalmente pensando na perspectiva das crianças, no bem-estar das crianças, que são, na visão dessa professora, as protagonistas da escola. A professora Cachinhos Dourados ressalta que sua escola está vivendo uma experiência com nova diretora e que essa experiência resulta em que todos sejam avaliados pela comunidade de pais, no sentido de continuar acreditando no trabalho das professoras. Para um trabalho coletivo defende que o grupo precisa conscientizar os pais acerca de suas atividades. Reconhece que é importante o processo de colaboração entre os membros da escola, mas seu relato expressa as peculiaridades do trabalho coletivo e não da colaboração.

A professora Chapeuzinho Vermelho afirma que na escola acontece o trabalho coletivo, há ajuda mútua das professoras e dos gestores. A professora menciona a troca de experiências como sinônimo de trabalho coletivo, de colaboração, mas o que se constata, por meio do relato, é apenas a socialização de conhecimentos e experiências entre pares. A professora Cinderela, de modo semelhante às demais interlocutoras, fala de colaboração, troca de experiências e conhecimentos. Por exemplo, narra que procura colaborar com as colegas da escola e que, quando tem mais de uma turma no nível 2º Período, procura trocar atividades para que cada uma contribua com o trabalho da outra.

A professora Fera refere-se à colaboração como trabalho coletivo e afirma que a escola assume como prioridade o trabalho coletivo. Menciona que procura ajudar as colegas a partir da troca de experiências e, por ser a mais experiente na escola, está sempre em conexão com as professoras iniciantes, assumindo um papel de liderança. Considera que com o trabalho coletivo há crescimento em todo o grupo. A professora Rapunzel reivindica momentos coletivos na escola para trabalhar com projetos que envolvam toda a equipe. Afirma que acredita no trabalho coletivo, um trabalho que envolva todas as salas. Essa afirmação encontra apoio nas ideias de Franco (2012, p. 163) quando afirma: “[...] a prática docente avulsa, sem ligação com o todo perde o sentido”. Ou seja, o trabalho da professora de forma isolada não favorece a efetividade, nem crescimento pessoal e profissional. Nas escolas de educação infantil percebemos a dificuldade de concretizar transformação da prática docente, devido a escassez do espaço tempo escolar, espaço tempo de atividades coletivas, para que tenhamos contato com as colegas de escola para troca de experiências, de conhecimentos e para que se orquestre o trabalho coletivo.

Com a análise dos dados, percebemos que as professoras consideram importante o trabalho coletivo, no entanto, não conseguimos sentir essa efetividade da colaboração na prática docente. Parece que o trabalho em colaboração não se encontra efetivado nas escolas das narradoras. Justificamos a importância da colaboração nas escolas, posto que, segundo Vasconcelos (1997), é no encontro das subjetividades que o pensamento, a reflexão e outros processos intelectuais podem surgir. Isto significa que na coletividade o crescimento pessoal e profissional é facilitado, contribuindo para a superação das dificuldades e para transformação do indivíduo e do grupo como um todo.

Piaget (1998) ressalta a importância da cooperação, quando afirma que a partir desta, há o respeito mútuo no grupo e que a cooperação conduz a uma ética da solidariedade e de reciprocidade, o que significa que na cooperação, na colaboração, no trabalho coletivo, cada indivíduo colabora a partir de seus pontos de vistas particulares, na reciprocidade, na interação,

buscando uma unidade na diversidade para a transformação da realidade e a emancipação do grupo.

Sintetizamos a análise refletindo que é a partir de reflexão e da colaboração que os professores se encontram e aprendem a transformar seus conhecimentos, seus saberes, suas competências em favor do desenvolvimento da sua prática docente. Para Alarcão (2003), Schön (1995) e Freire (1996), entre outros, trabalhar em grupo, partilhar experiências, dialogar, interagir, cooperar é de grande importância para a resolução dos problemas da escola. As situações de trabalho coletivo se transformam em momentos significativos para reflexão, para tomada de decisão, para mudança de postura e, conseqüentemente, para reelaboração da prática docente. Há, portanto, a necessidade do professor se manter em contínuo processo de diálogo, colaboração com seus pares, para que possa realizar o processo de reflexão e para que tenham oportunidade de reelaborar sua prática docente, buscando novas possibilidades. Vejamos agora a terceira subcategoria que se refere ao engajamento na prática docente.

#### **4.4.3 Subcategoria 3: Engajamento na prática docente**

A formação continuada dos professores da educação infantil, de acordo com o princípio do engajamento refere-se à postura do professor frente às oportunidades de formação e de desenvolvimento da prática docente. O engajamento diz respeito ao compromisso com a profissão e com suas exigências (dentre elas de participar da formação continuada e de assumir de modo ético a tarefa de ensinar). De acordo com Cruz (2007), o engajamento fortalece a luta dos professores pelo desenvolvimento de uma perspectiva teórica que reorienta a natureza da prática docente e a formação e atuação docente. É necessário engajamento ou compromisso ético na luta em favor dos direitos dos professores e das crianças, pois existe uma desvalorização do trabalho docente, que precisa ser vencida pelos professores, o que será possível se se reconhecerem como intelectuais transformadores (intelectuais críticos, que pensam a educação a partir dos problemas reais, concretos e assumem um papel responsável, crítico, contribuindo com a formação de cidadãos ativos e críticos), e participarem ativamente do esforço de desvelar os aspectos históricos e sociais que implicam na crise educacional no Brasil.

Compreendemos que o professor tem o desafio de divulgação da cultura junto de gerações mais jovens, por ser um profissional que detém um poder simbólico e institucional para gerenciamento das formas culturais de pensar e agir em sociedade. O engajamento, portanto, é necessário, pois os professores precisam participar cada vez mais do processo de

reorganização curricular, das diferentes atividades da escola e das lutas por uma educação de qualidade. Quando narram sobre o engajamento como princípio importante na formação continuada as interlocutoras declaram:

O compromisso mesmo que eu tenho que ter é em pensar assim, minha gente meu aluno ano que vem vai ser daquela outra eu tenho que me preocupar em entregar esse aluno no lugar onde a Chapeuzinho Vermelho quer que ele esteja se é escrevendo o nome completo, sem a ficha eu tenho que fazer desse jeito. Então, aquilo ali eu tenho que ter essa consciência que o meu trabalho vai depender, que o trabalho da Chapeuzinho Vermelho vai depender do meu trabalho, eu tenho que ter essa consciência, e aí vai resultar lá na questão do engajamento. (*ALICE*)

Eu a cada ano que passa eu me sinto assim mais experiente, mais esforçada, mais ética no meu trabalho, na escola com meus alunos, eu me preocupo mais, eu quero fazer melhor, e eu acho que é aí que entra a questão da ética. Às vezes tem certas opiniões que eu prefiro ficar calada. Eu penso assim: “meu Deus que falta de compromisso, de ética, de responsabilidade”. Agora algo que eu não me envolvo muito é nessa questão do sindicato, eu não costumo assim participar muito, eu peço até em relação a isso, pois eu sei que a classe quanto mais unida mais forte e mais ganho ela tem. (*BELA*)

Nós estamos passando por um momento, como já falei de mudança da nossa diretora que se não fosse nosso compromisso ético não conseguíamos superar, procuramos sempre trabalhar com compromisso, eu faço o possível pra mostrar um bom desempenho, na última reunião mesmo falei com os pais e disse, o que vocês tem que ver do nosso trabalho não é o que os outros dizem, mas o que os filhos de vocês dizem, se estão sendo bem tratados, então é isso que vocês têm que observar. (*CACHINHOS DOURADOS*)

O engajamento ou compromisso ético da escola, nesse ano eu achei que a nossa escola ficou muito mais bem engajada assim na questão, não só do 2º Período mas também desde o Maternal, a gente não pegou só aqueles alunos que estavam fracos, porque aí quando chegassem pra fazer a prova escrita, a gente pegou desde o Maternalzinho, o aluno que a mãe não tem condição de ensinar, é analfabeta, pois vamos dar um reforço, a colega no horário pedagógico, mas nunca tiramos do seu recreio, estava no horário pedagógico pegava dois, três e assim eu acho que cai tanto na colaboração como no compromisso ético na escola, na minha sala de aula, eu tenho comprometimento, se eu estou aqui eu quero que o aluno aprenda, vou ficar enrolando pra quê? (*CHAPEUZINHO VERMELHO*)

Na escola aqui não há muito essa união não, esse engajamento não, uma parte quer e outra parte a minoria não quer. Eu acho muito importante a reivindicação dos direitos, até então o momento político que a gente está vivendo, principalmente nós professores, a perda vai ser muito grande, porque quem está em sala de aula, que sabe o que passa, vem essa questão da aposentadoria, vem a questão da estrutura física, vem a questão que o professor hoje é um profissional multidisciplinar e estrutura física não tem, na minha escola, mas eu acho muito importante essa questão do engajamento em relação aos direitos, mas o que

acontece, que a minoria luta, você não vê o engajamento de toda classe, mas eu acho importante, às vezes que aconteceu eu estive presente pra ouvir, pra participar, até pra gente abrir os olhos. (*CINDERELA*)

O meu compromisso maior é com a criança, porque eu vou mandar essa criança pra sociedade, pra uma sociedade que vai cobrar de mim, do professor. Então assim, do jeito que o médico faz um juramento de lutar até o último momento pra salvar uma vida eu acho que a mesma missão é do professor, lutar até o último momento pra salvar uma vida também, porque a partir do momento que a gente não tem o compromisso com a educação, não tem o compromisso com a aprendizagem do nosso aluno, nós estamos matando essa criança para o futuro, nós estamos deixando, tirando dela oportunidades de melhoras, oportunidades de transformação, então o meu compromisso é estar aqui pra mostrar que o meu trabalho tem qualidade. (*FERA*)

Eu tenho um compromisso muito grande com meus alunos, minha escola e minhas colegas de trabalho, procuro desenvolver meu trabalho sempre junto com a outra professora e sempre mostro a pedagoga, e sempre me preocupo em ajudar as pessoas, as estagiárias que chegam na escola e não sabem o que fazer eu tenho toda paciência em ajudá-las, teve um caso crítico que ocorreu na escola com uma estagiária, que eu procurei ajudar e ela se desenvolveu muito bem e me agradeceu muito, por isso acho muito importante essa questão do engajamento na escola. E com os alunos busco sempre o máximo possível, eles se superarem, aprenderem de verdade, aprender a aprender, para serem autônomos. (*RAPUNZEL*)

De acordo com os relatos das professoras pudemos perceber que a carreira do magistério é uma ocupação que afeta a pessoa do professor emocionalmente. Trata-se de uma atividade que envolve esse profissional. Percebemos a preocupação das professoras com as consequências do seu trabalho realizado, com fazer sempre o melhor para superar as dificuldades pessoais, profissionais e organizacionais. Esses aspectos apontam para o engajamento e comprometimento com a sala de aula. É importante o engajamento dos professores na escola, mas é importante, também, o engajamento na luta por direitos na profissão docente.

O relato da professora Alice retrata que sua preocupação é com a aprendizagem e o sucesso dos alunos em etapas posteriores de estudo. Afirma que cada professor deve ter o compromisso de trabalhar as habilidades exigidas em cada turma. Em sua narrativa enfatiza a importância do engajamento na prática docente. A professora Bela afirma que sua experiência a transformou em uma pessoa mais ética, que deseja fazer sempre o melhor, mas afirma que não costuma se envolver com as questões sindicais da categoria. Essa revelação feita pela professora registra a possibilidade de engajamento no cotidiano da sala de aula.

A professora Cachinhos Dourados demonstra preocupação com a problemática vivenciada na escola, em relação à aproximação dos aspectos organizacionais e gerenciais que precisam ser compreendidos pela comunidade, devido a escola ter mudado de gestão, o que Nóvoa (1995) entende que há influência dos problemas pessoais e organizacionais na postura do professor. Esses problemas podem afetar todo o trabalho da escola e, de modo particular, podem afetar a prática docente. A professora Cinderela considera importante o engajamento em relação às reivindicações por direitos, mas afirma que apenas uma minoria participa da luta, não vê o engajamento de toda classe. A exemplo das demais professoras, menciona apenas o engajamento com as questões da sala de aula, da escola e da categoria, porém não se refere ao necessário engajamento dos professores com a formação continuada.

A professora Chapeuzinho Vermelho se considera bem engajada na escola e seus afazeres, buscando superar as dificuldades sentidas na escola com reforço escolar para aprimorar a aprendizagem dos educandos e declara ter compromisso com a aprendizagem do aluno. A professora Fera também comenta em sua narrativa ter compromisso com o desempenho da criança e compara o desempenho do professor ao do médico. A professora Rapunzel narra sobre seu engajamento e preocupação com os alunos, com a escola e com as colegas de profissão, o que, segundo ela, a mobiliza para buscar o máximo possível a aprendizagem dos alunos no sentido de superarem as dificuldades e crescerem intelectualmente. A professora, entretanto, não se manifesta acerca de seu engajamento nos processos de formação continuada.

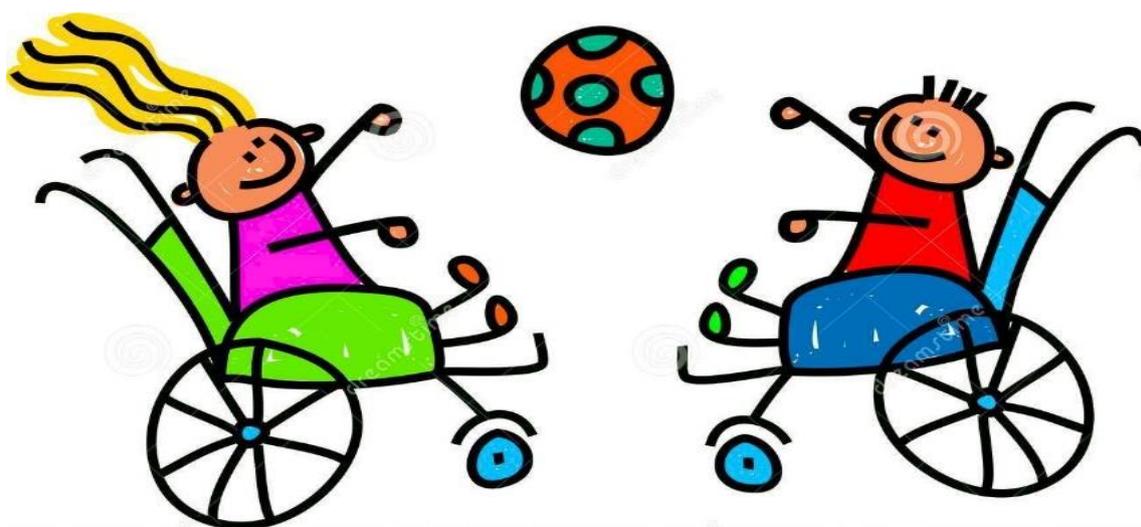
Os relatos das professoras tratam sobre o envolvimento, o compromisso, a dedicação, a responsabilidade com o ato de educar. Limitam-se a confirmar engajamento com a prática docente e não se referem à proletarização do trabalho docente. Como afirma Giroux (1997), ao reivindicar que os professores sejam vistos como intelectuais, a formação baseada no treinamento reduz os professores ao status de técnicos especializados da burocracia escolar, implementando, executando os programas, envolvidos de tal forma que não se apropriam da luta em defesa por uma escola mais democrática, mais crítica e, ainda, em defesa dos professores como intelectuais transformadores.

Os relatos nos remetem também ao posicionamento de Freire (1996) quando declara que uma de suas preocupações centrais no contexto educacional relaciona-se a procurar uma aproximação, cada vez maior, entre o que dizemos e o que fazemos, entre o que parecemos ser e o que realmente estamos sendo. Os dados mostram que a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, da qual as professoras participam, alcança os objetivos a que se propõe no sentido de que as professoras atuem como executoras, implementadoras das

normas e princípios de um ensino eficaz, no desenvolvimento de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores.

Nessa formação verificamos que há separação entre programas da concepção e de execução; há uma padronização do conhecimento escolar, que é interessado em administrar e controlar, bem como constatamos a desvalorização do trabalho crítico intelectual dos professores. Para Giroux (1997), a desvalorização e desabilitação do trabalho docente pela classe hegemônica concorrem para inibir os professores como intelectuais transformadores na luta pelo desenvolvimento de uma democracia crítica na escola.

## CONCLUSÃO



## CONCLUSÃO

**Tudo o que eu devia saber, aprendi no Jardim de Infância**  
**Robert Fulghum**

*Tudo que eu preciso mesmo saber sobre como viver,  
o que fazer, e como ser,  
aprendi no jardim-de-infância.  
A sabedoria não estava no topo da montanha mais alta,  
no último ano de um curso superior,  
mas no tanque de areia do pátio da escolinha maternal.  
Vejam o que aprendi:  
Dividir tudo com os companheiros.  
Jogar conforme as regras do jogo.  
Não bater em ninguém.  
Guardar os brinquedos onde os encontrava.  
Arrumar a “bagunça” que eu mesmo fazia.  
Não tocar no que não era meu.  
Pedir desculpas, se machucava alguém.  
Lavar as mãos antes de comer.  
Apertar a descarga da privada.  
Biscoito quente e leite frio fazem bem à saúde.  
Fazer de tudo um pouco  
– estudar, pensar e desenhar, pintar,  
cantar e dançar, brincar e trabalhar,  
de tudo um pouco, todos os dias.  
Tirar uma soneca todas as tardes.  
Ao sair pelo mundo, cuidado com o trânsito,  
ficar sempre de mãos dadas com o companheiro  
e sempre “de olho” na professora.*

## CONCLUSÃO

Na escrita da seção conclusiva deste estudo nos inspiramos em Fulghum (1988, p. 8), ao afirmar: “Tudo que preciso mesmo saber sobre como viver, o que fazer, e como ser, aprendi no jardim de infância. A sabedoria não estava no topo da montanha mais alta, no último ano de um curso superior, mas no tanque de areia do pátio da escolinha maternal”. A partir dos escritos do autor constatamos a grande responsabilidade que a escola e a profissão docente assumem na vida das crianças, particularmente na primeira infância. Essa constatação, fortalecida pela leitura da epígrafe que ilustra as conclusões desta pesquisa, nos motiva a narrar um fato que marcou nossa vida profissional e que tem semelhança com conteúdo do texto de Fulghum (1988). Para narrar esse fato opto por escrever, na primeira pessoa do singular, recortes de meu percurso profissional.

*Trabalhava como professora de uma turma Maternal (com 25 crianças de 3 anos), em uma escola da periferia de Teresina/PI. Nos primeiros dias de aula, período de adaptação das crianças e por ser a primeira vez que se separavam de suas famílias e adentravam numa outra realidade, muitas crianças choravam por horas e horas, mas uma em especial, Dafne, chamava minha atenção, pois mesmo decorrendo alguns dias, não conseguia permanecer durante a aula sem chorar.*

*O choro daquela criança me afetava bastante e me fez buscar diversas estratégias para chamar atenção dela e das outras crianças nas atividades e brincadeiras com o intuito de fazê-la superar essa fase do choro. Mas, Dafne permanecia da mesma forma envolvida no choro e perguntando: \_\_\_ Tia, minha mãe já vai chegar, já?. Eu respondia: \_\_\_ Sim, sua mãe já vai chegar, não se preocupe! Para acalmar seu coração dizia: \_\_\_Minha querida, esta salinha é sua segunda casa, ninguém vai lhe fazer nenhum mal, vamos brincar.*

*Quando contava uma história ou realizava qualquer outra atividade procurava colocá-la próximo a mim, ou em meu colo, para que se sentisse segura e prosseguisse com confiança o processo de aprender. Com a continuação dos dias e com as mais diversas atividades, brincadeiras, histórias, canto e danças, Dafne foi deixando o choro e tornou-se uma criança atenta ao processo ensino aprendizagem. Em pouco tempo atingiu os objetivos de uma criança de Maternal, passou a realizar suas atividades com capricho e se desenvolvia muito bem, com grande confiança em seu potencial.*

*O final do ano chegou, as crianças entraram de férias e no ano seguinte Dafne foi matriculada em outra sala de aula (no 1º período), mudando de turno e agora adaptada à escola. Tudo que havia experimentado naquela sala do maternal parecia ter caído no*

*esquecimento, pelo menos para mim. Certo dia, Dafne já com 5 anos, matriculada no 2º período e voltando a estudar no mesmo turno que eu lecionava, de vez em quando me encontrava no horário de entrada ou no recreio. Conversávamos um pouquinho, passava a mão em sua cabecinha, perguntava como estava, como faço com todos os meus ex-alunos.*

*Certo dia, estava em minha sala com meus pequeninos do Maternal, realizando as atividades, nos idos do mês de agosto ou setembro, não lembro bem, quando, de repente, Dafne entra em minha sala e encontra uma de minhas alunas chorando. Imediatamente ela pega a menininha, coloca-a no colo e diz: \_\_\_olha meu bem, não chora não, que esta sala é tua segunda casa, não tenha medo de nada, todo mundo aqui é seu amiguinho e você está aqui para aprender, “tudo o que eu sei, se eu sei ler e escrever, quem me ensinou foi a professora Jesus”.*

*A atitude de Dafne com aquela criança me chamou atenção e o que ela disse me tocou profundamente. Sei que eu não fui responsável pelo processo de alfabetização daquela criança, eu apenas iniciei o processo. O maternal é apenas o início de um processo de permanentes aprendizagens. No entanto, para Dafne, a experiência do maternal parece ter grande significado. No momento desse diálogo com Dafne, coincidentemente a secretária da escola estava na minha sala e eu disse: \_\_\_olha só, nem fui eu que a alfabetizei, como é que ela diz isso, que tudo que sabe foi eu que ensinei? E a secretária replicou dizendo: \_\_\_Jesus, foi a tua ação, o teu modo de trabalhar que marcou a vida dela.*

A intenção ao socializarmos esta passagem de nossa história de vida profissional é ilustrar o quão importante é a educação infantil na vida das crianças, principalmente na vida de crianças das escolas públicas, que embora vivenciando a marginalização e a discriminação, dia após dia, nos brindam com histórias e ensinamentos que fazem valer a pena enfrentar o cansaço para dedicação no trabalho nesta etapa da educação básica.

A escrita de nossa narrativa apoia-se nas reflexões de Fulghum (1988), que nos fazem analisar a responsabilidade que temos como professores de educação infantil com as crianças e com seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento. O reconhecimento da importância da educação infantil e nossas experiências profissionais na educação de crianças nos motivaram a realizar nosso estudo, focalizando a formação continuada e a prática docente neste nível de ensino.

Entendemos o professor da educação infantil como um mediador de conhecimentos, que tem como tarefa orientar as aprendizagens das crianças, observando suas especificidades e suas individualidades. Para tanto, esse profissional necessita de sólida formação continuada para desenvolvimento de uma prática bem sucedida e para um agir competente na solução de

problemas que poderão surgir em seu cotidiano, tendo em vista a aprendizagem da criança. É na formação continuada que o professor, a partir de uma análise de sua ação, refletindo sobre sua prática, se percebe profissionalmente e toma consciência da ação que desenvolve.

Conforme registramos na introdução desta tese, nossa investigação teve como norte as seguintes questões: Como os professores da educação infantil concebem a formação continuada? Na perspectiva da formação continuada, como se formam os professores da educação infantil? Quais as aproximações e/ou distanciamentos da formação continuada com as demandas da prática docente? Quais as contribuições da formação continuada para a revisitação do ser professor na educação infantil?

A centralidade da formação continuada do professor de educação infantil para o fortalecimento da prática docente é perceptível, notadamente quando essa formação emerge das necessidades formativas dos professores e das demandas da realidade escolar. Estamos nos referindo a uma formação que parte dos interesses e necessidades dos profissionais de ensino. Uma formação pensada como processo permanente de aprendizagens, de compartilhamento de experiências e conhecimentos, contribuindo com o desenvolvimento profissional dos professores por despertar neles o desejo e a vontade de aprender sempre mais sobre a profissão.

Em nossas reflexões sobre a formação continuada de professores tratamos sobre as especificidades e responsabilidades do profissional que atua na educação infantil, por entendermos que as crianças possuem uma natureza singular, sentem e pensam o mundo de um jeito muito peculiar, o que denota a necessidade de um profissional consciente de que essa etapa da educação básica exige zelo com o educar, com o cuidar e especial atenção ao brincar como atividade que perpassa todas as atividades e práticas voltadas para a criança da primeira infância.

Por meio das narrativas tecidas no percurso da pesquisa as professoras registraram, de maneira muito peculiar, suas concepções acerca da formação continuada. Compreendem a formação continuada como processo que envolve aprendizagens permanentes, que deve ter como referência a prática docente. As interlocutoras da pesquisa têm vivenciado diferentes experiências de formação continuada, participando de estudos de pós-graduação (especialização), de estudos no interior de suas escolas e de programas de formação gerenciados pela Secretaria Municipal de Educação. Essa informação contém um dado interessante: mostra que os investimentos formativos das professoras resultam de interesses pessoais e institucionais.

Tendo como base a análise das narrativas das professoras, constatamos que as professoras assumem o compromisso de permanecer em constante atividade formativa por

acreditarem que a formação pode servir para solidificação do aporte de saberes que possuem, relacionados à sua prática docente. A partir de seus posicionamentos nas narrativas e nos grupos de discussão, percebemos que as professoras concebem a formação como necessária à satisfação de uma necessidade pessoal, profissional e organizacional. As professoras consideram a formação continuada como atividade válida, embora essa formação esteja pautada apenas na racionalidade técnica e, de modo particular, voltada para o controle e regulação da prática docente, sem observar a unidade teoria/prática.

Em relação a como se formam as professoras da educação infantil, os dados registram que a formação continuada ofertada a essas professoras, participantes da pesquisa, possuem orientações advindas de dois programas: Programa Alfa e Beto e Programa Passo a Passo. Com o Programa Alfa e Beto a formação de professores possui natureza prescritiva. É uma atividade técnica voltada para o controle e organização do trabalho docente. Cada professora é orientada, na formação, que se realiza por meio de oficinas de planejamento a aplicar, a partir dos manuais de orientação, os diversos instrumentos de uso na sala de aula. Esses instrumentos, denominação usada nos documentos do IAB, apresentam-se em formatos de livros (Meus primeiros traços, Grafismo e caligrafia, Consciência fonêmica, entre outros) e objetivam o desenvolvimento de atividades específicas do programa para o alcance de metas de aprendizagem. Na sala de aula, momento do efetivo exercício do programa, a cada semana as professoras recebem visitas de fiscalização para verificação do andamento do programa e da sequenciação das aulas.

No programa Passo a Passo a formação das professoras também apresenta natureza prescritiva, na medida em que os projetos, as atividades, os planejamentos diários, as sequências didáticas, os textos, são previamente elaborados pelas formadoras, embora haja abertura na execução das propostas, ou seja, as professoras podem adequá-las à sua realidade e ao contexto de sua sala de aula. A elaboração dos materiais no programa é definida em nível de administração técnica, sem a participação de professoras ou outros agentes da escola.

Com base nas narrativas verificamos que as professoras consideram válida essas formações, embora sejam pautadas na racionalidade técnica, no controle, na regulação da prática docente sem a valorização da unidade teoria/prática. Mostram-se conscientes da situação vivenciada nos processos formativos e se reconhecem como eternas aprendizes, informando que estão abertas à formação permanente, defendem a postura de professor reflexivo e advogam que a formação precisa ser espaço de trocas de experiências e de conhecimentos. Reconhecemos que na profissão docente estamos em constante aprendizagem, compartilhando experiências, seja nas formações, seja na vivência da prática docente.

No que se refere às aproximações e/ou distanciamentos da formação continuada com as demandas da prática docente, as narrativas apontaram, entre outros aspectos, que o professor é um profissional que detém conhecimentos e competências sobre o ensinar. A formação continuada, segundo os dados do estudo, responde às demandas técnicas da prática docente. Constatamos que a formação continuada apresenta uma contribuição em nível de conhecimento técnico, do saber-fazer, mas que apresenta lacunas no que se refere às demandas de unidade teoria/prática, a partir do momento que não supre as necessidades formativas das professoras no que se refere à ampliação dos conhecimentos profissionais docentes.

Podemos inferir que essa formação continuada não tem contribuído de forma significativa para que as professoras analisem criticamente a realidade, para possibilitar a reelaboração da prática docente. Percebemos a partir dos resultados, que essa formação, para atender às necessidades da prática docente, deve envolver a reflexão, o aprofundamento teórico, a partilha de saberes, os questionamentos, as trocas de experiências e a autoavaliação, para assim, contribuir com a reelaboração da prática docente.

Sobre as contribuições da formação continuada para revisitação do ser professor na educação infantil, percebemos, a partir das narrativas, que as professoras são detentoras de uma riqueza de conhecimentos que devem ser reconhecidos nos processos de formação e de revisitação do ser docente, o que contribuiria para reelaboração da prática, para a criação de grupos de trabalho, para socialização profissional. As articulações entre formação continuada e a prática docente exige o desenvolvimento da capacidade crítica das professoras, articulando-se à reflexão à prática, com especial atenção, à unidade teoria/prática, no sentido de realçar a responsabilidade das professoras com suas práticas docentes, rompendo com as forças ideológicas e materiais que contribuem para a proletarização do trabalho docente.

As narrativas confirmaram que a formação continuada ocorre orientada pelos princípios da racionalidade técnica, que instrumentaliza a prática docente e coloca os professores na condição de executor de tarefas. Os dados revelam, de modo especial, que os professores necessitam de uma formação que valorize a unidade teoria/prática, o saber docente, a reflexão crítica a fim de possibilitar aos professores a tomada consciente de decisões no desenvolvimento do trabalho docente e na solução dos problemas inerentes a ele. Os professores a partir dessa formação, poderão refletir e fundamentar suas ações de acordo com o contexto, bem como reelaborar sua prática.

Quando nos referimos aos princípios da colaboração, do engajamento e da reflexividade, nos grupos de discussões percebemos, em relação à colaboração, sustentação clara e firme das professoras a respeito do trabalho coletivo. Referem-se ao trabalho coletivo como se fosse o

trabalho baseado na colaboração. Os relatos das professoras destacam a importância da ação coletiva no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A colaboração refere-se à competência para trabalhar coletivamente, com objetivos comuns, com coerência de objetivos, promovendo a inter-relação, a integração do grupo, a interdisciplinaridade, com práticas inovadoras, otimização do processo ensino e aprendizagem e a emancipação do grupo. No desenvolvimento de nossa pesquisa, no diálogo com as interlocutoras, percebemos a importância desse princípio por contribuir com o crescimento pessoal e profissional das professoras, que se efetiva por meio da solidariedade, da cooperação e da atitude ética.

As reflexões produzidas sobre o engajamento não contemplam esse princípio como orientador da formação. Ao falarem sobre esse tema as professoras se reportaram à prática docente, informando que se engajam na luta por seus direitos e pelos direitos de seus alunos, pelo direito à dignidade no trabalho, e pela garantia de um ensino que tenha como foco a aprendizagem. Ao valorizarmos os princípios da colaboração e do engajamento nos processos formativos de professores, estamos possibilitando e perspectivando a formação de professores transformadores, tendo em vista que defendemos a formação como possibilidade de emancipação, de transformação, de libertação e de luta política contra a dominação. Neste sentido, o princípio do engajamento diz respeito ao compromisso com a profissão docente, com o ensino e com a escola. O engajamento é um princípio essencial para formar professores comprometidos com a luta pelos direitos profissionais, na luta por uma educação de qualidade para as crianças e pela participação nos processos de reorganização das atividades escolares, tanto no que se refere ao planejamento de ações, quanto no que se relaciona à execução da prática docente.

Em síntese, nos relatos das interlocutoras percebemos que o engajamento foi referenciado em relação às questões da sala de aula, da prática cotidiana, mas não percebemos esse mesmo engajamento nos processos de formação no sentido de rompimento com uma formação que reduz os professores ao status de técnicos envolvidos na burocracia escolar e que desvaloriza o trabalho do professor como intelectual crítico. Quanto ao princípio da reflexividade, podemos afirmar que a formação continuada das professoras que participaram da pesquisa possibilita o exercício da reflexão técnica, cujo foco é a descrição das diferentes ações desencadeadas na prática docente.

Pensar a formação de professores da educação infantil traz para o centro das análises os princípios formativos que orientam essa formação, bem como nos desafiam a analisarmos os conhecimentos necessários à prática desses profissionais. Na formação continuada do professor de educação infantil é importante contemplar conhecimentos que abordam as

concepções de infância, de primeira infância, como etapa da vida com sentido e conteúdos próprios, para fazer valer os direitos das crianças. A criança se constitui sujeito único, com valor em si mesma, razão por que tem que ser educada em sua integralidade, como um ser que agrega as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras. Aliados aos conhecimentos sobre a infância, os processos formativos podem focalizar, entre outros conhecimentos, a prática docente na educação infantil e o ser professor nessa etapa inicial da educação básica.

Ao abordar essa temática, Didonet (2017) afirma que o Marco Legal para a Primeira Infância contribui com a cultura do cuidado, no sentido de respeitar a privacidade da criança, seu ritmo de desenvolvimento, cabendo ao professor manter um olhar atento, firme e zeloso no sentido de orientar a criança para seu pleno desenvolvimento. Nos relatos produzidos na pesquisa, as professoras evidenciam consciência da responsabilidade e do compromisso que precisam assumir na educação das crianças. De acordo dados dos memoriais e dos grupos de discussões, embora a formação continuada se efetive como treinamento, as professoras percebem a necessidade de constantes aprendizagens e de aprofundar os conhecimentos profissionais. Consideram importante a formação no chão escolar por se aproximar dos anseios sentidos no contexto da prática docente.

A partir do conhecimento, temos poder, pois conhecimento é poder de libertação. As professoras registram em suas narrativas a inserção na burocracia imobilizante, que supõe a formação como ferramenta de controle social. No caso deste estudo, o controle exercido pela formação é concretizado nas atividades formativas restritas ao planejamento e às oficinas, a partir de planos elaborados por especialistas, que utilizam da mão de obra do professor apenas como técnico ou instrutor na política meritocrática educacional. Diante dessa realidade da formação as professoras se encontram fiscalizadas, controladas e responsabilizadas pelos resultados alcançados pela escola e pelas crianças, como se não pudessem se desprender das amarras que as aprisionam, que as impedem de agir de outra forma.

Nos grupos de discussão, de modo especial, percebemos como as professoras se manifestam acerca do processo de manipulação e de opressão em suas práticas profissionais, o que dificulta (até impede) a reelaboração da prática docente. A abordagem tecnocrática da formação continuada de professores prevê a uniformização do trabalho docente e fortalece a separação entre concepção e elaboração e entre teoria/prática.

Ao pensarmos as constatações do estudo, evocamos o pensamento de Giroux (1997) que vê os professores como intelectuais transformadores. Segundo o autor, a formação dos professores precisa acontecer com a intenção de provocar uma nova forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente, a partir de uma sólida base teórica, que possibilite

a esses profissionais exame criterioso e crítico de sua atividade como forma de trabalho intelectual. Um trabalho que envolve uma forma de pensamento na atividade humana (reflexão), integrando o pensamento à prática, à maneira de se ver como homem livre, com dedicação especial aos valores de intelecto e à capacidade crítica.

Compreendemos que a partir do diálogo crítico, os professores poderão ter consciência acerca de suas práticas e das situações que os submetem à reprodução dessas práticas. A consciência sobre a prática é uma ferramenta que possibilita aos professores leem o mundo em conjunto com o educando, a desenvolverem a capacidade de juntos, educador e educando, construir uma nova realidade educacional e escolar. Dessa forma, os professores poderão descobrir novas formas de ver e pensar o mundo, a escola, as instituições de ensino, o professor e o aluno. É por meio da colaboração, da coletividade, do engajamento e da reflexão crítica que podemos iniciar o caminho para reelaboração de uma formação continuada e de uma prática docente, de fato, emancipatórias.

A partir das narrativas percebemos a posição estática das professoras frente à força de uma formação, semiformação, que valoriza a uniformização da prática e fragmenta os conhecimentos da profissão docente. O verdadeiro papel do professor é, segundo os educadores críticos, de não calar, mas de falar, de denunciar e de reivindicar. Precisamos compreender que o conhecimento e os alunos se transformam rapidamente e, portanto, faz-se necessário ao professor uma postura atuante em sala de aula, no sentido de investir no desenvolvimento profissional, a partir de um trabalho colaborativo, tanto nos centros de formação, como nas próprias escolas, a fim de assegurar os direitos dos alunos e seus próprios direitos, em um esforço de aprender a aprender.

Partindo das constatações elencadas neste capítulo conclusivo, analisando a formação continuada de professoras da educação infantil em suas relações com a reelaboração da prática docente, destacamos:

- A formação continuada é concebida pelas professoras como processo contínuo necessário para a revisitação da prática docente;
- As professoras de educação infantil percebem que a formação continuada da qual participam baseia-se na racionalidade técnica, que tem como prioridade o saber fazer;
- A formação continuada das professoras da educação infantil (participantes da pesquisa) mostra-se distante da realidade e das demandas da prática docente. Esse fato indica a necessidade de ser organizada a partir da realidade das práticas docentes, no sentido de contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores.

- A formação continuada, para favorecer a autoformação e a autonomia docente, precisa ter como subsídio o refletir, o ressignificar dos valores, atitudes e crenças.
- Na formação continuada de professores da educação infantil é componente essencial a reflexão sobre a importância de ser professor nesse nível de ensino, sobre as concepções de infância e sobre as peculiaridades do trabalho docente com crianças.
- Os processos ensino e aprendizagem na educação infantil requerem dos professores uma sólida base de conhecimentos a respeito de como a criança aprende, quando aprende e por que aprende.

O conhecimento produzido nesta pesquisa confirma, entre outros aspectos, que a formação continuada e a prática docente de professores da educação infantil estão, progressivamente, sendo modificadas, envolvendo diferentes saberes, habilidades e competências que não podem ser desvalorizados. Confirma, também, que os professores precisam ser ouvidos em relação as suas necessidades formativas, pois assim poderão despertar para o prazer de aprender sempre mais. Essas constatações nos levam a concluir que a formação continuada de professores da educação infantil representa campo fértil de investigação no sentido de explorar outras nuances que possam contribuir para que se fomentem processos formativos comprometidos com a autonomia docente e com a formação crítica dos profissionais do ensino.

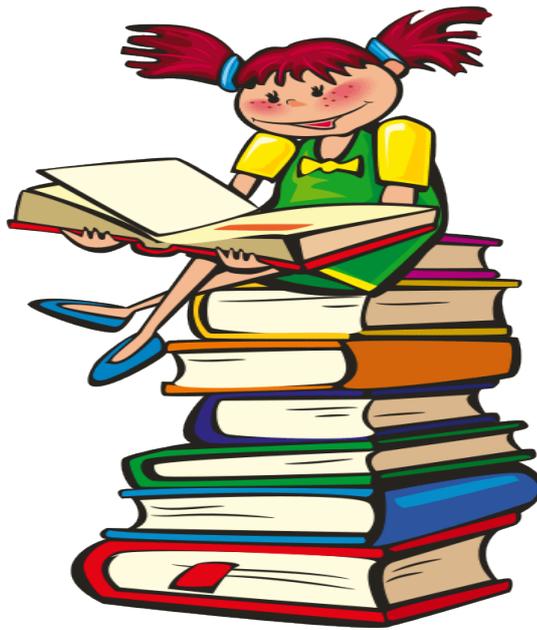
O estudo nos fez concluir que há necessidade de investimentos em políticas de formação, no sentido do crescente oferecimento de cursos de formação continuada mais aprofundados (teoricamente) e direcionados às necessidades dos professores, que realmente se caracterizam como uma formação permanente, processual, que ocorre durante toda a vida profissional do professor. É necessário, igualmente, que os professores da educação infantil reivindiquem a realização de formação continuada em sintonia com suas necessidades mais urgentes, para que se tornem, cada dia, mais competentes, conscientes e comprometidos com o investimento no desenvolvimento integral da criança.

O estudo em pauta emerge como um trabalho investigativo que representa um canal desencadeador de reflexão e de questionamentos sobre a formação continuada de professores da educação infantil, tendo como suporte orientador discussões sobre como essa formação pode favorecer a reelaboração da prática docente. Para uma síntese conclusiva, retomamos a Tese do estudo que postula: A formação continuada fundada nos princípios da reflexividade, da colaboração e do engajamento contribui com a reelaboração da prática docente. O que podemos afirmar a partir do pressuposto estudo? Podemos afirmar que as interlocutoras reconhecem a importância da formação continuada. Percebem que vivenciam processos de treinamento

(voltados para o saber fazer) e reivindicam o aprofundamento dos conhecimentos da profissão. Nesta perspectiva, afirmamos que a formação, no formato em que ocorre, favorece a reprodução de práticas e não a reelaboração do trabalho docente. Apesar da constatação da dimensão reprodutivista da formação de professores da educação infantil, participantes do estudo, reconhecemos o potencial das narrativas ao fortalecerem as reflexões das interlocutoras a respeito da prática docente, da formação e de suas necessidades formativas.

Por essa razão, finalizamos este trabalho utilizando um trecho de uma poesia de Saramago (2014) que compara a produção científica da tese com uma viagem. O autor afirma: “ *A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memórias, em lembranças,[...]. O fim da viagem é apenas o começo doutra.[...] É preciso recomeçar a viagem. Sempre*”. Concordamos com o autor e entendemos que nossa viagem na aventura de pesquisador não se encerra com a conclusão desta Tese, pois sabemos que nossas ideias e nossos escritos nos lançam a outras viagens compartilhadas com os leitores do trabalho. Outras viagens que podem confirmar nossos saberes e nossos não saberes, ratificando que o conhecimento é dinâmico e provocativo.

## *REFERÊNCIAS*



## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8708/6353>>. Acesso em: 24 abr. 2017.
- ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia (Org.). Educação pré-escolar: desafios e alternativas. **Caderno CEDES** 9. 2 reimpressão. São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia (Org.). Educação pré-escolar: desafios e alternativas. **Caderno CEDES** 9, 2 reimpressão. São Paulo: Cortez, 1987. p. 27-38.
- ABRANTES, Paulo R. O pré e a parábola da pobreza. In: ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia (Org.). Educação pré-escolar: desafios e alternativas. **Caderno CEDES** 9. 2 reimpressão. São Paulo: Cortez, 1987. p. 8-26.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 6 reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- ALVORADO PRADA, Luis E.; VIEIRA, Vania M.; LONGAREZI, Andrea M. Pós-Graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. **Revista Brasileira de Pós-Graduação-RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-55, abr. 2012. Disponível em: <<http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/pdf>>. Acesso em: maio 2016.
- ANGHER, Anne J. **Constituição Federativa do Brasil**. 10 ed. São Paulo: Rideel, 2004.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- BALBÉ, Marta M. G. **A contribuição da formação continuada para os professores da educação infantil da instituição adventista do Paraná: Região Norte**. 137f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de doutorado, São Paulo, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. Personal Martins Editora, 1977.
- BARROS, Rozane M. de. **A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em centros municipais de educação infantil: o caso da cidade de Curitiba**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, PR, 2014.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1986.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento de professores universitários. **Revista Educação**. Porto Alegre, RS ano XXX, n.3, p. 439-455. Set./dez. 2007. Disponível em: <www.revistaseletronicas.pucrs>. Acesso em: 20. set. 2015.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada Ave Maria**, 141 ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1959, (impressão 2001). 1632.

BONDIA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Fev./Mar./Abr, n 19, p. 20-28, 2002.

BONSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-86.

BORGES, Maíla A. F. **Formação continuada de professores da rede municipal de São Bernardo do Campo**: experiências no contexto de duas pré-escolas. Dissertação de Mestrado, São Paulo, SP, 2015.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p. 78-89.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Ministério da Educação. Esplanada dos Ministérios Bloco L. Brasília, DF. 1989.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, SEB, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 12/8/1971, p. 6377.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Senado Federal, Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos**. Lei Nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)> Acesso em 30 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional pela primeira Infância**. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. MEC/SEF/COEDI. Brasília, 1994. Disponível em: <[www.sema.edu.br](http://www.sema.edu.br)>. Acesso em: 28. ago. 16.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília- MEC/SEF. v. 1, 2, 3, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Marco Legal para a Primeira Infância**. Lei. Nº 13.257, de 08/03/2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm)> Acesso: 25. abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Brasília, Congresso Nacional, 1996. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 26/12/1996, p. 28442. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 24 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6.253/2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério dos Profissionais da Educação-FUNDEB. Regulamenta a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 02 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 04/00 – **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional da Educação. Brasília, DF: 16/02/2000. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/cne](http://www.portal.mec.gov.br/cne)>. Acesso em: 23 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** – FUNDEB. Diário Oficial da União – Seção 1 – 21/6/2007, p. 7. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

BRITO, Antonia E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 47-62.

BRITO, Antonia E. Professores experientes e formação profissional: evocações... narrativas... e trajetórias... **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 12, n. 17, jul./dez. 2007. Disponível em:  
<[http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N17/art\\_3.pdf](http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N17/art_3.pdf)> Acesso em: 12. mar. 2017

\_\_\_\_\_. (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Ibero-americana de Educação**. n. 56/2 – 15/09/11. Disponível em:  
<<http://www.file:///C:/Users/utilizador/Downloads/3908Edna.pdf>>. Acesso em: 20. mar.2017.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1999.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Maria M. et all. Profissionais de creche. In: ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia (Org.). Educação pré-escolar: desafios e alternativas. **Caderno CEDES** 9. 2 reimpressão. São Paulo: Cortez, 1987. p. 39-66.

\_\_\_\_\_. **A identidade do professor na educação infantil**. Faculdade de Educação – São Paulo: PUC, 2010. Entrevista com M. M. Campos da Faculdade de Educação – PUC/SP. Publicada em 04 fev. 2016. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=C10e26slra8](http://www.youtube.com/watch?v=C10e26slra8)>. Acesso em: 20. mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **A formação e a identidade dos educadores de crianças pequenas**. São Paulo: PUC, 2011. Entrevista com M. M. Campos. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da PUC/SP. Disponível em: <[www.youtube.com/watch](http://www.youtube.com/watch)>. Acesso em: 03 mai.2017.

\_\_\_\_\_. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Caderno Cedes**. n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

\_\_\_\_\_. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. MEC/ SEF/ COEDI – Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em:  
<<http://www.sema.edu.br/educacao/FORMAÇÃO%20INICIAL%20E%20CO>>. Acesso em: 23. fev. 2015. p. 32-42.

CAMPOS, Maria M.; FULGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n 127, p. 87-128, jan./ abr. 2006.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fulvia. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6 ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, R. Políticas governamentais e educação infantil: história e estórias? **Revista Zero-a-seis** – n. 5 jan./jul. 2002. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~seroseis/artigos>>. Acesso em: jan. 2017.

CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (Org.). **Escolas e Mudanças: o papel dos Centros de formação**: Educa, 1994.

CANDAU, Vera M. F. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria da G. N; REALI, Aline M. de M. R. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar. 2007. p. 139-152.

CARDOSO, Maria L. Novas abordagens teóricas acerca da construção cultural da infância. In: CÂMARA, Sonia (Org.). **Pesquisa(s) em história da educação e da infância: conexões entre ciência e história**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2014.

CARVALHO, Maria C. B. Gestão Social: alguns apontamentos para o debate. In: RICO, Elizabeth M.; DEGENSZAJN, Raquel R. (Org.) **Gestão Social: uma questão em debate**. São Paulo: EDUC; IEE, 1999, p. 19-30.

CHIARE, Lidiane G. **Formação continuada de professores: desvelando a trajetória constituída no interior de um Centro de Educação Infantil de Blumenau (SC)**. Dissertação de Mestrado, Blumenau, SC, 2012.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COULON, Alain. **A escola de Chicago**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CRUZ, Giseli B. da A. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educação**. n 29, Curitiba, 2007.

DEUS, Adélia M. de. **Formação continuada na interface com a prática pedagógica: o que pensam os professores**. 137f. Dissertação de Mestrado. Teresina: UFPI, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

DIAS, Maria H. P. **Encruzilhadas de um labirinto eletrônico: uma experiência hipertextual**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~hans/mh/principal.html>>. Acesso em: 15. set. 2012.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**. Brasília, v. 18, n. 73, p.11-27, jul. 2001.

\_\_\_\_\_. **Marco legal da primeira infância: uma Lei avançada para atender os direitos da criança pequena**, Brasília, DF, 2017. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por maria.jesus@campus.ul.pt em 13 jun.2017.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O Método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-96.

DUARTE, Luciana C. **Formação continuada:** professores da educação infantil na rede municipal de Catalão-GO. Dissertação de Mestrado. Catalão-GO, 2013.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O Método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-48.

FERREIRO, Emília. **Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro.** 3 ed. Cocal editora, 1994.

FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 119-128.

FLÔR, Dalânea C. **Formação continuada de professores na escola:** qual o lugar da infância? Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC, 2007.

FLORIANI, Ana C. B. **As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a educação infantil a partir da década de 1990.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC, 2008.

FONTELES, Marcelino de O. (Org.). **O novo Plano Nacional de Educação:** instrumento de desenvolvimento do Brasil. Teresina: EDUFPI, 2014.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Ser professor na escola de massas. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professor:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 37-70.

\_\_\_\_\_. Modelos organizacionais na formação contínua de professores. In: FORMOSINHO, João(Org.). **Formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança.** 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação Política e Conscientização. **Cadernos Livres** n. 06. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1975.

FREITAS, Marcos C. de; KUHLMANN JR, Moisés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria M. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FROEBEL, Friedrich. A. **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2010.

FULGHUM, Robert. **Tudo que eu devia saber na vida aprendi no jardim de infância**: ideias incomuns sobre coisas banais. 3. Ed. São Paulo: Nova Cultural Editora, 1988.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**. Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

FUSARI, José C. Formação continuada de educadores e em outras situações. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de.; CHRISTON, Luiza H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. Tendências históricas do treinamento em educação. **Ideias**, n. 3, São Paulo: FOE, 1992. p. 13-27.

FUSARI, José C.; RIOS, Teresinha A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Caderno Cedes**. Campinas: Papyrus, n. 36, p. 37-45, 1995.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire hoje. **Carta Fundamental**: a revista do professor. São Paulo. n° 49. p. 50-53. Junho/julho; 2013.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Pt: Dom Quixote, 1995. P.51-76.

GASTALDI, Maria V. **Formação continuada na educação infantil**: possibilidades e desafios na perspectiva do formador. Dissertação de Mestrado, São Paulo, 2012.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-38.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13. n. 37 jan./abr. 2008.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria I. de.; LEITE, Yoshie V. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília, DF: Líber Livro editora, 2008.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 111-128.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma teoria crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOHN, Maria da G. **Movimentos sociais e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GONDRA, José G. Modificar com brandura e prevenir com cautela. Racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos C. de; KUHLMANN JR, Moisés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

HECKMAN, James. Entrevista: James Heckman e a importância da educação infantil. **Revista Veja**. 22 de setembro de 2017.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Froebel**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. (Org.). **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-80.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martins W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1986. p. 165-178.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Profissionais de educação infantil: Gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. 14 ed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas**. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. MEC/ SEF/ COEDI – Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em: <<http://www.sema.edu.br/educacao/FORMAÇÃO%20INICIAL>>. Acesso em: 23. fev. 2015.

\_\_\_\_\_. O papel social da pré-escola. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (58): 77=81, agosto/85. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/782.pdf>>. Acesso em: 23. fev. 2015.

LAMY, M. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: AITET, M.; PAQUAY, I.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Maria do S. L. A formação continuada nas palavras dos autores. In: MENDES SOBRINHO, José A. de C.; CARVALHO, Marlene A. de. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 139-152.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 17 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

MACHADO, Antonio. **Provérbios y Cantares**. Clássicos do século XX. El País. Espanha: Espasa, 1999.

MAGALHÃES, Legia K. C. de.; AZEVEDO, Leny C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno CEDES**, n. 95. Formação continuada e práticas formadoras. v.35, jan./abril, 2015.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, Papyrus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINI, Regina. Formação continuada de professores: a prática pedagógica no ensino de arte através do projeto arte na escola. 2010. Dissertação de Mestrado Universidade Internacional Três Fronteiras, 2010.

MAURENTE, Viviane M. M. As contribuições de um curso de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais acerca das concepções epistemológicas e sua relação

com a prática pedagógica. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOGARRO, Maria J. Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 17, p. 7-31, abr. 2005.

\_\_\_\_\_. A escrita infantil nos jornais escolares portugueses dos anos sessenta. In: MIGNOT, Ana C.; SAMPAIO, Carmem S.; PASSEGGI, Maria C. (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 81-100.

MOGARRO, Maria J.; NAMORA, Alda. Currículos de formação de professores em Portugal. **Revisitar os estudos curriculares**: onde estamos e para onde vamos? XIX Colóquio da Sessão Portuguesa da AFIRSE, Lisboa, Pt: 2012. P. 967-977.

MORAES, Maria C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

NHANISSE, Cacilda R. **Formação continuada em serviço**: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, RS, 2014.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Pt: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto PROSALUS. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-188.

\_\_\_\_\_. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 217-233.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos C. de; KUHLMANN JR, Moisés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 124-146.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA, João B. A. Manual de consciência fonêmica. 10 ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2010.

\_\_\_\_\_. Programa Alfa e Beto – Pré-Escola: manual de orientação da pré-escola. 3 ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2013.

OLIVEIRA, Zilma R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PACHECO, José A.; FLORES, Maria A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PASSEGGI, Maria C. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT Ana C.; SAMPAIO, Carmen S.; PASSEGGI, Maria da C. (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 133-148.

PASSEGGI, Maria C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <[www.gestrado.net.br/pdf/118.pdf](http://www.gestrado.net.br/pdf/118.pdf)>. Acesso em: 25/04/2017.

\_\_\_\_\_. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria C.; SILVA, Vivian B. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. p. 103-130.

\_\_\_\_\_. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria C.; SOUZA, Elizeu C. (Org.) **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: PAULUS, Natal: EDUFRN, 2008. p. 103-132.

PASSEGGI, Maria da C.; NASCIMENTO, Gilcilene.; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, n 33, 2016. p. 111-125.

PEREIRA, Mary S. C. **A descoberta da criança: introdução à educação infantil**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2005.

PEREIRA, Rita M. R. Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. In: GONDRA, José G. **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002. p. 149-167.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2. Ed. Lisboa-Pt: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philip. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia**. Lisboa, Pt: Instituto Piaget, 1998.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

PIMENTA, Júlia I. P. B. **Necessidades formativas e estratégias de formação continuada de professores: observação e análise de um programa de formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Araraquara-SP, 2007.

PIMENTA, Selma.; ANASTASIOU, Léa G. C.; CAVALLET, Valdo J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PLACCO, Vera M. N. de S.; SILVA, Sylvia H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de. CHRISTON, Luiza H. da S. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **História de vida: teoria e prática**. Oeiras, Pt: Celta Editora, 1999.

PRADO, Guilherme do V. T.; CUNHA, Renata B. O diálogo da experiência com a teoria no cotidiano da escola. In: FERRAÇO, Carlos E; PEREZ, Carmen L. V.; OLIVEIRA, Inês B. de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/ dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP ET ALII, 2008. p. 95-114.

RIBEIRO, Antonio. **Formar professores**. Elementos para uma teoria e prática da formação. Lisboa: Texto Editora, 1985.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, Angela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROSSI, Fernanda.; HUNGER, Dagmar. **A formação continuada de professores entre o real e o "ideal" pensar a prática**. Goiânia, V. 5, n. 4, p.821-1113, out./dez. 2012.

SANTOS, Edna A. S. dos. **A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas dos profissionais da rede municipal de Florianópolis**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC, 2014.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. Lisboa, Pt: Companhia das Letras, 2014.

SARMENTO, Teresa. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2009. p. 303-328.

SAVIANI, Dermeval. Educação do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez editora, 1982.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a formação**. 2. ed.: Lisboa, Pt: Dom Quixote, 1995.

SCHNEEWIND, Jerome B. **A invenção da autonomia: uma história da filosofia moral moderna**. São Leopoldo. Editora UNISINOS, RS, 2001.

SILVA, Maria de J. A. **Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do curso de Pedagogia da UFPI**. Dissertação Mestrado em Educação, Teresina, 2011.

SOUZA, Elizeu C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico: metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n 11, p. 22-39, jan./ abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>>. Acesso em 30. abril. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana; FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

TERESINA. Lei nº 4.739 Plano Municipal de Educação de Teresina (PME). Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina - PME e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Teresina. **Diário Oficial do Município**. Ano 2015, nº 1.776 de 03 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Teresina. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. SEMEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.668. **Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Teresina. 22 de dezembro de 2014. Disponível em: <[www.portalpmt.teresina.pi.gov.br](http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br)>. Acesso em: 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Plano Decenal para Teresina. **PDET**. Teresina: PMT, 2003.

TORRES, Rosa M. Tendências da formação docente nos Anos 90. **Anais do “II Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas”**. Programa de Estudos pós-graduados em educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 170-191.

TORRIGLIA, Patrícia L. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. 2004. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

VASCONCELOS, Teresa. **Trabalho por projetos na educação de infância**: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Loures gráfica, 2012. Disponível em: <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/.../trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/.../trabalho_por_projeto_r.pdf)>. Acesso em: 25 maio. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ao redor da mesa grande**: a prática educativa de Ana. Porto, Pt: Porto Editora, 1997.

VEIGA, Cynthia G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VYGOTSKY, Levy S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WELER, Vivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p.241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S1517](http://www.scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1517)>. Acesso em 18/11/2014.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa-Pt: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**. n 9, ANPED, set./dez. 1997. p. 76-87.

ZIBETTI, Marli L. T. **Analisando a prática pedagógica**: uma experiência de formação de professores na educação infantil. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1999.

## *APÊNDICES*



## APÊNDICE A - CARTA CONVITE

### CARTA CONVITE

Prezado Professor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de doutorado em educação, intitulada **“Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente”**, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonia Edna Brito, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, cujo objetivo deste estudo é investigar as contribuições da formação continuada de professores da Educação Infantil para a reelaboração da prática docente.

Durante a realização da pesquisa me comunicarei com os professores em, no mínimo 3 encontros para realização dos Grupos de Discussão, e entrega do caderno para escrita dos Memoriais e, será marcado mais um encontro para devolução dos memoriais.

É importante lembrar que você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Sua recusa não ocasionará nenhum prejuízo em sua relação com a autora e/ou instituição, entretanto gostaríamos de contar com sua colaboração. As informações são confidenciais e serão usados codinomes para preservação da identidade docente.

Conto com a sua participação e agradeço antecipadamente.

Maria de Jesus Assunção e Silva  
Doutoranda em Educação da UFP

Eu, \_\_\_\_\_ aceito  
participar da pesquisa.

**APÊNCIDE B - ROTEIRO PARA ESCRITURA DO MEMORIAL****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Pesquisa: Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente.**

**MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Escola:** \_\_\_\_\_

**Série que atua:** \_\_\_\_\_

**Tempo que atua com professora:** \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação na Educação Infantil:** \_\_\_\_\_

**Roteiro:**

Solicito que escreva sua história de vida profissional e narre acerca de seus processos formativos, explorando os aspectos relacionados a:

- Seu perfil profissional, sua inserção na docência na educação infantil. Descreva seu processo formativo, comentando as contribuições desse processo para sua prática profissional. Comente, também, sobre a autonomia que tem para planejar e desenvolver sua prática docente na educação infantil. É importante ainda, registrar o que você pensa acerca da formação continuada da qual participa.

**APÊNCIDE C - ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO  
1º ENCONTRO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO  
1º ENCONTRO**

**Pesquisa: Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente.**

1º GRUPO DE DISCUSSÃO REALIZADO NO CENTRO DE FORMAÇÃO ODILON NUNES

DATA: 10 DE DEZEMBRO DE 2015

HORÁRIO: DE 13:30 ÀS 18 HORAS

TEMÁTICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL - CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS

**ROTEIRO ORIENTADOR DA DISCUSSÃO:**

Questão aleatória: O que vocês entendem por formação continuada?

- Caracterize os processos formativos da formação continuada da qual participa.
- Qual a importância da formação continuada para sua prática docente?
- Como interpreta as leis atuais acerca da formação continuada?

**APÊNCIDE D - ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO  
2º ENCONTRO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO  
2º ENCONTRO**

**Pesquisa: Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente.**

2º GRUPO DE DISCUSSÃO REALIZADO NA: Centro de Formação Odilon Nunes  
REALIZADO EM 15/12/2015

TEMÁTICA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA – O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

**ROTEIRO ORIENTADOR DA DISCUSSÃO:**

Questão aleatória: Vocês consideram importante participarem dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação? Por que?

- Como se percebem na formação continuada?
- O que poderia ser revisto na formação continuada para torna-la mais significativa?
- Como se efetiva a formação continuada?

**APÊNCIDE E - ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO  
3º ENCONTRO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO  
3º ENCONTRO**

**Pesquisa: Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente.**

3º GRUPO DE DISCUSSÃO REALIZADO NO: Centro de Formação Odilon Nunes  
REALIZADO EM 01/ 12/ 2016

TEMÁTICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM AS DEMANDAS DA PRÁTICA DOCENTE

**ROTEIRO ORIENTADOR DA DISCUSSÃO:**

Questão aleatória: A formação continuada que vocês participam, atende às suas necessidades?

Por que?

- De que modo a formação continuada responde as demandas da prática?
- Quais as demandas da prática docente em relação à formação continuada?
- Quais os pontos positivos da formação continuada que você participa? Justifique.
- Quais os pontos negativos da formação continuada que você participa? Justifique.

**APÊNCIDE F - ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO  
4º ENCONTRO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**- ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO  
4º ENCONTRO**

**Pesquisa: Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente.**

4º GRUPO DE DISCUSSÃO REALIZADO NO: Centro de Formação Odilon Nunes

REALIZADO EM 15/ 12/ 2016

TEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A REVISITAÇÃO DO SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**ROTEIRO ORIENTADOR DA DISCUSSÃO:**

Questão aleatória: A partir da formação continuada vocês repensam sua prática docente? De que forma?

- De que modo a formação continuada vem contribuindo para reelaboração da prática docente?
- Como você considera a reflexividade na sua prática docente?
- Como você considera a colaboração ou trabalho coletivo na sua formação continuada e na sua prática docente?
- Como você considera o engajamento ou compromisso ético na sua formação continuada e na sua prática docente?