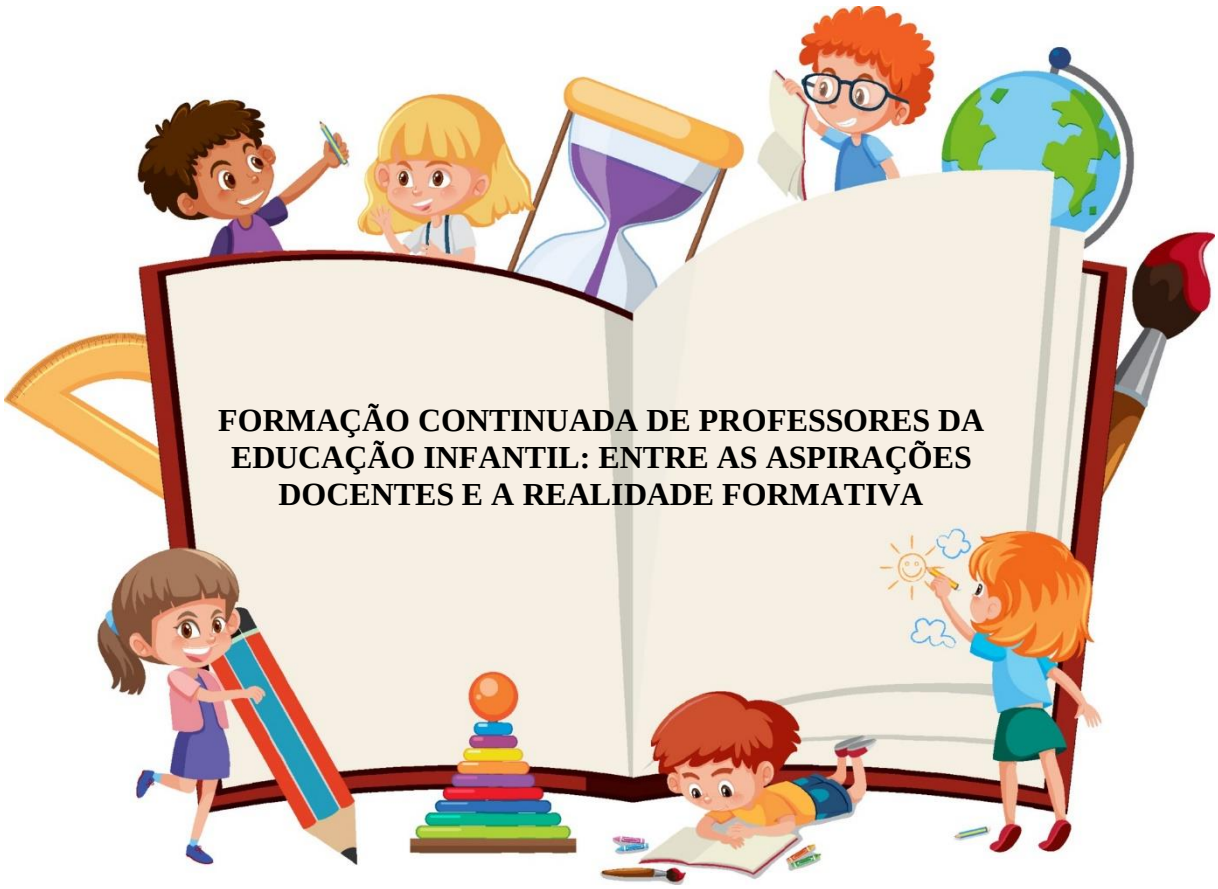
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JULIANA DE SOUSA SILVA



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AS ASPIRAÇÕES DOCENTES E A REALIDADE FORMATIVA

TERESINA - PI

2023

JULIANA DE SOUSA SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AS ASPIRAÇÕES DOCENTES E A REALIDADE FORMATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação "Professor Mariano da Silva Neto", da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Práticas da Docência

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

TERESINA-PI
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

S586f Silva, Juliana de Sousa
Formação continuada de professores da educação infantil: entre as aspirações docentes e a realidade formativa / Juliana de Sousa Silva. -- 2023.
142 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2023.
Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito.

1. Prática docente. 2. Formação continuada. 3. Educação infantil. I. Brito, Antonia Edna. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

JULIANA DE SOUSA SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AS ASPIRAÇÕES DOCENTES E A REALIDADE FORMATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação "Professor Mariano da Silva Neto", da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Teresina, 24 de fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
ANTONIA EDNA BRITO
Data: 27/05/2023 09:03:25-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Presidente (Orientadora)

Andrea Abreu Astigarraga

Profa. Dra. Andrea Abreu Astigarraga – (UVA)

Examinadora Externa

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO
Data: 16/08/2023 15:57:18-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhedo (UFPI)

Examinadora Interna

“Tudo tem o seu tempo determinado,
e há tempo para todo propósito debaixo do céu”.
Eclesiastes 3:1

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois nada acontece sem a permissão dEle, por ter abençoado meus caminhos e me protegido, ter me dado saúde e força para superar todas as dificuldades para chegar até aqui, visto que passamos momentos difíceis devido à pandemia COVID-19.

Agradecer as professoras da minha banca de defesa, professoras Josania e Andrea que aceitaram participar e contribuir para o aprimoramento desta pesquisa, contribuições que enriqueceram o estudo da nossa pesquisa.

A minha orientadora, que me afetou e afeta de forma significativa nesse percurso com o seu olhar sensível e humano, me ensinando a trilhar por esses caminhos da pesquisa, Deus foi tão bondoso em colocá-la para me guiar nesse percurso.

Aos meus pais, que acreditaram em mim e no meu potencial, que vivem em prol dos meus planos e dos meus irmãos. A minha mãe, Regina Maria, que sempre se manteve firme em suas orações, seus esforços e conselhos, dizendo sempre que "o futuro são seus estudos" me orientando-me na vida, fazendo de tudo para que eu chegasse até aqui. Ao meu pai, Edilson que mesmo de forma discreta sempre esteve ao meu lado e nunca desistiu dos meus sonhos, muitas vezes colocando os meus planos em primeiro lugar, sempre pronto para resolver o que não consigo.

Esta pesquisa eu dedico a vocês que são a minha base e o meu alicerce.

Obrigada aos meus irmãos, a Joyci que acompanhou de perto e me ajudou no que foi preciso ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, festejando mais do que eu as minhas conquistas; ao meu irmão Francisco José de quem tenho o apoio incondicional juntamente com sua família, Vânia e as meninas (Maria e Ana Laura).

Obrigada à Francisca e ao Ricardo, que me acompanharam de pertinho nesse processo, me incentivando, reservando tempo e espaço para conversas acerca desse momento tão importante que estava vivenciando, festejando desde a minha aprovação no mestrado até o momento da minha defesa.

Um agradecimento em especial as minhas sobrinhas, Sara Sophia, Maria Vitória, Isabella Maria e Ana Laura por toda a ternura que a infância traz e pelo amor incondicional, pelas conversas e abraços que renovavam as energias para continuar.

Obrigada as minhas amigas do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial a Joey e Ilmara, por todas as conversas, cafés, aflições compartilhadas, inúmeras

chamadas de vídeos pelo Meet, mas principalmente pelo apoio, certamente deixaram tudo mais leve e vocês foram um presente que ganhei no Mestrado.

Obrigada à Universidade Federal do Piauí, pela oportunidade de retorno a instituição após a minha a Graduação, para fazer um Mestrado, possibilitando condições para que eu desenvolvesse o meu estudo e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí, que me permitiu como aluna bolsista, o privilégio de poder dedicar-me exclusivamente a minha pesquisa.

Obrigada pela compreensão de todos, por me ajudarem tanto e por acreditarem em mim.

Aos meus pais...

SILVA, Juliana de Sousa. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**: ENTRE AS ASPITAÇÕES DOCENTES E A REALIDADE FORMATIVA. 142 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2023.

Resumo

A presente pesquisa tem como objeto a formação continuada de professores da Educação Infantil. Parte da seguinte questão-problema: O que professores da Educação Infantil aspiram em relação à formação continuada para subsidiar suas práticas docentes? Considerando o delineamento da questão de pesquisa, tem como objetivo geral: analisar aspirações de professores da Educação Infantil em relação à formação continuada para subsidiar suas práticas docentes. De modo específico, o estudo objetiva: descrever as experiências de formação continuada vivenciadas por professores da Educação Infantil, identificar o que professores da Educação Infantil têm aprendido nas formações vivenciadas e se esses aprendizados correspondem ou não às demandas de suas práticas docentes: detectar o que professores da Educação Infantil desejam aprender na formação como subsídio a suas práticas docentes. A formação continuada, na concepção desse estudo, diz respeito a um processo formativo que acontece paralelamente ao exercício da docência e que tem como referência as exigências das práticas docentes. A formação continuada, concebida como uma das dimensões do desenvolvimento profissional docente, constitui formação permanente que ocorre ao longo do percurso profissional dos professores. As reflexões teóricas sobre formação continuada se apoiam, entre outros, nos seguintes estudos: Brito (2011), Imbernón (2011), Pacheco e Flores (1999), Azevedo *et al*. (2012), Nóvoa (2019). Sobre a Educação Infantil o estudo tem como aportes os estudos de Corsino (2016), Aries (1978), Zabalza (1998), Oliveira (2012), entre outros. A pesquisa foi desenvolvida em dois Centros Municipais de Educação Infantil, situadas na zona leste de Teresina, que atendem a creche e à pré-escola. Participaram da pesquisa quatro colaboradores que atuam como professores efetivos na Educação Infantil. No que se refere aos aspectos metodológicos, trata-se de uma investigação subsidiada no método autobiográfico, a partir da pesquisa narrativa, tendo como dispositivos de produção de dados a entrevista narrativa e o memorial biográfico. As constatações do estudo revelam que uma das aspirações de professores da Educação Infantil, em relação à formação continuada, é que essa formação dialogue com as necessidades das práticas docentes na etapa primeira da educação básica. Revelam, também, que os professores almejam que os processos formativos possibilitem o acesso ao conhecimento profissional docente, em uma perspectiva de unidade teoria-prática. Os professores anseiam por conhecimentos teóricos e práticos, que contemplem reflexões acerca das singularidades da Educação Infantil e focalizem o desenvolvimento integral das crianças, bem como suas demandas por aprendizagens. Os resultados da investigação denotam a necessidade de processos formativos que possibilitem o desenvolvimento da reflexão, o compartilhamento de experiências e, particularmente, que possibilitem aos professores uma formação que supere a racionalidade técnica, considerando o protagonismo docente e as possibilidades desses profissionais como produtores de conhecimentos.

Palavras-chave: formação continuada; educação infantil; prática docente; infâncias.

SILVA, Juliana de Sousa. **THE CONTINUOUS TRAINING OF EARLY EARLY EDUCATION TEACHERS**: BETWEEN TEACHER ASPIATIONS AND A TRAINING REALITY. 142f. Postgraduate Program in Education, Center for Education Sciences, Federal University of Piauí, 2023.

ABSTRACT

This research has as its object the continuing education of Early Childhood Education teachers. It starts from the following problem question: What do Early Childhood Education teachers aspire to in continuing education to support their teaching practices? Considering the design of the research question, its general objective is to analyze the wishes of Early Childhood Education teachers about continuing education to support their teaching practices. Specifically, the study aims to: describe the continuing education experiences experienced by Early Childhood Education teachers, identify what Early Childhood Education teachers learned in the training they experienced and whether or not these learnings correspond to the demands of their teaching practices, detect what Kindergarten teachers want to learn in training as a subsidy for their pedagogical practices. Continuing education, in the conception of this study, refers to a training process that occurs in parallel with the exercise of teaching and which has as a reference the demands of teaching practices. Continuing education, conceived as one of the dimensions of teacher professional development, constitutes permanent training that takes place throughout the professional path of teachers. Theoretical reflections on continuing education are based, among others, on the following studies: de Brito (2011), Imbernón (2011), Pacheco and Flores (1999), Marins Azevedo et al (2012), Nóvoa (2009). About Early Childhood Education, the study brings as contributions the studies of Corsino (2016), Áries (1978), Zabalza (1998), and Oliveira (2012), among others. The research was carried out in two Municipal Centers for Early Childhood Education, located in the east zone of Teresina, which serve daycare centers and preschools. Four collaborators who act as effective teachers in Early Childhood Education participated in the research. As for the methodological aspects, this is an investigation based on the autobiographical method, based on narrative research, using the narrative interview and the biographical memorial as devices. The study's findings reveal that one of the yearnings of Early Childhood Education teachers, about continuing education, is that this training dialogues with the needs of pedagogical practices in this first stage of basic education. training processes that allow access to professional teaching knowledge, in a performative of theoretical-practical unity. Teachers yearn for theoretical and practical knowledge, which include reflections on the singularities of Early Childhood Education and focus on the integral development of the child, as well as their learning demands. The results of the investigation denote the need for training processes that enable the development of reflection, and sharing of experiences, and, mainly, that enable teachers to have training that goes beyond technical rationality, considering the role of teachers and the possibilities of these professionals as producers of knowledge. knowledge.

Keywords: continuing education; early childhood education; teaching practice; Childhoods.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Eixos para escrita do memorial de formação 25
Figura 02: Linha do tempo das concepções de infâncias 37
Figura 03: Dimensões para organização do ambiente 85
Figura 04: Unidades temáticas de análise 90
Figura 05: Síntese das experiências de formação continuada 98
Figura 06: Síntese dos aprendizados na formação continuada 105
Figura 07: Formação continuada e aspirações de professores 109
Figura 08: Singularidades da formação continuada 113

FOTO 1: Caderno para escrita do memorial biográfico 26
FOTO 2: Materiais para os colaboradores da pesquisa 26

QUADRO 01: Etapas da entrevista narrativa 29
QUADRO 02: Perfil dos colaboradores 33
QUADRO 03: Princípios formativos 54
QUADRO 04: Modelos de formação de professores 57
QUADRO 05: Quadro resumo dos modelos de formação de professores 63
QUADRO 06: Políticas públicas para Educação Infantil 72

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DESCORTINANDO AS NUANÇAS DA PESQUISA..... 13

CAPÍTULO 1: TESSITURAS E NUANÇAS DA PESQUISA: DO MÉTODO E DA METODOLOGIA..... 20

1.1 MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO E A PESQUISA NARRATIVA..... 20

1.2 DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DE NARRATIVAS..... 23

1.2.1 Memorial de formação: (re)significando o vivido e o "vir a viver"..... 23

1.2.2 Entrevista narrativa: narrar sobre si e sobre as histórias de formação..... 27

1.3 CENÁRIO DA PESQUISA..... 31

1.4 COLABORADORES DA PESQUISA..... 31

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO: CONCEPÇOES SOBRE INFÂNCIAS E SOBRE CRIANÇAS..... 34

2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E CRIANÇAS: TESSITURAS EM MOVIMENTO..... 34

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS..... 42

CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 51

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ASPECTOS CONCEITUAIS E PARADIGMAS..... 51

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE FORMAÇÃO PROMOVER?..... 63

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 77

CAPÍTULO 4: NARRATIVAS DE VIDA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 90

4.1 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS TRILHADOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 91

4.2 APRENDIZADOS E DEMANDAS DE SUAS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 99

4.3 ASPIRAÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA..... 106

4.4 SINGULARIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 110

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESVELANDO OS RESULTADOS DO ESTUDO..... 114

REFERÊNCIAS..... 122

APÊNDICES..... 129

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 129

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA..... 132

APÊNDICE C - DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)..... 133

APÊNDICE D - TERMO DE CONFIABILIDADE..... 134

APÊNDICE E - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA. 135

APÊNDICE F - CONSIDERAÇÕES – ENTREVISTA NARRATIVA..... 136

APÊNDICE G - CONSIDERAÇÕES - MEMORIAL DE FORMAÇÃO..... 137

ANEXO(S)..... 139

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO..... 139

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DESCORTINANDO AS NUANÇAS DA PESQUISA

Por onde andei me transformei, por lugares e pessoas,
me construí inteira ou em partes que deixei
e outras que levei, me refiz. (diário a bordo, 2022)

Inicio a escrita refletindo sobre o significado de minhas experiências, dos lugares e das pessoas que cruzaram meu caminho, pois foram essas experiências que me fizeram chegar aqui e ir ao encontro do objeto de estudo desta dissertação. Entendo que cada experiência vivida me afetou e operou mudanças em minha identidade pessoal e profissional, bem como percebo que os lugares por onde andei me revelaram novos horizontes. Os caminhos trilhados e as interações com diferentes pessoas suscitaram a ressignificação de meus modos de ser, de viver e me fizeram compreender a importância de aprender mais sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil.

Convém destacar que o interesse em pesquisar a formação continuada de professores da Educação Infantil resulta das experiências vivenciadas em minha história de vida. Para contextualizar essas experiências preciso narrar as histórias entrelaçadas nos percursos trilhados. Em primeiro lugar, considero relevante mencionar que sou a filha de uma mulher que sempre revelou o sonho em ter filhos professores, o que reforçou seu compromisso com a trajetória escolar de cada um. Razão por que, na Educação Infantil, meus pais se esforçaram para proporcionar uma educação de qualidade, explicitando que era o maior bem que podiam oferecer aos filhos. Dessa etapa educacional, guardo boas recordações em minha memória. Lembro dos dias de banho de chuveiro na escola, das cantigas de roda que cantávamos e que nos envolviam na dança. Lembro até mesmo do medo que tinha de ser esquecida por meus pais na escola, embora isso nunca tenha acontecido.

Em segundo lugar, destaco a relevância de minha trajetória escolar e acadêmica na demarcação de meus projetos de pesquisa e de formação. Na Educação Infantil, o cuidado e o acolhimento das professoras foram marcantes. Esses aspectos faziam a diferença nas aulas e me lembram o prazer proporcionado ao viver o intervalo das aulas e as brincadeiras, posso afirmar que tenho boas recordações daquele ambiente escolar. Sobre o ensino fundamental recordo de uma professora em especial, do primeiro ano: a professora Solange. Essa professora me acompanhou nos anos inicias e nossas relações transcenderam os muros da escola. Tenho boas recordações de minhas professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, pelo zelo e carinho diferenciado com que atuavam. A

rememoração sobre meu percurso escolar, na Educação Infantil e no ensino fundamental, me faz reconhecer o respeito e valorização que merecem os profissionais que lidam com crianças no contexto brasileiro.

Sobre as experiências vivenciadas no ensino médio ressalto o contato com vários professores e lembro de uma conversa com um professor de Biologia, quando manifestei o desejo de atuar na educação e declarei que achava incríveis as pessoas que estudavam e desenvolviam pesquisas para melhorar o ensino ou para produzir conhecimentos em áreas diversas. Reconheço que era muito imatura em relação à pesquisa e à docência, mas a reação do professor me dizendo para repensar o desejo de ser professora, pois, no Brasil, pesquisador não tinha futuro, me causou inquietação. A despeito do que foi mencionado pelo professor, a inquietação provocada por suas palavras parece ter fortalecido meu ideal em relação à profissão docente e hoje me encontro envolvida com uma pesquisa de mestrado, pensando no poder da palavra e na responsabilidade de um professor na formação humana, tendo em vista compreender que a palavra desse profissional pode afetar de forma negativa ou positiva o futuro de um estudante.

A inserção na educação superior, no curso de Pedagogia/UFPI, foi uma escolha pessoal. Sempre almejei vivenciar o leque de oportunidades formativas decorrentes da vida acadêmica (a tríade ensino, pesquisa e extensão). O percurso no ensino superior foi melhor do que imaginei. Aproveitei todas as oportunidades para trilhar por diversos campos, desde as salas de Educação Infantil, até as monitorias na graduação. A vida acadêmica me proporcionou experiências de estágios, de monitorias e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) e na pesquisa que desenvolvia a partir das experiências do PIBID. Essas experiências ampliaram minhas concepções em relação ao ensino e me possibilitaram muitas aprendizagens. Por exemplo, experiência advinda de um estágio voluntário na Educação Infantil me sobre a dinâmica das salas nessa primeira etapa da educação básica, particularmente em relação à organização e condução do processo ensino-aprendizagem.

A partir dessa experiência, desafiadora e inquietante, comece a entender que a Educação Infantil necessita ser desenvolvida por profissionais com uma formação de qualidade, ou seja, uma formação adequada às singularidades das crianças e às demandas dessa etapa da educação básica, de modo que os professores pudessem compreender as peculiaridades da educação das crianças. Ser professor da Educação Infantil exige, além de conhecimentos gerais sobre educação e ensino, conhecimentos específicos sobre infâncias,

crianças, sobre o brincar, o cuidar e o educar. Refletir sobre essas questões inquietou-me bastante, o que resultou em meu direcionamento para desenvolver a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tendo como objeto de estudo o brincar na Educação Infantil.

Com a conclusão do curso de Pedagogia ingressei na rede Saviniana de Educação e Assistência Social, vinculada ao congresso das irmãs dos pobres de Santa Catarina de Sena, *locus* no qual exerci a docência por dois anos e meio, atuando em classes de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Na rede Saviniana de ensino vivenciei minhas primeiras experiências profissionais como professora titular de uma turma. Aprendi sobre ensinar e ser professora nas interações com as crianças, com o apoio da coordenadora pedagógica e com as demais professoras, compartilhando experiências e conhecimentos. Posteriormente, fiz o seletivo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), fui aprovada e optei por deixar a rede Saviniana de Educação e Assistência Social para assumir a docência na rede municipal de ensino, em Teresina/PI.

Durante o percurso como professora na rede municipal de ensino, em Teresina/PI, tive experiências singulares com os alunos, pois encontrei um público diferente daquele vinculado à rede Saviniana. As necessidades de aprendizagens das crianças eram diferentes. Tive que me reinventar, revisitar o que sabia sobre ensino e aprendizagem, a fim corresponder às necessidades das crianças, visto que as relações com as crianças e com seus pares eram diferentes, pois a realidade em que se encontravam era marcada pela desigualdade social. Senti muitas dificuldades, mas tentei ser a melhor professora para aquelas crianças e me descobri uma nova professora. Vivenciei uma experiência marcante em minha trajetória profissional, exigiu descobertas, aprendizados e adaptações e, ao mesmo tempo, vivenciei muitos acontecimentos em minha vida pessoal e profissional, que me fizeram entender a necessidade de continuar estudando, de buscar me inserir no mestrado em educação.

Conforme mencionei, as experiências profissionais que vivenciei me fizeram sentir a necessidade de aprender mais sobre a profissão docente, bem como me fizeram sentir falta da universidade, dos eventos, dos estudos, das discussões e dos espaços de debates que fomentam a revisitação, aprofundamento e ampliação de conhecimentos. Essa compreensão reforçou minhas convicções sobre a necessidade de tentar o mestrado em educação na UFPI. Não consegui aprovação na primeira tentativa, mas no ano seguinte tentei novamente e consegui a tão sonhada aprovação. Foi uma grande felicidade, minha e de todos que acompanhavam cada etapa do processo seletivo. Hoje entendo que, em tudo, Deus tem um

propósito. Ele sabe o que é melhor e não me cabe questionar, considerando que os acontecimentos que vivi me prepararam para a nova jornada acadêmica que iria vivenciar.

O mestrado em educação tem ampliado meus horizontes, minhas experiências e meus conhecimentos. Com os estudos realizados e com as orientações recebidas consegui delimitar o objeto de estudo que orienta esta pesquisa: formação continuada de professores da Educação Infantil. Pesquisar esse tema é relevante por possibilitar a compreensão das necessidades formativas dos professores e por contribuir para o entendimento de como esses profissionais concebem a formação continuada e a respeito do que aspiram em relação a ela.

Considero pertinente destacar que meu percurso acadêmico foi decisivo para a delimitação de uma temática para pesquisar e aprofundar estudos. Esse percurso fortaleceu meu interesse pela Educação Infantil e me fez definir o seguinte objeto de estudo para o mestrado: formação continuada de professores da Educação Infantil. Conforme mencionei, o interesse pela temática deste estudo é fruto de questionamentos e de reflexões que me ocorreram em diferentes momentos de reflexão sobre as experiências vivenciadas em meu percurso como estudante. Ademais, as experiências como professora têm colaborado para ampliar o desejo e a disposição para investigar o mencionado objeto deste estudo, o que possibilitou a delimitação da seguinte questão de pesquisa: O que professores da Educação Infantil aspiram em relação à formação continuada para subsidiar suas práticas docentes?

Diante dessa realidade, pude delinear a questão de pesquisa e os seguintes objetivos, geral: analisar aspirações de professores da Educação Infantil em relação à formação continuada para subsidiar suas práticas docentes; específicos: descrever as experiências de formação continuada vivenciadas por professores da Educação Infantil, identificar o que professores da Educação Infantil têm aprendido nas formações vivenciadas e se esses aprendizados correspondem ou não às demandas de suas práticas docentes, detectar o que professores da Educação Infantil desejam aprender na formação como subsídio a suas práticas docentes. O interesse por essa temática se deu a partir das experiências que vivenciei como estagiária na Educação Infantil, experiência que despertou em mim muitos questionamentos, reflexões e inquietações acerca de como a formação continuada de professores da Educação Infantil propicia a construção de conhecimentos teóricos e metodológicos para nortear as práticas de professores, contemplando as singularidades e as especificidades dessa etapa de ensino. A formação continuada de professores tem ganhado espaço e importância em face de a profissão docente exigir que os professores invistam na formação permanente. Compreendo que a formação continuada não se caracteriza como

complementação da formação inicial, mas decorre da necessidade de os professores investirem no desenvolvimento da profissionalidade e da importância de, permanentemente, terem abertura para a construção/ampliação de conhecimentos profissionais.

Desse modo, reforço que é preciso garantir às crianças uma educação de qualidade, voltada para suas singularidades, reafirmo a importância da formação continuada de professores da Educação Infantil, pois entendo que essa formação pode oferecer aos professores oportunidades de aprenderem mais a respeito da profissão, da Educação Infantil e das crianças.

Em relação à formação continuada, entendo que diz respeito a um processo formativo que acontece paralelamente ao exercício da docência e que possui como referência as exigências das práticas docentes. Entendo, também, que a formação continuada não é o principal fator para a transformação da escola e das práticas dos professores e, tampouco, a única solução para os problemas encontrados na educação, mas essa formação ocupa um espaço significativo no âmbito educacional no que concerne às possibilidades de contribuir para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Em referência aos aspectos metodológicos, optei por desenvolver o estudo fundamentado no método autobiográfico, tendo a pesquisa narrativa como metodologia. O método autobiográfico firma-se, conforme Passeggi (2008), na ideia que os professores ao narrarem suas experiências vivenciam reflexividade biográfica, propensão para refletir sobre as experiências vividas, atribuindo sentido a elas. Nóvoa e Finger (2010) esclarecem que o método autobiográfico possibilita ao pesquisador o desenvolvimento de investigação com os professores, reconhecendo-os como protagonistas de histórias profissionais que necessitam ser publicizadas por expressarem como esses profissionais analisam seus percursos de formação e de práticas docentes. O método autobiográfico é pertinente para o desenvolvimento dessa pesquisa, por valorizar a perspectiva hermenêutica da história de vida e requerer do pesquisador cuidados éticos na interpretação das experiências narradas.

A opção pela pesquisa narrativa se deu pelo fato de possibilitar aos colaboradores narrarem sobre suas experiências, refletindo sobre elas em um processo que requisita o autoconhecimento e o conhecimento das práticas formativas vivenciadas. Para produção das narrativas utilizo o memorial de formação e a entrevista narrativa autobiográfica. A pesquisa tem como contexto de ocorrência duas escolas da rede municipal de ensino de Teresina/Pi e envolve quatro professores da Educação Infantil. O desenvolvimento do estudo vincula-se ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em

Pedagogia/NUPPEd e à linha de pesquisa Formação de professores e práticas da docência. Conforme as exigências institucionais para desenvolvimento de investigações envolvendo seres humanos, a proposta do estudo foi submetida ao Comitê de Ética, obtendo aprovação (Parecer 5.568.626).

Assim, mediante os objetivos do estudo, a dissertação está organizada em quatro capítulos, além da introdução e da conclusão: Na introdução, apresento como surgiu o interesse pela temática, a partir relevância do objeto de estudo. Apresento, também, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos. Informo sobre o método e metodologia da pesquisa e, por último, informo sobre autores que fundamentam as reflexões a respeito da formação continuada de professores de Educação Infantil e sobre Educação Infantil.

No primeiro capítulo, denominado "Tessituras e nuanças da pesquisa", descrevo os caminhos que foram trilhados no desenvolvimento da investigação, apresentando o método e a metodologia, caracterizando os dispositivos de produção de narrativas, bem como discorro sobre os procedimentos de análise dos resultados. Apresento, também, o contexto empírico da investigação e os colaboradores da pesquisa. No segundo capítulo, intitulado "Educação infantil no contexto brasileiro: concepções de infâncias e de crianças", apresento reflexões teóricas sobre a infância, abordando as concepções de criança e infâncias, os objetivos, funções e finalidades da Educação Infantil e o direito da criança à educação. As reflexões em torno da Educação Infantil, infâncias e crianças têm como fontes os estudos de Azevedo (2013) e Oliveira (2011), cujas teorizações ressaltam a Educação Infantil como um direito subjetivo das crianças, com o objetivo de desenvolvimento de promover seu desenvolvimento integral, nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e motor.

O terceiro capítulo, denominado "Formação de Professores da Educação Infantil", aborda a formação continuada de professores da Educação Infantil, discorre sobre os aspectos conceituais e paradigmas de formação continuada. Aborda, também, as singularidades da formação continuada de professores da Educação Infantil e a sua prática, buscando compreender o movimento entre a formação continuada e a prática do professor que atua na primeira etapa da educação básica. As reflexões teóricas sobre formação continuada se apoiam, entre outros, nos seguintes estudos: Brito (2011), Azevedo *et al.* (2012), Imbernón (2011), Pacheco e Flores (1999), Nóvoa (2019).

A formação continuada, concebida como uma das dimensões do desenvolvimento profissional docente, constitui formação permanente que ocorre ao longo do percurso

profissional dos professores, dialogando com os desafios e demandas das práticas docentes. Na concepção deste estudo, essa formação deve pautar-se na unidade teoria-prática, na ideia de professor como produtor de conhecimentos, na reflexividade e no compartilhamento de experiências e conhecimentos. Para fundamentar a teorização a respeito da formação continuada de professores da Educação Infantil, recorro às pesquisas de Kramer (2010), Azevedo (2013), entre outros, que contribuem para explicitar as singularidades das práticas e dos processos formativos de professores da Educação Infantil.

O quarto capítulo, denominado "Formação continuada de professores da educação infantil reveladas em narrativas de vida", contém a análise das narrativas, que foram organizadas em unidades temáticas de análise, decorrentes dos objetivos da pesquisa e dos resultados da empiria. As considerações finais apresentam os resultados conclusivos do estudo desenvolvido. As constatações do estudo revelam que uma das aspirações de professores da Educação Infantil, em relação à formação continuada, é que essa formação dialogue com as necessidades das práticas docentes nessa etapa primeira da educação básica. Revelam, também, que os professores almejam que os processos formativos possibilitem o acesso ao conhecimento profissional docente, em uma perspectiva de unidade teoria-prática.

Os professores anseiam por conhecimentos teóricos e práticos, que contemplem reflexões acerca das singularidades da Educação Infantil e focalizem o desenvolvimento integral das crianças, bem como suas demandas por aprendizagens. Os resultados da investigação denotam a necessidade de processos formativos que viabilizou o desenvolvimento da reflexão, o compartilhamento de experiências e, particularmente, que possibilitem aos professores uma formação que supere a racionalidade técnica, considerando o protagonismo docente e as possibilidades desses profissionais como produtores de conhecimentos.

CAPÍTULO 1
TESSITURAS E NUANÇAS DA PESQUISA: DO MÉTODO E DA METODOLOGIA

> *Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias* (GALEANO, 2012, p. 07)

A investigação científica exige do pesquisador planejamento, sistematização, organização dos caminhos a serem percorridos, exige, também, que o pesquisador tenha conhecimentos sobre métodos e metodologias para que planeje de forma criteriosa os caminhos a serem seguidos, levando em conta a singularidade do objeto de estudo. Considerando este entendimento sobre as exigências da pesquisa científica, organizamos este capítulo para apresentar as singularidades do método autobiográfico e da pesquisa narrativa, compreendendo, conforme a epígrafe, que somos feitos de histórias. Para tecer as histórias oriundas da empiria, abordamos, no presente capítulo, as peculiaridades do método autobiográfico, da pesquisa narrativa, descrevemos os dispositivos de produção e de análise das narrativas, bem como caracterizamos o contexto de investigação e os colaboradores do estudo.

1.1 MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO E A PESQUISA NARRATIVA

Nesta seção, discorremos sobre as singularidades do método autobiográfico e da pesquisa narrativa como metodologia da investigação, dialogando, entre outros, com os seguintes autores: Brito (2010), Josso (2010), Nóvoa (1995; 2000), Nóvoa e Finger (2010). O método autobiográfico busca compreender como os sujeitos se constituem a partir das interações sociais e dos modos como vivenciam e interpretam a realidade por meio de suas de experiências, valorizando as histórias de vidas. Esse método tem como fonte as narrativas de vida produzidas por sujeitos histórico-sociais, que precisam ser analisadas considerando os tempos e espaços de efetivação das experiências narradas. Trata-se de um método que exige o desenvolvimento da reflexão no processo rememorativo das experiências vividas, que entrelaça presente, passado e futuro, assumindo tanto a dimensão investigativa, quanto autoformativa, nos moldes de uma pesquisa-formação (NÓVOA, 2010).

Optamos pelo método autobiográfico em virtude de possibilitar o desenvolvimento de pesquisa com os professores e não sobre eles, uma vez que os colaboradores da

investigação são reconhecidos como protagonistas de histórias, ao mesmo tempo, singulares e plurais. A singularidade dos colaboradores se expressa ao narrarem sobre si, revelando suas subjetividades, seus sentimentos, crenças e percepções. A pluralidade das histórias narradas emerge das diferentes histórias de vida que se cruzam nas interações sociais. A opção pelo método autobiográfico resultou, também, do fato de propiciar ao narrador olhar para si, para diferentes dimensões de sua vida, por meio de um processo reflexivo, que poderá contribuir para a autoformação, para ressignificação das experiências vividas (JOSSO, 2010).

Segundo a autora, a condição de quem participa como um sujeito ativo, narrando suas experiências, refletindo, afetando e sendo afetado por elas, possibilita ao narrador a assunção do lugar de produtor de conhecimento. A pesquisa com o método autobiográfico exige compreender o narrador como um ser histórico-social, inserido em um contexto de múltiplas interações, que afeta e é afetado, que transforma e é transformado.

Considerando as reflexões acerca do método autobiográfico, entendemos que o campo da pesquisa sobre formação de professores possibilita ao narrador ressignificar e aprimorar seus processos formativos, mediante a reflexão sobre suas experiências. O narrador, ao falar de si, ao escrever sobre si, entrelaça suas experiências profissionais e pessoais, em um duplo movimento que articula suas histórias pessoais às histórias de vida do grupo social com o qual convive, o que revela, ao mesmo tempo, o caráter individual e universal da narrativa (FERRAROTTI, 2010). O que observamos é a importância da reflexão nos estudos autobiográficos, esclarecendo que resulta em uma tomada de consciência do narrador a respeito das experiências relatadas.

Bragança (2011, p. 163) discorre a respeito do método autobiográfico, afirmando que esse método "[...] implica três dimensões existenciais: o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer, sua prática, e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções [...]" A partir das reflexões da autora, inferimos que o método possibilita ao narrador vivenciar a reflexão sobre suas experiências, suas teorias e sobre si. Significa revisitar o vivido e autorrever-se para analisar as próprias experiências e para o autoconhecimento, o que poderá redundar na autoformação.

Freitas e Barguil (2021, p. 280) compreendem que o método autobiográfico se insere em uma abordagem de investigação por meio da qual "[...] os sujeitos ao (re)construírem sua trajetória pessoal de vida, atribuindo sentidos e buscando compreender o que foi formador". O processo de reconstrução das trajetórias pessoais e profissionais abrange a rememoração

das histórias de vida, que ao constituírem narrativas explicitam os sentidos que os narradores atribuíram às experiências vivenciadas.

Em relação à metodologia, optamos pela pesquisa narrativa, que, em consonância com o método autobiográfico, considera as experiências vividas pelos sujeitos, bem como suas relações com os outros e consigo mesmo, considerando que suas histórias de vida acontecem em um tempo histórico e em determinado contexto social. A pesquisa narrativa tem interesse nas experiências vividas por atores sociais que se dispõem a falar de si e do que vivenciaram e, por esse motivo, propicia ao narrador oportunidade para contar, recontar e reviver suas histórias, por meio de processos de rememoração, que se respaldam na reflexividade. A reflexão sobre os acontecimentos narrados, que marcaram a trajetória pessoal e profissional do narrador, pode resultar na revisitação das experiências vivenciadas, no conhecimento de si e na reelaboração de conhecimentos e práticas (BRITO, 2010).

Souza (2006) se posiciona em relação ao caráter formativo da pesquisa narrativa, destacando que essa metodologia de pesquisa se caracteriza por articular uma tríplice dimensão: configura-se como investigação (a partir das produções das narrativas há produção de conhecimentos), possui natureza formativa (a partir do processo de tomada de consciência do narrado é possível que reveja seus conhecimentos e práticas) e favorece o desenvolvimento da reflexão. A reflexão, no âmbito da pesquisa narrativa, incorre no olhar para si, na tomada de consciência a respeito das experiências vividas no percurso de vida pessoal e profissional. No caso deste estudo, almejamos que a pesquisa narrativa faculte aos colaboradores a análise crítica de seus processos de formação continuada, para que possam de modo consciente reivindicar processos formativos que se articulem às demandas das práticas docentes na Educação Infantil.

Nessa acepção, ao adotarmos a pesquisa narrativa como metodologia, o desejo é possibilitar aos colaboradores do estudo o desenvolvimento da reflexividade a respeito de processos de formação continuada que têm vivenciado em suas trajetórias profissionais, considerando e valorizando a subjetividade dos envolvidos. Brito (2010) realça o potencial das pesquisas narrativas relativamente às dimensões reflexiva, formativa e de produção de conhecimentos científicos, destacando o protagonismo dos narradores na revisitação das histórias singulares que vivenciam e vivenciaram.

A pesquisa narrativa resulta na produção de histórias situadas, contextualizadas, em tempos e espaços que não podem ser ignorados na análise das experiências narradas. Compreendemos que a narrativa não é a experiência, mas nos interessa "[...] conhecer e

compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período de sua existência aos acontecimentos e situações que viveu" (JOSSO, 2010, p. 68).

No desenvolvimento da pesquisa narrativa é importante entender a relação do narrador com o seu meio, possibilitando uma compreensão dos significados que atribui às experiências relatadas. É importante, outrossim, compreender que o narrador vive realidades sócio-históricas, que devem ser consideradas nas análises de suas histórias de vida, pois uma narrativa retrata experiências que ocorreram em determinados tempos e contexto históricos. Bertaux (2010, p. 48) contribui com essa temática alertando que: "Como uma narrativa de vida conta a história de uma vida, essa narrativa é estruturada em torno de uma sucessão temporal de acontecimentos, situações, projetos e ações que dela resultam [...]". Razão por que é recomendável observar os espaços e tempos das narrativas, visto que as histórias narradas emergem em realidades sócio-históricas.

1.2 DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DE NARRATIVAS

Realizar uma investigação exige tomar decisões sobre métodos e procedimentos de investigação consoantes com a natureza do objeto de estudo. A pesquisa narrativa oferece um leque de possibilidades no processo de produção de narrativas, o que nos levou a uma análise criteriosa das fontes a serem utilizadas neste estudo. Com essa compreensão, decidimos empregar como dispositivos de pesquisa o memorial biográfico e a entrevista narrativa, conforme descrição a seguir.

1.2.1 Memorial de formação: (re)significando o vivido e o "vir a viver"

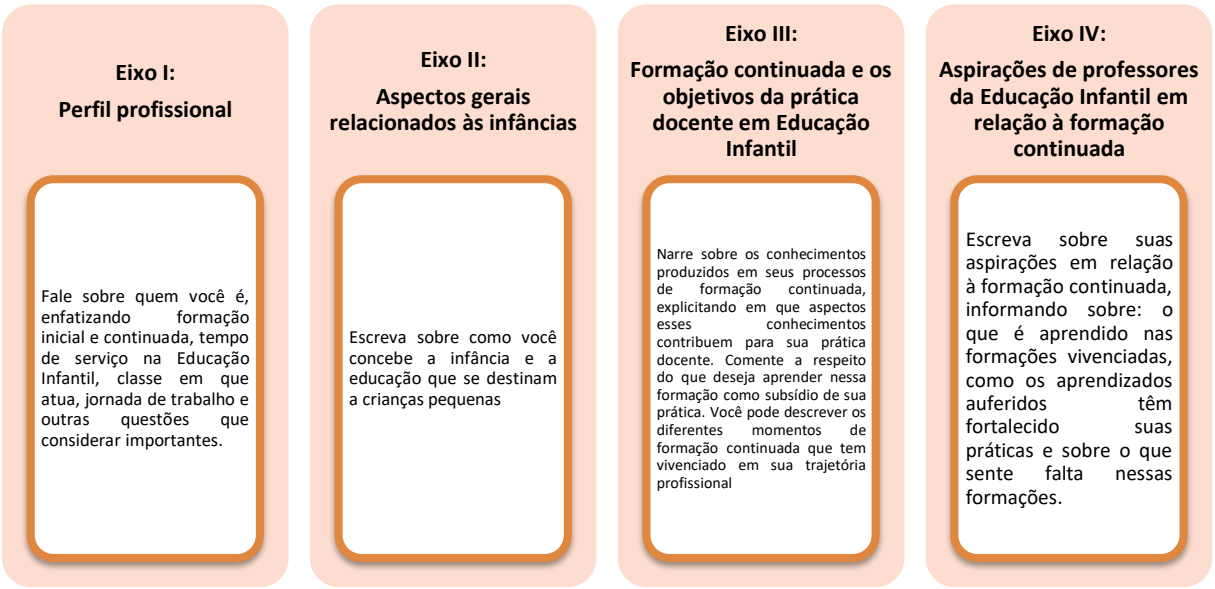
Iniciamos nossas considerações acerca dos dispositivos de produção de narrativas, neste estudo, descrevendo a utilização do memorial de formação a respeito da formação continuada de professores da Educação Infantil. Para tanto, foi necessário questionar: O que é um memorial de formação? Em relação a essa questão, Passeggi (2008) menciona dois tipos de memoriais: o acadêmico e o memorial de formação. O primeiro descrito como um documento autobiográfico, cuja finalidade é o registro de fatos significativos de determinada trajetória profissional, com o objetivo de ascensão na carreira docente. O segundo constitui escrita de si, que se dá em conformidade com determinados objetivos e finalidades, possibilita ao narrador a flexibilidade na escrita, visto que seleciona o que deseja revelar. A

escrita do memorial, segundo Passeggi (2008), não muda os acontecimentos vividos, mas oportuniza ao narrador reinterpretá-los.

Brito (2010, p. 63) entende o memorial como uma narrativa de si que constitui "[...] um potencializador de reflexões acerca dos percursos, das vivências formativas/acadêmicas dos professores [...]". Escrever um memorial, na concepção da autora, oportuniza aos professores momentos de reflexão e rememoração sobre as práticas e percursos formativos, reconhecendo os narradores como autores de suas histórias de vida. Abrahão (2011, p. 166) enfatiza que a rememoração possibilita a "[...] reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade". Conforme realçado, escrever um memorial requer recorrer à memória para lembrar das experiências vividas, assim como exige refletir sobre essas experiências.

Neste estudo, compreendemos a importância do memorial no processo de produção de conhecimentos, a partir dos estudos de Abrahão (2011), Brito (2011) e Passeggi (2008), por entenderem que as narrativas dos colaboradores resultarão de lembranças de acontecimentos pessoais e profissionais, decorrentes da reflexividade que entrelaça as experiências de percursos formativos vivenciados e histórias de vida pessoal dos colaboradores. No contexto deste estudo a escrita do memorial foi proposta a partir de quatro eixos temáticos, inspirados e elencados segundo as ideias de Abrahão (2011), Brito (2011) e Passeggi (2008). Considerando que escrever um memorial não é responder perguntas, recorremos aos objetivos de pesquisa reelaborando-os em eixos temáticos de acordo com a descrição apresentada na Figura 01:

Figura 01: Eixos para escrita do memorial de formação

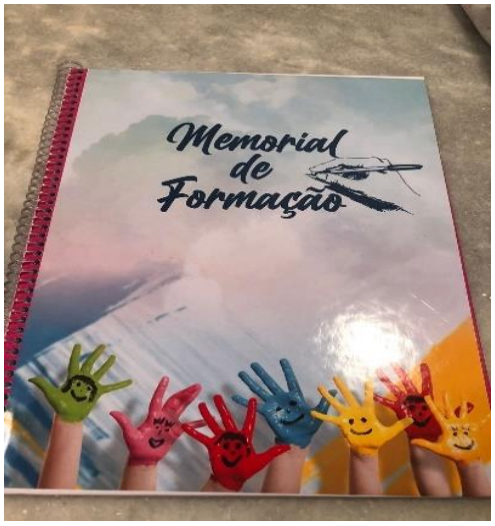


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Os eixos temáticos para escrita do memorial foram elaborados considerando os seguintes objetivos da pesquisa: identificar o que professores da Educação Infantil têm aprendido nas formações vivenciadas e se esses aprendizados correspondem ou não às demandas de suas práticas docentes e detectar o que professores da Educação Infantil desejam aprender na formação como subsídio de suas práticas docentes. Esclarecemos que os eixos temáticos não impediram a flexibilidade na escrita do memorial, uma vez que explicamos aos colaboradores sobre a natureza flexível da escrita autobiográfica.

Para a escrita do memorial, no primeiro momento, entramos em contato com a diretora a fim de solicitar os contatos de WhatsApp dos colaboradores da pesquisa, pois os professores da rede municipal de ensino se encontravam de greve. Em seguida, contactamos com cada colaborador, individualmente, para marcar uma reunião com o objetivo de informar sobre a pesquisa e para orientar a escrita dos memoriais de formação, como também para explicar as singularidades da escrita autobiográfica. Na reunião com os professores que aceitaram participar da pesquisa, entregamos um kit contendo um caderno para a escrita do memorial e alguns livros sobre formação e prática docente. As fotos 1 e 2 ilustram o material que foi entregue aos colaboradores da pesquisa:

Foto 01: Caderno para escrita do memorial



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Foto 02: Materiais para os colaboradores

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Conforme ilustram as fotografias (01 e 02), os colaboradores da pesquisa receberam o material de suporte à pesquisa (organizado em uma pasta), contendo os três livros, um caderno para registro de suas histórias de formação continuada e uma caneta. Pela expressão de todos os colaboradores, percebemos que ficaram satisfeitos com os materiais recebidos e demonstraram interesse em apoiar o desenvolvimento da pesquisa, fazendo questionamentos relacionados aos resultados da pesquisa, para saber se contribuiria para melhorar a formação continuada de professores.

Convém destacar que a reunião para tratar da pesquisa aconteceu no horário pedagógico dos professores. No primeiro momento com os professores, solicitamos que se autoapresentassem e, na sequência, procedemos à apresentação da pesquisa, explicando sobre os objetivos do estudo e sobre os dispositivos de produção de narrativas a serem utilizados. Destacamos, ainda, a importância da colaboração na pesquisa e da escrita que iriam desenvolver na produção de conhecimentos sobre o tema da pesquisa. Apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, informando que as narrativas produzidas seriam utilizadas apenas para finalidades acadêmicas, para o desenvolvimento do estudo. Enfatizamos que a participação na investigação seria voluntária e, na ocasião, comentamos a respeito dos riscos e benefícios da participação na investigação. Após os esclarecimentos, todos assinaram o TCLE.

Feitos os esclarecimentos em relação ao TCLE, lemos, oralmente, a carta de apresentação com informações referentes ao que é um memorial, como se configura sua

escrita e socializamos os eixos temáticos norteadores da escrita dos memoriais. Os colaboradores apresentaram suas dúvidas em relação à escrita autobiográfica, particularmente em relação à organização dos textos dos memoriais e sobre a quantidades de laudas que deveriam escrever. Os questionamentos foram respondidos e as dúvidas dirimidas. Estabelecemos uma data para a entrega do memorial, definindo o prazo de um mês para sua devolutiva.

Em relação à adesão para a escrita do memorial, percebemos alguma resistência por parte dos colaboradores, que relataram a sobrecarga de trabalho, devido o recente retorno à escola, após uma greve que durou mais de quatro meses. Para que se engajassem na escrita do memorial, ratificamos a importância de suas narrativas na produção de conhecimentos sobre formação continuada e definimos, coletivamente, as datas para a devolutiva dos memoriais. As datas foram remarcadas tendo em vista que alguns colaboradores alegaram falta de tempo, cansaço e dificuldades na escrita. Na próxima seção, descrevemos como as entrevistas narrativas foram realizadas.

1.2.2 Entrevista narrativa: narrar sobre si e sobre as histórias de formação

No contexto desta pesquisa definimos como segundo dispositivo de produção de dados a entrevista narrativa, a ser desenvolvida a partir de um tema gerador, que possibilitou ouvir os colaboradores por meio do diálogo entre pesquisador e pesquisado. Essa modalidade consiste em uma entrevista não estruturada, na qual o entrevistado tem maior autonomia para contar suas próprias histórias e para expressar suas interpretações acerca da realidade narrada. Na entrevista narrativa, o narrador tem maior liberdade para desenvolver seu enredo, pois não é interrompido pelo entrevistador durante sua narração.

A respeito da entrevista narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2000) afirmam que contar histórias implica em duas dimensões: a dimensão cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios e o enredo, que se refere à seleção dos acontecimentos que devem ser incluídos na narrativa. Comporta dizer que a entrevista narrativa não se resume a, simplesmente, contar acontecimentos, mas requer selecionar aqueles que foram significativos para o entrevistando, levando-o a uma seleção e a interligação desses acontecimentos, atribuindo-lhes sentidos.

Para desenvolver a entrevista narrativa é importante não pensar somente na pergunta gerativa. Bertaux (2010, p. 73) alerta que “[...] o mais difícil não é tanto conduzir

a entrevista, mas criar um clima favorável a ela". É preciso analisar o ambiente no qual a entrevista é desenvolvida, pois o entrevistando precisa se sentir à vontade tanto com o pesquisador, quanto no ambiente onde ocorre a narratividade de suas experiências. A narrativa proposta por meio desse dispositivo é planejada pelo entrevistador e, apesar disso, a narração acontece de forma espontânea, articulada pelo próprio entrevistado, a partir de determinando assunto que constitui a questão gerativa, mostrando, assim, o seu diferencial em relação a outros tipos de entrevista, por prescindir de um roteiro ou de um questionário, permitindo maior liberdade ao narrador.

Apesar da liberdade do entrevistando, a narrativa é conduzida por uma pergunta gerativa. Bertaux (2010) esclarece que, nas narrativas de vida de forma oral, o sujeito é convidado pelo pesquisador para narrar suas experiências por meio de um filtro que, no caso desse estudo, é a formação continuada de professores de Educação Infantil.

A entrevista possui singularidades, pois, além da questão gerativa, é preciso uma preocupação com o desenvolvimento e a postura do entrevistador, cuja interferência deve ser mínima, deixando o colaborador a vontade para narrar suas histórias. Jovchelovitch e Bauer (2000) pontuam que a influência do entrevistador deve ser mínima, pois as regras de execução da entrevista narrativa restringem o entrevistador a sinais não verbais, encorajando o narrador a continuar com a narrativa. A ideia é que os narradores construam a respostas a partir de suas experiências, elegendo os critérios de importância e de ordenação dos fatos, sem interferência entrevistador. O entrevistado precisa sentir-se confiante, com escuta atenta do entrevistador, demonstrando interesse a narração do entrevistado.

Bertaux (2010, p. 67) afirma que "[..] uma das regras de ouro da entrevista narrativa: encorajar o sujeito a falar [...]", interrompendo o mínimo possível e caracteriza essa fase como exploratória, pelo fato de que o pesquisador tem tudo a aprender e para desaprender. O entrevistado desenvolve sua narração a partir das orientações apresentadas, mas o dispositivo permite uma autonomia para narrar sobre suas experiências, entrelaçando presente, passado e futuro. O entrevistador assume o papel de encorajador com gestos e olhares para que o entrevistado se sinta livre e à vontade. No Quadro 01, para descrever o desenvolvimento da entrevista narrativa, registramos sua organização e seu planejamento, seguindo as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2010).

Quadro 01: Etapas da entrevista narrativa

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
Preparação	Na fase de exploração o autor recomenda a apresentação da pesquisa, as singularidades da entrevista narrativa e formulação das perguntas que possam surgir dos objetivos.
Iniciação (gravar)	Na fase de iniciação apresentamos a questão gerativa e, sanadas as dúvidas pertinentes à questão, logo após iniciamos a gravação.
Narração Central (gravar)	Nesta fase com a narrativa iniciada não é permitida a interrupção, o entrevistador ocupa o papel de encorajamento não verbal para continuar a narração.
Fase de questionamentos (gravar)	Nesta fase de questionamentos fizemos algumas perguntas relacionadas às falas dos entrevistados.
Fala conclusiva	Nesta fase encerramos a gravação. São permitidas perguntas "Por quê?" É importante fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2000).

A primeira etapa da entrevista narrativa, caracterizada como preparação, iniciamos com uma conversa informal sobre a pesquisa, retomamos o objeto de estudo que havia sido apresentado anteriormente, quando solicitamos a escrita do memorial. Colocamos em destaque as singularidades da entrevista narrativa, explicando como seria seu desenvolvimento em relação à narração. Esclarecemos sobre o objetivo da entrevista e definimos, também, o local adequado onde os colaboradores seriam entrevistados. Na segunda etapa, apresentamos o tópico central da narração, por meio da seguinte questão gerativa: que experiências de formação continuada você tem vivenciado como professor de Educação Infantil? Na sequência, pedimos permissão para iniciar a gravação. A entrevista narrativa transcorreu sem intercorrências.

Na terceira etapa, correspondente à narração central, os entrevistados iniciaram as narrativas, focalizando a questão gerativa, conforme foram orientados. Durante a narração central, os professores não foram interrompidos, exceto quando surgiu o momento de coda, oportunidade em que o entrevistado dá sinal de que sua narrativa chegou ao final. Durante a narrativa central nos limitamos a dar sinais não verbais, demonstrando a escuta atenta e encorajamento ao entrevistado para proceder com a narrativa. No transcurso da entrevista anotamos aspectos que mereciam esclarecimentos, originários das perguntas imanentes (decorrem da narrativa do entrevistado). Na quarta etapa da entrevista narrativa, fase

conclusiva, encerramos a gravação e iniciamos uma conversa informal, para apresentar as perguntas imanentes e exmanentes (do interesse da pesquisa). Nessa etapa, percebemos que os colaboradores ficaram mais à vontade para reforçar os aspectos que foram narrados, em relação aos temas que os inquietavam. Encerramos as entrevistas agradecendo a colaboração e dialogando e solicitando agilização na devolutiva do memorial.

Partindo do entendimento de que as colaboradoras da pesquisa têm autoridade para relatar a respeito de suas experiências de formação continuada, rememorando e refletindo sobre essas experiências. Para fomentar as reflexões das colaboradoras sobre a formação continuada, a entrevista narrativa foi desenvolvida com o seguinte objetivo: descrever as experiências de formação continuada vivenciadas como professores da Educação Infantil. Considerando esse objetivo a questão gerativa foi assim formulada: que experiências de formação continuada você tem vivenciado na condição de professor de Educação Infantil?

As entrevistas aconteceram em dia, local e horário combinados com os professores, de acordo com a disponibilidade de cada um. As entrevistas de três professores ocorreram no próprio ambiente de trabalho, no horário pedagógico, apenas uma professora preferiu que fosse em sua residência, por se sentir mais a vontade. O agendamento das entrevistas narrativas foi difícil e preocupante, em face de os professores estarem sobrecarregados de trabalho, tendo em vista que haviam retornando de uma greve e se encontravam com carga horária expandida e com muitas fichas acumuladas para preenchimento. As entrevistas foram marcadas e remarcadas diversas vezes, devido as demandas de trabalho e a indisponibilidade de tempo dos professores.

Para análise das narrativas optamos pela modalidade compreensiva interpretativa, conforme Souza (2014). A partir das proposições do autor, a análise das narrativas se efetiva em três tempo: pré-análise, unidades de análise temática e a leitura compreensiva-interpretativa do *corpus*, dialogando com os subsídios teóricos que dão suporte ao estudo.

No primeiro tempo, chamado de pré-análise, a atenção do pesquisador centra-se na organização e leitura das narrativas para a construção do perfil biográfico dos colaboradores da pesquisa. Este tempo exige do pesquisador um olhar e uma escuta sensíveis. O segundo tempo, que compreende a demarcação de unidade de análise temática, exige do pesquisador uma leitura atenta para que possa ser feito o agrupamento das narrativas nas referidas unidades temáticas de análise. O último tempo, denominado análise interpretativa-compreensiva das unidades temáticas demanda a capacidade do pesquisador para perceber os ditos e os não-ditos dos colaboradores. É importante frisar que os três tempos que

compõem o processo de análise das narrativas acontecem de forma interrelacionada e complementar.

1.3 CENÁRIO DA PESQUISA

Considerando o foco de nosso estudo analisar a formação continuada de professores da Educação Infantil do município de Teresina/PI, desenvolvemos a pesquisa em dois Centros Municipais de Educação Infantil que atendem à creche e à pré-escola, ambos situados na zona leste de Teresina, respectivamente no bairro Vila Nova e Nova Teresina.

São dois CMEIs localizados em bairros periféricos de Teresina. Um dos Cmeis tem como público-alvo crianças desde o berçário ao segundo período da Educação Infantil. O outro CMEI, oferece atendimento educacional a crianças com idade entre três e cinco anos. São CMEIs que possuem uma boa estrutura física, com salas climatizadas e adequadas ao público infantil, inclusive dispondo de amplos pátios destinados às atividades recreativas. Uma das escolas dispõe de refeitório, parquinho, banheiros adaptados para as crianças.

1.4 COLABORADORES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa quatro colaboradores que atuam como professores efetivos na Educação Infantil. A seguir, citamos os critérios de inclusão dos professores para participarem da pesquisa: a) possuir experiência de participação em formação continuada oferecida pelo Centro de Formação Odilon Nunes, visto que o objeto de estudo da investigação concentra-se na formação continuada de professores da Educação Infantil; b) possuir graduação em Licenciatura em Pedagogia; c) pertencer ao quadro efetivo do município; d) contar com, no mínimo, três anos de experiência de atuação na Educação Infantil; e) aderir voluntariamente à pesquisa.

Diante do respeito aos aspectos éticos e legais da pesquisa científica, a identidade dos colaboradores não foi revelada, pois preferiram o anonimato. Os colaboradores do estudo foram identificados por meio de codinomes (Sara, Marta, Rebeca e Pedro). Esses codinomes foram definidos com inspiração em personagens bíblicos. Os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE", para assegurar a manutenção das questões éticas no desenvolvimento da investigação e para evitar quaisquer situações constrangedoras para o grupo participante da pesquisa. Realizados esses

esclarecimentos, na sequência apresentamos as narrativas dos colaboradores sobre seus perfis profissionais:

> [...] me formei em Pedagogia em 2009, [...]. Estou trabalhando na Educação Infantil da prefeitura de Teresina há nove anos. Fiz uma especialização em gestão e supervisão escolar [...]. Hoje atuo em turmas de primeiro período (alunos de 4 e 5 anos) [...]. (SARA).

> Professora da rede municipal de Teresina, especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal do Piauí. Artista Visual com formação pela Universidade Federal do Piauí. [...] Escritora com três publicações de livros. Participação em revistas literárias e coletâneas poéticas. (MARTA).

> [...] trabalho na Educação Infantil desde o ano de 2011, atualmente leciono na turma de segundo período, no Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na zona norte, na cidade de Teresina, com carga horária de quarenta horas semanais. (REBECA).

> Sou formado em licenciatura em Pedagogia pela UESPI, e tenho especialização em Docência em Educação Infantil pela UFPI, sou professor da rede pública municipal de Teresina [...], sendo professor polivalente, fui lotado na Educação Infantil e atuo em regime de 40h semanais. [...] já faz onze anos [...]. (PEDRO).

As narrativas dos colaboradores revelam todos atuam como professores efetivos na Educação Infantil, três estão lotados em regime de quarenta horas e apenas uma das colaboradoras tem carga horária de vinte horas semanais. Os colaboradores afirmam, também, que têm participado de formação continuada, ofertada pela SEMEC, no Centro de Formação Odilon Nunes, da Prefeitura Municipal de Teresina. Em relação à formação profissional, as narrativas indicam que todos os participantes da pesquisa possuem formação em nível de ensino superior. Quanto ao tempo de serviço, constatamos que possuem tempo de experiência docente que oscila entre nove e onze anos. No Quadro 02, apresentamos uma síntese do perfil dos colaboradores da pesquisa, com base em informações contidas no memorial de formação e por meio de contatos informais com os professores.

Quadro 02: Perfil dos colaboradores

Colaboradores	Perfil
Sara	Professora efetiva da SEMEC, com carga horária de 20h semanais, atua na Educação Infantil há 9 anos. Licenciada em Pedagogia pela FAESPI e possui especialização em Gestão e Direção Escolar.
Rebeca	Professora efetiva da SEMEC, com carga horária de 40h semanais, atua na Educação Infantil há 11 anos. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Supervisão Educacional com docência superior. Tem duas publicações de livros.
Marta	Professora efetiva da SEMEC, com carga horária de 40h semanais, atua na Educação Infantil há 11 anos. Licenciada em Pedagogia e Artista Visual, especialista em docência Educação Infantil pela Universidade Federal do Piauí. Autora de três publicações de livros, participação em revistas literárias e coletâneas poéticas.
Pedro	Professor efetivo da SEMEC, com carga horária de 40h semanais, atua na Educação Infantil há 11 anos. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, Especialista em Docência na Educação Infantil, pela Universidade Federal do Piauí. Tem duas publicações de livros.

Fonte: Memorial de Formação

No Quadro 02 apresentamos o perfil biográfico dos colaboradores da pesquisa, ampliando as informações a respeito dos professores, particularmente sobre tempo de serviço, formação continuada e inserção na produção de conhecimentos. A presente síntese dos relatos dos memoriais ratifica que os processos formativos dos colaboradores, quanto à formação inicial, atendem às disposições legais vigentes e sinalizam sobre alguns investimentos na formação continuada.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO: CONCEPÇÕES SOBRE INFÂNCIAS E SOBRE CRIANÇAS

As concepções de infâncias e crianças constituem produções histórico-sociais e, por esse motivo, têm sido reelaboradas ao longo do tempo. As concepções de crianças são frutos de conquistas sociais e de mudanças e transformações ocorridas no mundo, na sociedade e na educação e foram ganhando espaço na medida em que as crianças passaram a ser vistas como sujeitos de direitos. Neste capítulo desenvolvemos reflexões sobre a consolidação da Educação Infantil no contexto histórico, focalizando, sobremaneira, as concepções de infâncias e de crianças e as leis que garantem o direito de todas as crianças à educação. Para tanto, este capítulo encontra-se organizado em duas seções. Na primeira seção discorremos sobre concepções de infâncias e crianças, colocando em realce como os conceitos de infância e criança foram ressignificados, a fim compreendermos quem são as crianças que encontramos hoje na sala de aula da Educação Infantil.

Na segunda seção, Educação Infantil e os direitos das crianças, discorremos sobre objetivos, funções e direitos das crianças a fim de compreender as especificidades a respeito dessa primeira etapa da educação básica e para explicitar as diferentes funções e finalidades atribuídas à Educação Infantil, o que nos levou a analisar a educação das crianças partindo da abordagem compensatória até o enfoque que delega a essa modalidade de educação a função educativa, voltada para o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, recorremos aos preceitos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), entres outros documentos legais. Esclarecemos que as reflexões apresentadas neste capítulo são substanciais para pensarmos a formação de professores da Educação Infantil, tendo em vista que remetem às peculiaridades da educação das crianças e, por conseguinte, podem referenciar análises voltadas à compreensão de práticas e processos formativos, neste âmbito.

2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E CRIANÇAS: TESSITURAS EM MOVIMENTO

Nesta subseção abordamos o percurso de produção histórico-social das concepções de Infância e de criança, aspectos essenciais para compreendermos as singularidades da

Educação Infantil, tendo em vista que os documentos legais que dão garantia ao direito da criança têm ampliado suas abrangências a partir do avanço dessas concepções no contexto social mais amplo. Para refletirmos sobre essa temática partimos da seguinte indagação: Que concepções de infâncias e de crianças têm permeado o cenário educacional brasileiro?

O questionamento de abertura da presente seção exige esclarecer que, historicamente, as formas de conceber e educar as crianças foram se modificando com implicações na revisitação de seus processos educacionais. As ponderações apresentadas, nesta parte do estudo, mostram que as crianças passaram de seres totalmente invisíveis na sociedade para a condição de sujeitos histórico-sociais e de direitos. Desse modo, delineamos concepções e imagens de infâncias e crianças, historicamente construídas e incorporadas ao ideário socioeducacional, considerando as relações sociais, econômicas e culturais como fatores essenciais na produção das diferentes concepções abordadas. Assumimos como ponto de partida de nossas reflexões, a opção por utilizar os termos infâncias e crianças, em virtude de compreendermos as diversidades inerentes a essas conceitualizações. Ou seja, entendemos que as infâncias são vividas de diferentes modos e em diferentes contextos, no entrelaçamento com as concepções de crianças.

Kramer (2000) confirma essa ideia ao ressaltar que as crianças assumem diferentes papeis nos diferentes contextos de vivência e convivência, não existindo uma universalização quanto aos modos de concebê-las. Ponderando acerca do pensamento da autora, ocorre-nos a compreensão de que as crianças possuem uma série de infâncias, haja visto que vivenciam diversificadas experiências, às vezes impostas pelos contextos em que se encontram inseridas, impossibilitando o delineamento de uma única definição que abarque a diversidade de culturas e modos de viver. Infâncias, um termo propositalmente usado nesta pesquisa, remete a diferentes modos de experienciar as infâncias, não restringindo sua abrangência, pluralidade e importância no que tange a seu significado, considerando que as crianças estão inseridas nos mais diferentes contextos e situações que refletem diretamente em seu desenvolvimento.

É válido ressaltar que as diferentes concepções de infâncias e de crianças devem ser consideradas na formação de professores, articuladas às singularidades que permeiam o cenário da Educação Infantil. O conhecimento, tanto dos percursos históricos dessa primeira etapa da educação básica, quanto das concepções de crianças e infâncias e das peculiaridades da prática docente, constitui temáticas que devem ser objeto de reflexão nos processos

formativos. Razão por que consideramos essencial abordar, nesta seção, temáticas relativas às infâncias, à criança e à prática docente na Educação Infantil.

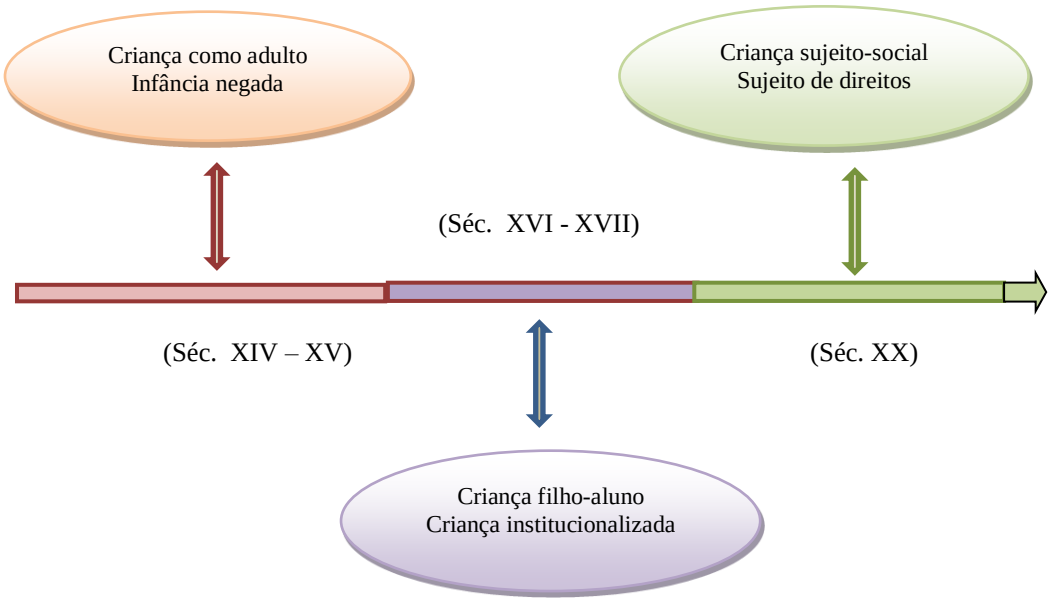
O termo infâncias associado ao construto criança que, automaticamente, nos remete a brincadeiras, a descobertas, aos sentidos de pureza, criatividade, inocência de um ser que precisa de proteção e de alguém ou de algo que garanta o cumprimento de seus direitos, mas que, sabemos, nem sempre foi assim. Por longo tempo as crianças foram negligenciadas em seus aspectos físico, cognitivo e motor e, não obstante em algumas situações, ainda, possamos encontrar crianças às quais são "negadas a infância". Frabonni (1998), em suas discussões, reconhece essa ocorrência e defende que as crianças têm o direito de se desenvolver a partir do brincar, bem como têm direito à educação, pondera que o período que constitui a infância é breve e, portanto, merece ser carregado por experiências que constituem a base para seu desenvolvimento integral. Demarcamos, temporalmente, o termo infância, considerando o período inicial do ser humano que vai até a adolescência, segundo estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (Lei nº 8.069, de 13/7/90).

No atual contexto histórico-social, a infância é considerada uma fase de vida singular e encantadora, pautada em leis que garantem que a criança viva o seu pleno desenvolvimento, entretanto, durante anos, as crianças foram vistas e tratadas como adultos em miniatura. Vestiam-se como adultos e aprendiam sobre a vida e a cultura participando das atividades com os mais velhos, ou seja, a criança sempre existiu, mas o direito à infância foi conquistado ao longo dos tempos como resultado de transformações na sociedade e como resultado da produção de conhecimentos sobre o tema.

A abrangência do tema nos remete a um breve apanhado histórico para mais clara compreensão em torno das concepções de crianças e infâncias, desde a idade média aos dias atuais, demarcando as especificidades consideradas em cada época e que influenciaram o reconhecimento da representatividade da criança e da infância em seus diferentes aspectos. A partir dos estudos de Ariès (1978), percebemos que o reconhecimento da infância constituiu um diferencial na vida das crianças e em seus processos educativos e que, em razão da falta de reconhecimento dessa etapa do desenvolvimento infantil, inseriu as crianças muito cedo se viram inseridas no mundo dos adultos, no mundo do trabalho.

Frabboni (1998) apresenta uma linha do tempo sobre a construção histórica das concepções de criança e infância conforme ilustramos na Figura 02, que mostra em uma linha do tempo o reconhecimento da infância como uma etapa importante na vida da criança na sua instituição como um sujeito de direitos.

Figura 02: Linha do tempo das concepções de infância



Fonte: Linha do tempo baseado nos estudos de Frabonni (1998)

De acordo com essa linha do tempo, entre os séculos XIV e XV não havia reconhecimento das infâncias e das crianças, a sociedade não as distinguiam dos adultos. No decorrer desse período, a literatura nos apresenta registros de que não havia consideração da infância como uma fase em que as crianças pudessem ter acesso a uma educação condizente com suas idiossincrasias, para que pudessem viver esse desenvolvimento integralmente. Posteriormente, com as necessidades que emergiam na sociedade, iniciou-se um certo cuidado voltado para pensar em um espaço para as crianças e elas passaram a ser vistas como sujeitos diferentes dos adultos. Iniciava-se, na sociedade, a percepção do surgimento dos primeiros sentimentos em relação à infância. No século XX, conforme a linha do tempo, as crianças começam a ser compreendidas com sujeitos ativos na sociedade e como sujeitos de direitos.

Nesse âmbito, Ariès (1978) descreve o espaço que a criança ocupava desde a Idade Média aos dias atuais, afirmando que as sociedades tradicionais não se sensibilizavam com as crianças em relação aos cuidados e atenção que precisavam. Segundo o autor, a infância era vista como um período mais frágil e trabalhoso, que não exigia cuidados especiais e assim que conseguissem algum desembaraço físico, eram logo inseridas no meio dos adultos. Reforçando esse pensamento, Frabboni (1998) afirma que ser criança naquele contexto

sociocultural significava que, a partir do momento em que a criança fosse desmamada, deveria tornar-se companheira do adulto nas diferentes situações de vida.

É válido ressaltar a ausência dos vínculos familiares no contexto referenciado, assim como realçar que a preocupação com as crianças ficava restrita a uma atenção com seu desenvolvimento físico, sem que houvesse interesse sistemático com a transmissão de valores, que ficava sob a responsabilidade de adultos com os quais as crianças conviviam. A infância resumia-se, portanto, a um breve momento no qual a criança era inserida em um mundo social dos adultos para desenvolver atividades com a finalidade de ajudá-la, caracterizando, assim, uma fase reconhecida como infância negada (FRABBONI, 1998).

De acordo com Àries (1978, p. 67), "[...] assim que as crianças deixavam os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição". Reiteramos, assim, que os primeiros anos das crianças, particularmente sua infância, constituíam breve período até que fossem envolvidas nas atividades para ajudar os adultos em suas tarefas. Na análise do autor, nos períodos em que se se encontravam com as famílias eram vistas como "animaizinhos", como coisinhas engraçadinhas, serviam para o divertimento, para entretenimento das pessoas.

Conforme destacamos, nesse primeiro momento percebemos a ausência do sentimento de infância e de criança. Os breves momentos em que conviviam com os pais não havia uma troca de relações afetuosas ou de transmissão de valores, o que ficava a carga de terceiros. As relações dos pais com as crianças se resumiam a sentimentos superficiais, fato que pode ser ilustrado com o acontecimento em caso de morte da criança. Se as crianças não conseguissem superar seus primeiros anos de vida e morressem, algumas pessoas bem próximas podiam ficar desolados, geralmente a mãe, mas logo se consolavam, pois outra criança logo a substituiria. Naquela época os índices de mortalidade eram altíssimos devido à falta de cuidado e proteção com a criança, mas assim como morriam muitas crianças, também nasciam outras tantas. (ARIÈS, 1978).

Com o surgimento das sociedades industriais, a partir do século XVII, as famílias começaram a se organizar de uma forma diferente, os antigos modelos e concepções perdiam espaços para os novos, que iam surgindo e que possibilitavam às crianças se relacionarem de modo mais afetivo com os pais. Em decorrência disso, as famílias passam a compreender a escola como lugar de aprendizagem (FRABBONI, 1998). Na acepção desse autor, as novas ideias que surgem, relacionadas à fase da infância industrializada, são marcadas pela reorganização da família e pelo interesse em relação à infância.

Na escola, as crianças aprendiam a ler, eram educadas e corrigidas nos comportamentos a fim de que aprendessem a viver em sociedade, o que mostra o distanciamento do mundo das crianças do mundo do adulto e indica perspectivas de surgimento do sentimento de infância. Sobre esse momento histórico, na produção da ideia de infância e de criança, Oliveira (2012, p. 62) afirma que "[...] a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o mundo dos adultos [...]".

A partir do entendimento das singularidades da infância e da criança, torna-se perceptível a compreensão da criança como um sujeito que possui suas características próprias, diferente dos adultos, mas, a despeito da percepção das peculiaridades da infância e das crianças, consideradas como se fossem todas iguais, por isso não eram separadas por idade, misturavam-se crianças de diversas idades (OLIVEIRA, 2012). Ariès (1978) realça que a infância começa a ser pensada como uma etapa do desenvolvimento humano, que precisa de tempo e espaço apropriados para seu aprimoramento. As famílias, portanto, começam a perceber as crianças como sujeitos diferentes dos adultos, isto é "[...] a família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu do seu antigo anonimato, que tornou impossível perdê-la ou substitui-la sem uma enorme dor [...]" (ARIÈS, 1978, p. 12). A criança passa a ser percebida como ser único, resultando no interesse por seu desenvolvimento.

Para sintetizar, de acordo com os estudos de Àries (1978), historicamente, a infância é marcada por três grandes períodos. O primeiro consistia na sua inserção no mundo adulto, em que se vestia como um adulto, participava das mesmas atividades, não havendo uma distinção entre esses dois mundos, tanto que a criança ao completar sete anos era considerada adulta. No segundo momento, a criança começa a ser separada dos adultos e ocorre o surgimento das primeiras instituições escolares. Mesmo assim, as crianças ainda eram vistas de forma plural, sem distinção entre elas. O terceiro momento evidencia que a criança começa a ocupar seu espaço e passa a ser reconhecida a partir dos conceitos de infâncias, como sujeitos singulares e de direitos. Diante do exposto, inferimos que a infância vivenciou por um longo percurso até chegar à condição que hoje ocupa. O processo constituição da infância precisa ser considerado na elaboração e execução das propostas educacionais e de formação continuada de professores da Educação Infantil, reconhecendo com a criança suas peculiaridades.

Reconhecer as crianças e os diferentes tipos de infâncias é dever da sociedade para que seus direitos sejam assegurados. Mata (2015) pontua que cada criança tem seu modo próprio de sentir, aprender, agir, ser e estar, ou seja, as crianças vivem suas próprias experiências e os professores têm o desafio de entendê-las por suas características. É preciso compreender quem são as crianças que se encontram nas salas de aula e que infâncias tiveram, a fim de que os professores desenvolvam uma prática que esteja em consonância com o seu desenvolvimento, considerando a criança como um sujeito histórico e que cada uma tem o seu modo próprio de aprender e de se desenvolver, mediante suas experiências de vida.

Kramer (1999) contribui com as reflexões sobre infância e criança pontuando que é necessário reconhecer a criança a partir do que é específico da infância, valorizando seu poder de imaginação, fantasia, criação, mas, também, entender as crianças como cidadãs, como pessoas que produzem cultura e são pela cultura produzidas. De modo similar, Zabalza (1998) entende a criança como um sujeito de direitos e como um ser competente. Afirma que, apesar da história da infância ser marcada pela marginalização, o tratamento da infância tem evoluído a partir do momento em que a criança é reconhecida como um sujeito de direitos e como um ser competente.

Nas concepções mencionadas, os autores ressaltam a criança como um ser ativo, um ser que foi marginalizado ao longo do tempo, mas que hoje possui direitos assegurados, com vistas a contribuírem para seu desenvolvimento e suas aprendizagens. As crianças são seres que precisam ser respeitados e reconhecidos em suas especificidades, o que representa a necessidade de considerar a existência de diferentes crianças e infâncias, com implicações em seus processos educacionais, particularmente no âmbito da Educação Infantil.

A reflexões de Oliveira (2012, p. 21), a respeito das infâncias e das crianças, afirmam que "[...] é preciso pensar como circulam em nossa sociedade concepções sobre o desenvolvimento da criança, e o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais [...]". Diante do pensamento da autora, entendemos que é preciso compreender que em cada momento histórico predominam ideias de crianças e de infâncias, assim como acerca de seu desenvolvimento, comportamento e conhecimentos, aspectos que indicam a imprescindibilidade de os professores e as instituições educativas revelarem conhecimentos a respeito das singularidades das crianças, sobre seu desenvolvimento e sobre seu processo educativo.

Destacamos que é essencial atentar para a existência de diferentes concepções de infâncias, cabendo aos professores entenderem as crianças em sua multiplicidade, como

pessoas que integram um contexto histórico marcado por mudanças. É visível, pois, a importância que as crianças sejam entendidas como sujeitos históricos, que produzem conhecimentos de modo que, ao chegarem à escola, trazem consigo experiências e saberes que precisam ser respeitados e contemplados no planejamento e no desenvolvimento da prática docente.

No contexto das reflexões empreendidas sobre infâncias e crianças, faz-se necessário que nos reportemos às desigualdades sociais que afetam esse público (particularmente crianças pobres, negras e grupos sociais minoritários), com a negação de seus direitos e oportunidades de aprender e de ter acesso a uma educação de qualidade. A esse respeito, Marchi e Sarmento (2017, p. 953) alertam que a produção da normatividade da infância teve seu fortalecimento no século XX, baseado em documentos legais, que "[...] regularam a vida das crianças e padronizaram os modos de relação entre o Estado, as famílias e as crianças e, mais latamente**,** entre estas e os adultos. Esses documentos globalizaram-se com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC), [...]". Essa convenção prevê direitos internacionais para crianças e jovens, ressaltando-os com seres sociais como direitos próprios, como também estabelece que os direitos das crianças são primordiais.

Segundo os autores, por um lado, a CDC apresenta avanços ao reconhecer as crianças e os jovens como atores sociais e sujeitos de direitos. Por outro lado, tem sido objeto de críticas ao definir infância e criança meramente por idade, bem como por não ter revelado a preocupação com as relações intergeracionais, dentre outros aspectos. Os apontamentos destacados pelos autores remontam à diferentes infâncias, que devem ser contempladas em suas variadas singularidades, visto que as crianças possuem experiências de vida que precisam respeitadas. Por exemplo, é indispensável compreender que uma criança de periferia, oriunda de classe econômica menos favorecida, possui experiências e conhecimentos diferentes das crianças que residem em locais com melhores estruturas e que advêm de famílias com poder aquisitivo maior. Isso quer dizer que é preciso entender e conhecer a realidade de cada criança para proporcionar situações educativas que contemplem seus interesses, bem como os conhecimentos pertinentes a cada público.

Os estudos de Kramer (2005) destacam a inserção das crianças na sociedade e ressaltam que os papeis que desempenha variam conforme os modos de organização das sociedades. No contexto atual do século XXI, as crianças são concebidas como seres competentes, que produzem culturas e conhecimento, emergindo como seres únicos em suas diferentes pluralidades. As crianças, portanto, são seres em crescimento e desenvolvimento,

o que denota a necessidade de considerá-las como construtoras de conhecimentos e de assegurar a elas os direitos conquistados e garantidos por lei.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/ RECNEI (BRASIL, 1998, p. 21), na esteira das análises sobre as singularidades das crianças, especifica que a criança é "[...] um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico [...]". Podemos inferir que, por meio das relações sociais, a criança afeta e é afetada nas diferentes interações com as pessoas e na vivência de acontecimentos sociais e políticos que marcam seu *locus* de existência. Além disso, ratificamos, em sintonia com o RECNEI, a premência de se respeitar a criança, sua cultura, seus conhecimentos e seus direitos.

Entender as concepções de Educação Infantil, de Infâncias e de crianças, entre outros temas, é importante para produção de processos formativos e de práticas docentes que dialoguem tanto com as necessidades formativas dos professores, quanto com as necessidades relativas ao desenvolvimento das crianças, envolvendo aspectos relacionados às diferentes linguagens e aos contextos e relações sociais implicadas nas histórias de vida das crianças. As reflexões que apresentamos nesta parte do estudo registram a representatividade de sinalizam a importância de socialização de conhecimentos sobre as infâncias, crianças, as práticas docentes na Educação Infantil, na formação de professores com o objetivo de ampliar suas aprendizagens sobre a educação de crianças e, principalmente, em defesa de uma Educação Infantil de qualidade. Em sintonia com essas ideias, na seção a seguir, abordamos objetivos, funções e direitos das crianças na Educação Infantil.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Nesta seção discorremos sobre objetivos, funções e direitos das crianças na Educação Infantil para uma breve contextualização dessas temáticas, que são importantes para pensarmos as especificidades da Educação Infantil. Na reflexão que empreendemos sobre essa temática, propomos a seguinte indagação: A formação continuada de professores da Educação Infantil precisa ser considerada como direito do professor e das crianças por uma educação qualidade? A formação continuada de professores da Educação Infantil precisa considerar os direitos inerentes as crianças? Para responder a essas indagações, nos reportamos aos primórdios da Educação Infantil, quando, em decorrência do processo de

industrialização, as mulheres se inseriram no mercado de trabalho. Essa realidade foi propulsora de iniciativas para se pensar o atendimento às crianças, que, de modo geral, segundo Kuhlmann Jr. (2007), privilegiavam o assistencialismo e a guarda das crianças.

Por muito tempo as crianças foram negligenciadas em relação ao direito à educação, o que acarretou sérios prejuízos em seus processos educacionais, particularmente no que se refere àquelas em idade de Educação Infantil. Nesse âmbito, segundo afirma Kuhlmann Jr. (2007), as primeiras formas de organização educativa para essas crianças concentraram um atendimento assistencialista, com a mera garantia de cuidados relacionados à proteção, à saúde e à sobrevivência das crianças. Com essa configuração no atendimento educacional às crianças, percebemos, na literatura que discute essas questões, a ausência de políticas que garantissem o direito das crianças a uma educação, que incorporassem, além do cuidar, uma Educação Infantil pautada no educar e compromissada com o desenvolvimento integral das crianças.

A Educação Infantil, na concepção defendida neste estudo, é compreendida como processo educativo que transcende ao mero cuidado assistencialista, trata-se de uma educação que tem como foco, como mencionado anteriormente, o desenvolvimento integral das crianças, privilegiando o binômio cuidar e educar. Conforme sugere Ostetto (2018, p. 110), "[...] assegurar o duplo objetivo de cuidar e educar, o que significa afirmar que o trabalho pedagógico diz respeito a todos os momentos do cotidiano, englobando todas as ações que envolvem as necessidades e o bem-estar das crianças na sua inteireza [...]". A autora atribui à Educação Infantil a responsabilidade do cuidado com as crianças, articulando-o ao educar, considerando as crianças em suas totalidades, bem como observando suas necessidades.

Para assegurar o direito das crianças à educação, no contexto brasileiro, foi implementada uma regulamentação legal, por meio de leis, decretos e políticas, na perspectiva de garantir às crianças o acesso a uma educação de qualidade e a diferentes formas de conhecimentos e experiências, contemplando o desenvolvimento integral (nos aspectos físico, cognitivo, social e motor). Convém destacar que a regulamentação legal dos direitos das crianças à educação de qualidade resultou da articulação dos movimentos sociais e dos fóruns de discussões acerca dessa primeira etapa da educação básica. Dentre os documentos legais, nos detemos em citar as proposições da Constituição Federal (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), entre outros.

Consideramos pertinente enfatizar que a consolidação de normatividade para garantir o direito das crianças, inclusive em âmbito educacional, não pode ser pensada de maneira desconexa dos debates internacionais e, tampouco, pode esquecer que a infância constitui etapa peculiar do desenvolvimento humano, necessitando de políticas públicas específicas para a educação das crianças. No cenário de reconhecimento dos significados das infâncias e de revisitação das concepções de crianças, precisamos lembrar que a Declaração de Genebra por parte da Liga das Nações, foi um marco na luta pelos direitos das crianças. Essa organização, criada após a Primeira Guerra Mundial, determinou que os meios para o desenvolvimento da criança deveriam ser um compromisso social.

Abramowicz (2003, p. 14) destaca o processo inicial de institucionalização da educação das crianças, informando que: "Ao longo da história dessa institucionalização, vários nomes designaram tais equipamentos, entre eles: jardins da infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário, pré-escola, etc.". A autora menciona, ainda, que com o advento da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) foi implementada a utilização do termo Educação Infantil para designar as instituições educacionais destinadas às crianças, demonstrando preocupação com o *locus* da educação das crianças.

Realçamos como marco significativo nesse processo a promulgação da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), que ressalta o direito à educação como direito social, determinando que se paute em princípios democráticos, com garantia de padrão de qualidade. Ao estudarmos os avanços referentes à garantia do direito à educação, em especial para Educação Infantil, constatamos que a regulamentação desta etapa da educação básica foi contemplada com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A Constituição de 1988 foi fundamental para pensarmos em políticas sociais e educacionais para a crianças que, desde então, passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos. As discussões sobre essa questão ganharam mais legitimidade, tornando-se foco de discussões, de debates e de estudos acerca da educação, sendo fundamental para que legislações subjacentes abordassem os direitos das crianças. A Carta Magna do Brasil concebe as crianças como sujeitos de direitos, que devem ser garantidos não só pela sociedade e família, mas que constituem responsabilidade, também do Estado.

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, lei nº 8.069 de 1990, reafirma os direitos das crianças à educação, regulamenta as orientações contidas na Constituição Federal de 1988, determinando a criança como absoluta prioridade. Essa

legislação está direcionada, especificadamente, para a proteção integral de crianças e adolescentes, ratificando suas identidades como sujeitos de direitos que estão em desenvolvimento. Por meio do ECA foi instituído o Conselho Tutelar, órgão não jurisdicional, responsável por zelar pelo cumprimento dos dispositivos legais direcionados ao referido público.

O Conselho Tutelar se encarrega de zelar os direitos das crianças e adolescências e, em casos de negligência, maus tratos, evasão escolar, baixo rendimento, entre outros, pode e deve atuar em parceria com a escola para identificar ou acompanhar as crianças e adolescentes que necessitam de intervenção para que tenham os seus direitos garantidos pelos responsáveis. O ECA é documento legal que reafirma o compromisso social, estabelecido na Constituição Federal, com as crianças, reconhecendo seus diferentes direitos, incluindo a educação. Caracteriza como crime de responsabilidade a negligência a esse direito. O documento mencionado propõe os seguintes pilares para a educação: desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, pilares que constam, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional.

A preocupação com a educação das crianças e dos adolescentes é nítida no ECA (BRASIL, 1990), visto que dedica um capítulo à abordagem da garantia do direito à educação, tratando dos direitos que são assegurando as crianças, delegando aos dirigentes responsabilidades com o cumprimento da frequência e permanência das crianças e adolescente na escola, bem como sanções aos pais ou responsáveis que se isentarem da responsabilidade de zelarem pela garantia desses direitos às crianças. Diante desse cenário em que a sociedade começa a olhar para a criança e para seu direito à educação, não podemos desconsiderar a articulação existente entre a formulação do ECA e as discussões que ocorreram em âmbito internacional no mesmo período, afinal, o Estatuto foi formulado como uma consolidação da Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 1989, que entrou em vigor em 1990. É importante considerar que ocorreram outras discussões no cenário global, privilegiando a construção de uma nova concepção de infância.

Movimentos interligados à atuação da sociedade, por meio de debates e discussões, influenciaram o processo de construção da legislação brasileira, favorecendo o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. A título de ilustração, destacamos que a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases foi um marco referencial para o estabelecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa lei, no

título que trata da composição dos níveis escolares, estabelece em seu artigo 21 que a educação escolar, em nível da educação básica, é formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), ficou a cargo de legislações posteriores a fixação de resoluções que especificam o público-alvo, as orientações para o currículo, a relação da Educação Infantil com a educação especial, para além da garantia de oferta de etapas, ao longo dos anos, essas discussões tratam das dimensões qualitativas, de como deveria ser feita, avaliada e quais eram os objetivos e finalidades do ensino direcionado para crianças.

As contribuições da LDB para Educação Infantil foram pertinentes no processo de consolidação da educação para crianças, pois definindo a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, estabeleceu a necessidade de currículo adequado ao desenvolvimento das crianças, de formação mínima para os profissionais de ensino e definiu, ainda, responsabilidades aos entes governamentais pela oferta educacional para as crianças. Consequentemente, como estabelecido na LDB de 1996, havia necessidades de formulação de documentos próprios que norteassem o desenvolvimento do ensino de crianças, nesse caso, citamos o RCNEI, DCNEI, entre outros.

Em 1998, o Ministério da Educação elaborou um documento e lançou o primeiro volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RCNEI, documento pertinente para a organização do currículo dessa etapa educacional. O primeiro volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi organizado para integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais, acompanhando as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além de propor orientações para as práticas educativas, o documento sugere a superação da concepção tradicional de Educação Infantil, baseada no caráter assistencialista das creches.

O RCNEI figura como "[...] um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira". (BRASIL, 1998, p. 07). O RCNEI foi organizado em três volumes. O primeiro explicita as bases teóricas, as concepções de educação, criança, profissional docente, os objetivos da Educação Infantil e os eixos de trabalho dos outros dois volumes. Apresenta um levantamento diagnóstico da realidade das creches e pré-escolas no contexto brasileiro. O segundo volume é composto pela apresentação de eixos de trabalho, realçando o foco no desenvolvimento da autonomia e identidade dos educandos.

O terceiro volume, a partir da perspectiva conhecimento de mundo, propõe a articulação de diferentes linguagens a serem desenvolvidas, tendo como eixos os seguintes conhecimentos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. O RCNEI tem como objetivo a organização curricular na Educação Infantil, orienta as relações entre os conteúdos e os objetivos de aprendizagem. Mediante a análise do RCNEI podemos inferir que distingue o direito das crianças a uma educação voltada para suas singularidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009), possui natureza normativa, explicita o lugar que as crianças ocupam no processo de ensino-aprendizagem e, de modo específico, focalizam a garantia do direito das crianças à aprendizagem. De forma subsequente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), instaurou os campos de experiência e objetivos de aprendizagem a serem contemplados nas propostas curriculares da Educação Infantil, de modo a estabelecer direitos de aprendizagens às crianças inseridas na primeira etapa da educação básica.

Os diferentes documentos mencionados nesta seção do relatório de pesquisa, servem de base para a garantia dos direitos educacionais das crianças na Educação Infantil, servindo de base, também, aos professores no desenvolvimento de suas práticas. Não obstante as contribuições em relação às práticas docentes e aos direitos das crianças à educação, alertamos sobre a necessidade de uma análise criteriosa e crítica das proposições que apresentam, tendo em vista que persiste a urgência de pensar e desenvolver a formação de professores da Educação Infantil (inicial ou continuada) para que esses profissionais assumam de forma competente a autoria de suas práticas, orientados pela reflexão crítica.

No âmbito das reflexões acerca do direito das crianças à educação, podemos nos reportar a outras regulamentações legais que tratam do tema. Em primeiro lugar destacamos a Emenda Constitucional - EC 53, de 2006. Por meio dela foi atribuída ao ente federativo a competência e a responsabilidade de manutenção de programas de Educação Infantil e de ensino fundamental, com o objetivo de assegurar, entre outras demandas, o atendimento educacional às crianças, consubstanciado na cooperação técnica e financeira entre União e Estados da federação brasileira.

Em segundo lugar, mencionamos o Fundo que garantia a Manutenção da Educação Básica/FUNDEF, que inicialmente não englobava a Educação Infantil, mas, com a Emenda Constitucional-, estabeleceu as competências dos entes federativos em relação a ampliação do atendimento. O FUNDEF foi ampliado a partir da Emenda Constitucional 53 (de 2006),

passando a ser denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/FUNDEB. Com essa alteração o FUNDEB incorporou toda a educação básica. A ampliação do atendimento, englobando a educação na sua totalidade, contribui de forma significativa para o desenvolvimento da Educação Infantil com o objetivo de garantia de uma educação de qualidade, visto que, na organização anterior, o fundo se aplicava somente ao ensino fundamental.

Em terceiro lugar, nos reportamos à Lei 12.796, de 2013 (altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências). A lei em referência determina que a Educação Infantil: "[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013). Com a revisão da LDB de 1996, por intermédio da lei 12.796 de 2013, foram atualizadas a obrigatoriedade das matriculas de crianças de quatro anos. Podemos afirmar que houve ampliação dos direitos educacionais das crianças, efetivados quando as creches passaram a ser frequentadas por crianças de zero a três anos e a pré-escola por crianças de quatro e cinco anos.

Em quarto lugar, nos referimos ao Plano Nacional de Educação/PNE (BRASIL, 2014), documento que determina diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas no período de dez anos (de 2014 a 2024). O PNE estabelece dez diretrizes, que se subdividem em vinte metas com o objetivo de melhorar a educação em dez anos. Na meta um existem proposições relacionadas à Educação Infantil, novamente quanto à intencionalidade de universalização do direito à educação para as crianças de quatro a cinco anos e quanto a ampliação da oferta de vagas para crianças em creches (público de zero a três anos). O PNE surge com o propósito de uma educação de qualidade, determinando que, para o alcance desse objetivo, a União, Estados, Distrito Federal e Municípios deverão se articular em regime de colaboração, adotando medidas necessárias para alcançar as metas estabelecidas no prazo estabelecido.

Conforme mencionamos ao longo deste estudo, as mudanças e transformações sociais implicam na educação e, por essa razão, indicam a necessidade da reformulação de leis e de outros documentos que orientam as práticas dos professores. No contexto da Educação Infantil não é diferente. Podemos exemplificar fazendo referência ao modo como as mudanças repercutiram na revisitação das Diretrizes Curriculares Nacionais, provocando a produção da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil – BNCC (BRASIL,

2017), homologada pelo Ministério da Educação no ano de 2017. A BNCC Educação Infantil caracteriza-se pela normatividade e pela definição de aprendizagens fundamentais para as crianças que são organizadas em conhecimentos comuns e parte diversificado, priorizando os campos de experiências, considerados importantes na garantia dos aprendizados das crianças.

Analisando as informações que apresentamos, ao tomarmos como referência a documentação legal sobre Educação Infantil, percebemos que a luta para garantir às crianças o direito a uma educação de qualidade tem sido longa e árdua. Como vimos, a partir da Constituição de 1988, percorrendo um longo caminho, não podemos negar alguns avanços, mas, também, não podemos deixar de mencionar que é preciso avançar mais, e qualitativamente, na educação das crianças. Precisamos mencionar, também, que não podemos falar da formação continuada de professores da Educação Infantil sem defender a necessidade de que esses profissionais terem acesso ao conhecimento sobre os dispositivos legais que garantem a educação de crianças. Esta sugestão se justifica em face de o trabalho que desenvolvem ser norteado pelos documentos legais relativamente à Educação Infantil.

A despeito das regulamentações legais e de suas referências ao direito das crianças às Educação Infantil, percebemos os desafios são imensuráveis, visto que o direito a uma educação de qualidade ainda não é uma garantia efetiva na realidade educacional brasileira, principalmente quando se trata do público que se encontra em situações de vulnerabilidade social e econômica. É perceptível, também, que, apesar das discussões e produções sobre o tema, a Educação Infantil necessita ampliar seus horizontes para valorizar as singularidades das crianças e para assegurar que aprendam e se desenvolvam integralmente, vivenciando processos educativos que as reconheçam como protagonistas nas situações de aprendizagem.

Reconhecemos que as leis e os documentos que referenciamos foram fundamentais para demarcação dos direitos das crianças à educação e para situá-las como sujeitos históricos e sociais, reconhecendo-os em suas diferentes singularidades. Entendemos, todavia, que a Educação Infantil objetiva o desenvolvimento integral das crianças, sem perder de vista o binômio educar-cuidar, considerando-os a criança como sujeitos que brincam, imaginam, criam e produzem cultura e conhecimentos.

Não temos dúvidas que os documentos legais, fundamentos da Educação Infantil no Brasil, contemplam aspectos importantes para orientação da prática pedagógica do professor no cenário em discussão, mas ratificamos que não podem ser tomados como reguladores dessa prática sem uma prévia análise crítica para identificação de seus limites e

possibilidades. A esse respeito, pensamos a formação continuada como um dos espaços indispensáveis em que os professores poderão refletir criticamente acerca das diferentes abordagens e propostas sobre a educação das crianças.

Em suma, entendemos necessário colocar em realce a importância de inserir, no contexto da formação continuada, a análise dos direitos das crianças, constitucionalmente definidos em relação à educação. As reflexões desenvolvidas denotam a premência de implementação de políticas públicas comprometidas com a qualidade da educação das crianças e que é preciso cumprir as metas do PNE, atentando para que tanto o direito a uma educação de qualidade não seja negligenciado, quanto à garantia e à importância da formação integral da criança não sejam inviabilizadas, isto é, não sejam negadas.

É oportuno enfatizar que a Educação Infantil tem funções e objetivos claramente delineados. Suas funções não podem se resumir ao assistencialismo e ao cuidado, mas devem ser pautadas no desenvolvimento integral das crianças, articulando o cuidar e educar, como atos educativos em que se sobrepõem. Educar e cuidar se complementam, devem ser trabalhados de modo articulado, tendo como finalidade a promoção do desenvolvimento das potencialidades das crianças. Ou seja, o cuidar e o educar precisam ser entendidos em sua dimensão pedagógica também.

Feitas essas considerações, sobre o direito das crianças à educação e a respeito do objetivo e função educativa da primeira etapa da educação básica, no capítulo terceiro desta dissertação, conforme segue, abordamos a formação continuada de professores da Educação Infantil, sem perder de vista suas interfaces com as práticas dos professores e os direitos das crianças.

CAPÍTULO 3
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

> *Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe. A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados "incultos". (FREIRE, 1967, p. 104-105).*

Neste capítulo abordamos a formação continuada de professores da Educação Infantil discutimos os diferentes aspectos a respeito dessa temática. Considerando epígrafe apresentada, defendemos que a formação continuada reconheça que os professores da Educação Infantil possuem conhecimentos sobre a profissão, podem não saber tudo, mas detêm conhecimentos que necessitam ser levados em conta em seus processos formativos, de modo a evitar que sejam meramente treinados e inseridos em formações domesticadoras. Em busca da consecução desses propósitos, o presente capítulo está organizado em três seções, com vistas a contemplar questões referentes ao objeto de estudo. Na primeira seção apresentamos reflexões sobre aspectos conceituais e paradigmas de formação continuada de professores, focalizamos, também, aspectos legais que regem essa formação.

Na segunda seção, focalizamos as singularidades da formação continuada de professores da Educação Infantil, a fim de ponderar a respeito dos tipos de formação que os professores necessitam e das políticas de formação continuada destinadas a esses professores, bem como abordamos as necessidades formativas desses profissionais. Na terceira seção, refletimos sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil em suas interfaces com a prática docente. Discorremos sobre a organização das rotinas, dos ambientes, das linguagens a serem desenvolvidas sobre a prática do professor em sala de aula e contribuições para o desenvolvimento das crianças.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ASPECTOS CONCEITUAIS E PARADIGMAS

A formação continuada tem se apresentado como uma necessidade inerente ao exercício da profissão professor, visto que o processo de ensino-aprendizagem é marcado, progressivamente, por mudanças e transformações sociais, o que implica na necessidade de os professores investirem na formação e aprendizagens contínuas. Ademais, o ensino

constitui atividade complexa e desafiadora, cujo cotidiano requer dos professores a ampliação e atualização dos conhecimentos profissionais, denotando seu inacabamento. A esse respeito, Freire (1996, p. 37) afirma: "Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança".

Ou seja, não basta perceber-se inacabado. É necessário ter predisposição para ser mais, para saber mais, o que potencializa a centralidade da formação continuada na produção e ampliação dos conhecimentos profissionais docentes. É importante esclarecer a relevância do processo formativo inicial dos professores, no qual têm acesso a uma base de conhecimentos inerentes à profissão, subsidiada na unidade teoria-prática. Não obstante o valor da formação inicial, ratificamos a necessidade de os professores investirem na continuidade de seus processos formativos. Nesse cenário, precisamos explicitar como concebemos a formação continuada de professores. Com esse propósito, recorremos às contribuições Brito (2011), García (1999); Prada, Freitas, Freitas (2010); Azevedo *et al.* (2012), Freire (2011), Pérez Gómez (1992), entre outros.

As concepções de formação continuada de professores têm sido revisitadas ao longo do tempo, em face das mudanças e transformações que afetam a sociedade, a educação, a escola e os professores. Brito (2011) entende a formação continuada como processo de produção de conhecimentos sobre a profissão, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Destaca que essa formação tem como foco as demandas da prática docente e constitui importante *locus* de aprendizagem sobre a docência.

Para García (1999, p. 19), "[...] a formação é um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos". O autor compreende que a formação, além de afetar o profissional de ensino, afeta e produz efeitos no amadurecimento da pessoa do professor, com implicações em seus processos de conhecimentos e de produção de suas experiências. Na concepção do autor, a formação acontece em um duplo movimento, considerando que a formação é, ao mesmo tempo, um processo social, vivido em grupo e compartilhado, igualmente constitui processo individual, que para cada sujeito acontece de forma singular.

Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374) colaboram com os estudos sobre formação continuada de professores, explicitando suas relações com o desenvolvimento profissional docente e como a produção de conhecimentos profissionais, por constituir "[...] ferramenta

que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teóricos-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas." Essa modalidade de formação, portanto, é compreendida como suporte às práticas dos professores, contribuindo para que possam agir diante das complexidades, nas diferentes realidades da sociedade, que refletem diretamente na escola. Para que essa formação e seus efeitos correspondam às proposições dos autores, compreendemos ser necessário o desenvolvimento de processos reflexivos, para, então, provocar a transformação e o desenvolvimento de práticas que estejam em consonância com a realidade.

A reflexão na formação continuada de professores apresenta possibilidades de contribuir para a reelaboração de seus conhecimentos e da prática docente, resultando em aportes teórico-práticos que devem embasar a superação de desafios emergentes nas práticas dos professores. A capacidade de refletir criticamente pode possibilitar aos professores a análise racional de suas práticas para transformá-las. As contribuições dos processos reflexivos na formação continuada de professores podem reverberar diretamente na revisitação e ampliação de seus conhecimentos, assim como em suas práticas.

Corroborando a importância da reflexão na formação de professores, Freire (2011, p. 40) afirma que na "[...] formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". A formação permanente, na concepção do autor, é vista como espaço de reflexão que contribui para que os professores tenham consciência sobre suas práticas e sobre suas teorias. Uma formação que não potencializa a reflexão corre o risco de restringir-se à autonomia e autoria docente nos processos de pensar e repensar os próprios processos formativos e as práticas profissionais.

Pensar a formação continuada como *locus* propício à reflexão exige ações efetivas a fim de que esse processo não fique circunscrito ao mero ato discursivo de e dos alunos. A reflexão necessita ser sistemática, fundamentada na unidade teoria-prática, pode acontecer por meio de rodas de conversa (reflexão coletiva) e, ainda, por meio da escrita autobiográfica, de modo a contemplar tanto as necessidades formativas dos professores, considerando o contexto em que atuam, quanto os diferentes aspectos que afetam as práticas docentes na Educação Infantil.

As questões que mencionamos sobre formação continuada de professores assinalam que é preciso que essa formação seja pensada a partir das necessidades formativas dos

professores e não a partir de situações abstratas. Deve ser pensada para o contexto da escola, por isso é importante formar o professor na escola. Nóvoa (2019) afirma a necessidade de repensar a formação à luz dos desafios atuais das práticas docentes e daquilo que os professores necessitam aprender. As ideias do autor merecem atenção, pois nos reportam à resistência dos professores à formação continuada. Explicam que resistem a essa formação por não corresponder aos interesses de suas práticas e, tampouco, as suas necessidades formativas.

García (1999) esclarece que as concepções de formação não abrangem a complexidade do trabalho dos professores, haja vista que, nem sempre, consideram as muitas transformações e exigências da sociedade em relação à educação, às escolas e aos professores, fato que requer a sistematização dos processos formativos a fim de que se articulem às transformações sociais, às inovações e às necessidades formativas dos professores. Compreendemos, a partir do pensamento do autor, que as formações necessitam assumir caráter transformador para atender as demandas reais que emergem nas escolas. Em suas reflexões sobre a formação de professores, García (1999) discorre sobre os diferentes sentidos e a complexidade inerentes a essa formação. O autor sugere sete princípios que considera importante para uma formação que atenda, qualitativamente, aos interesses e necessidades formativas dos professores. Para refletirmos sobre essa proposição sintetizamos no Quadro 03 os princípios formativos elencados pelo autor.

Quadro 03: **Princípios formativos**

PRINCÍPIOS	CARACTERIZAÇÃO
A formação deve ser vista como um processo contínuo	Caracteriza-se como um processo formativo que ocorre ao longo da carreira docente, interligando conhecimentos da formação inicial, da formação permanente e da prática.
Integrar a formação em processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular	Os processos de formação devem estar ajustados às mudanças que ocorrem na sociedade, considerando as inovações e o desenvolvimento das atividades curriculares.
Estar ligada aos processos com o desenvolvimento organizacional da escola.	A formação repercute no desenvolvimento da escola e em sua organização.
Articular aos conteúdos acadêmicos pedagógicos, disciplinares e a formação pedagógica	Há necessidade de articulação entre os diferentes conhecimentos profissionais dos professores.
Integrar teoria e prática	As reflexões pertinentes à formação devem interligar os conhecimentos teóricos com os práticos. A prática deve ser analisada e refletida na própria ação.

Isomorfismo entre a formação recebida pelos professores e a que será exigida que desenvolva.	Equivalência entre a formação e as exigências da profissão.
Reconhecer a individualidade dos sujeitos	Respeitar as singularidades dos professores em formação.

Fonte: García (1999).

Os princípios da formação, ilustrados no Quadro 03, se referem a aspectos que necessitam ser respeitados nos processos formativos, pois esses processos não podem ocorrer de forma descontextualizada das demandas da sociedade, dos professores e da escola. Os princípios formativos, delineados por García (1999), reforçam o caráter permanente da formação de professores, cuja ocorrência se processa ao longo da carreira profissional. Para o desenvolvimento da formação é preciso que esta seja ajustada às mudanças que acontecem na sociedade, acompanhando as inovações e o movimento do currículo. Outro princípio importante a ser considerado diz respeito a como as mudanças ocorridas nos diversos espaços da sociedade afetam a educação, a escola e os professores. A escola necessita articular-se tanto às mudanças e inovações sociais, quanto à organização da escola, a fim de atender as suas demandas.

Nos processos de desenvolvimento da formação, segundo o quarto princípio, é essencial articular e interligar os diferentes conhecimentos profissionais dos professores, pois a prática docente é cenário de mobilização e de articulação de conhecimentos, promovendo situações que o professor possa refletir sobre a prática. A respeito da unidade teoria-prática o autor destaca a necessidade de integrar o conhecimento prático às teorias da formação. Teoria e prática constituem unidade dialéticas, indissociáveis, que podem servir de lentes na reflexão na ação. O isomorfismo, como sexto princípio, reforça o interesse em desenvolver uma formação pautada nas necessidades e expectativas reais dos professores, afirmando que a prática não é homogênea. O sétimo princípio afirma que a formação precisa conhecer e respeitar as singularidades, capacidades e potencialidades de cada sujeito envolvido nos processos formativos.

Diante das afirmações do autor defendemos a necessidade de a formação continuada constituir espaço de construção dos conhecimentos e de emancipação profissional, pois a docência possui uma cultura específica, há necessidade de formar professores conscientes de sua autoria docente e capazes de tomar decisões sobre suas práticas. Implica investir em processos de formação que promovam o desenvolvimento de professores reflexivos, capazes

de analisar criticamente a própria prática e que assumam com autonomia o desenvolvimento do processo educativo.

Azevedo *et al.* (2012) colaboram com os estudos sobre formação de professores, analisando diferentes concepções formativas que têm permeado o contexto educacional brasileiro. Podemos observar que as concepções de formação assumem diferentes modos de perceber os professores e suas práticas. Nesta parte do estudo, delinearemos a trajetória da formação de professores no contexto brasileiro, explicitando que essa formação tem assumido diferentes perspectivas teórico-metodológicas, que repercutem no processo escolar de ensino-aprendizagem. Percebemos que a teorização a respeito da formação de professores faz referências às diferentes concepções formativas, informando quanto às suas implicações teórico-metodológicas e, especialmente, indicando que a atividade dos professores pode ir além de uma prática tecnicista, pois os estudos de García (1999) e Azevedo *et al*. (2012), dentre outros, sinalizam que os processos formativos podem resultar em professores reflexivos e pesquisadores de suas práticas.

Embora haja uma profusão de conhecimentos sobre o tema, é possível perceber uma ênfase em uma formação continuada que prepara o professor para assumir o papel de apenas executor de atividades, por meio de uma formação técnica, em que o professor é concebido um executor de tarefas. Essa concepção de formação, a despeito das críticas, tem perdurado no cenário das proposições formativas de professores. Entendemos que esse modelo de formação é compatível com o que Freire (1987) denomina de educação bancária. Segundo esse autor, uma formação bancária nulifica o potencial criativo dos sujeitos, fomenta a ingenuidade, em detrimento do desenvolvimento da criatividade, da criticidade, serve aos interesses opressores e, por isso, o essencial não é formar para o desvelamento da realidade, tampouco, para o compromisso com a transformação.

O que pleiteamos, diante da realidade da formação continuada, é que essa formação possa se efetivar como espaço de educação dos professores, colaborando para a autoria e emancipação desses profissionais, de modo que tenham autonomia em suas práticas, a partir de uma postura crítica e reflexiva, dado que é oportuno compreender que "[...] o processo formativo de professores precisa estar fundamentado na reflexão na ação sobre a ação. De modo que o trabalho docente possa ser visto como fonte de pesquisa do professor." (AZEVEDO *et al.*, 2012, p. 1019).

Considerando os estudos desses autores sobre os modelos de formação de professores no Brasil, esclarecemos que servem de lentes para analisarmos o desenvolvimento da

formação continuada de professores da Educação Infantil, que na acepção desse grupo, se caracteriza por ter caráter permanente em decorrência do dinamismo e complexidade do processo ensino-aprendizagem, bem como em virtude das mudanças que ocorrem na sociedade, afetando a educação, a escola e os professores.

A escola e os professores precisam acompanhar as transformações sociais e singularidades de uma sociedade globalizada, surge, assim, a necessidade de formação permanente, tanto para a ampliação de conhecimentos, quanto para que possam acompanhar as mudanças e transformações que ocorrem na sociedade. Azevedo *et al*. (2012) apresentam a trajetória de formação de professores, contemplando um recorte temporal que abarca dos anos sessenta do século XX, até o ano de 2000, para evidenciar o delineamento de proposições para a formação de professores, de acordo com o Quadro 04:

Quadro 04: Modelos de formação de professores

Modelos de Formação	**Caracterização**
Transmissor de conhecimentos (Anos 60)	Formação centrada na racionalidade técnica, prioridade para a teoria. A prática compreendida como contexto de aplicação das teorias da formação.
Técnico em educação (Anos 70)	Formação do professor como técnico competente. O objetivo da formação a instrumentação técnica da prática. Professor competente é compreendido como bom executor de tarefas. Formação como treinamento.
Professor educador (Anos 80)	Resistência à formação de professores como treinamento, percepção da necessidade de uma formação que articulasse as diferentes competências (técnica, humana e político-social). Surgimento da figura do educador em substituição ao professor. Ênfase na prática.
Professor pesquisador (Anos 90)	"[...] o professor nos anos 1990 passa a ser visto como profissional reflexivo, que deve aliar, em seu trabalho docente, as atividades de ensino à pesquisa" (Azevedo *et al.*, 2012, p. 1013). Defesa da unidade teoria-prática na formação de professores.
Professor pesquisador-reflexivo	Reconhecimento da importância da pesquisa-reflexão na formação de professores, busca de coerência entre a formação e as práticas docentes. Unidade teoria-prática como fundamento da pesquisa-reflexão.

Fonte: Azevedo *et al.* (2012)

De acordo com a síntese apresentada no Quadro 04, identificamos diferentes perspectivas de formação de professores no contexto brasileiro, que sinalizam a revisitação histórico-social do tema. Os diferentes modos de perceber a formação revelam como os

professores e suas práticas são concebidos. Para exemplificar essa afirmativa, destacamos que pensar a formação na perspectiva da transmissão de conhecimentos mostra que os professores são vistos como receptores passivos de conhecimentos e como se não produzissem conhecimentos no exercício da profissão.

A formação do professor como técnico em educação ratifica a ideia de que é necessário ensinar a ensinar e, assim, surge a demanda de formar um professor competente, do ponto de vista técnico. Nesse entendimento, a formação objetiva a instrumentação técnica do professor para que realize suas atividades de modo competente, como um bom executor de tarefas. Posteriormente, emergem as resistências à formação do professor como mero transmissor de conhecimentos e à formação como simples treinamento, provocando reflexões a respeito da importância da dimensão política nos processos formativos.

Com o advento das proposições da formação de professores como pesquisadores, percebemos ênfase na valorização dos saberes docentes, na unidade teoria-prática, na percepção do professor como um profissional reflexivo e exigência de articulação do trabalho docente e do ensino à pesquisa. Esse fato implicou na valorização dos saberes da docência, no reconhecimento de que a formação de professores necessita primar pela unidade teoria-prática, pela pesquisa e ensino, bem como evidenciou a importância de formar o professor para pesquisar a sua prática. Em relação à formação do professor pesquisador-reflexivo, sobressai a concepção do professor como profissional capaz de refletir sobre a sua prática, de produzir e reelaborar conhecimentos. Convém destacar que, embora os estudos de Azevedo *et al*. (2012) tratem da formação inicial, suas reflexões são pertinentes para compreendermos o percurso da formação continuada de professores.

As contribuições de Imbernón (2011) a respeito da formação continuada de professores explicitam que se trata de uma formação com ocorrência ao longo da carreira e que possibilita aos professores um conhecimento dinâmico e não estático da profissão. Refere que a educação não acontece de forma isolada do contexto social, mas é reflexo de uma sociedade que está em constantes mudanças, o que faz do contexto de sala de aula, também, um espaço dinâmico. Com essa compreensão o autor sugere que, levando em consideração o fluxo de mudanças que ocorrem na sociedade, na comunidade, assim como a diversificação dentro da escola, os professores necessitam de processos permanentes de formação que propiciem a reflexão sobre a prática, a (re)construção/ampliação de conhecimentos.

Pacheco e Flores (1999) se reportam à formação continuada de professores focalizando o desenvolvimento profissional em suas duas vertentes. A primeira refere-se à aquisição de saberes relacionados à prática. A segunda diz respeito ao desenvolvimento de atividades que promovam uma compreensão ampliada do saber-fazer e do contexto de ocorrência da educação. Essas vertentes compõem o propósito pleno da formação continuada. Entendemos que a formação é muito mais que transmissão de teoria ou de prescrições para as práticas, pois os conhecimentos necessários às práticas docentes são multifacetados, isto é, os professores precisam de um conjunto variado de conhecimentos para desenvolver o trabalho docente, conforme as demandas emergentes no cotidiano da sala de aula.

Em tempos de mudanças e de acelerada produção de conhecimentos e informações é relevante uma análise criteriosa da formação continuada, para atendimento aos anseios dos professores e para observar as exigências postas a esses profissionais em termos de conhecimentos, a fim de proporcionar uma formação comprometida com um ensino de qualidade, que ultrapasse as práticas tradicionais descontextualizadas e assegure aos professores os conhecimentos necessários e as competências essenciais para assumirem com autonomia as demandas da profissão. Na perspectiva de refletir sobre uma formação continuada condizente com os desafios das práticas docentes, realçamos a necessidade de aprofundar os conhecimentos teóricos da formação, aliando-os aos saberes do cotidiano do professor, de modo a valorizar os professores e seus conhecimentos, partindo da reflexão sobre os desafios e possibilidades da prática docente, particularmente no que se refere ao ensinar e ao aprender.

Pacheco e Flores (1999), ao discorrerem acerca de paradigmas da formação continuada, analisam essa formação a partir dos quatro paradigmas desenvolvidos por Eraut (1987). Na abordagem da temática analisam os paradigmas da deficiência, do crescimento, da mudança e da solução de problemas, esclarecendo como concebem a formação e os professores. Em relação ao paradigma da deficiência, afirmam que essa formação é concebida como preenchimento de lacunas devido à desatualização da formação inicial e à falta de prática do professor. É urgente, então, para suprir necessidades formativas dos professores e preencher lacunas relativas aos saberes e destrezas peculiares à profissão. Discordamos dessa concepção de formação continuada por entendermos que a formação permanente dos professores é imprescindível em decorrência das mudanças e

transformações que acontecem no meio social, inclusive na escola e em face dos desafios das práticas docentes.

No que se refere ao paradigma do crescimento, os investimentos na formação continuada são de responsabilidade dos professores, que no percurso profissional percebem a necessidade investir no crescimento na profissão. Há a valorização da experiência pessoal e profissional nos processos formativos, que atribuem aos professores um papel ativo nessa processualidade processos. Quanto ao paradigma da mudança, a formação continuada de professores é vista como um processo de negociação e colaboração em que a escola e os professores assumem a responsabilidade de reorientar os saberes e as competências profissionais.

O objetivo da formação continuada, conforme esse paradigma, é contribuir para que os professores ampliem seus conhecimentos a fim de que possam reorganizar o ensino. De acordo com o paradigma de solução de problemas, a formação continuada tem como princípio a resolução de problemas identificados em suas práticas pelos professores. Trata-se de uma formação que objetiva o desenvolvimento de conhecimentos e competências dos professores para solucionar os problemas de seu cotidiano.

Diante da análise realizada, entendemos que os objetivos da formação continuada precisam ser revisitados para que essa formação colabore para ampliar os conhecimentos e as concepções dos professores sobre educação, sobre o ensino e, neste caso, sobre Educação Infantil, para que o caráter reducionista dos processos formativos seja superado, visto que formar professores tem implicações pedagógicas e político-sociais. Os objetivos da formação precisam ser claros, tanto para os formadores, quanto para os professores, bem como precisam ser negociados entre os envolvidos, pois a formação continuada é um espaço de crescimento para todos (formadores e professores), como um *lócus* de saberes e experiências compartilhadas e reconstruídas sobre a docência.

Em síntese, Pacheco e Flores (1999), ressaltam que a formação continuada de professores carece ter como principais finalidades propiciar a produção de novas competências, incentivar a inovação educacional por parte dos professores e melhorar a competência docente nas esferas pessoal, profissional e organizacional. A esfera pessoal da formação corresponde às necessidades de autodesenvolvimento a partir da realidade da escola e dos professores. Quanto à esfera profissional, diz respeito às necessidades relacionadas à profissão, necessidades individuais ou dos grupos de professores. Na esfera organizacional, a formação está relacionada às necessidades que transcendem o contexto

escolar, ampliando suas contribuições no que se refere às mudanças sociais, para além da melhoria do sistema educativo.

Pérez-Gómez (1992), em seus estudos sobre a formação de professores, se reporta a duas formas distintas de conceber a formação de professores. A primeira consiste perceber o professor como um técnico, um profissional que necessita apenas saber fazer, nos moldes da racionalidade técnica, segundo à qual "[...] a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas cientificas" (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p. 96).

De acordo com esse modelo, a formação visa à resolução de problemas encontrados na sala de aula, a partir da aplicação de técnicas. Esse modelo apresenta fragilidades e é ineficiente na sala de aula, pois as dimensões dos processos de ensino-aprendizagem exigem interações e a prática social não pode ser resumida a, meramente, problemas instrumentais, pois não contemplam as incertezas e a complexidade que encontramos na sala de aula. Entender a atividade docente como somente técnica é descaracterizar seu caráter autônomo, criativo e construtor do conhecimento.

A segunda concepção classifica o professor como prático autônomo, ressalta esse profissional como um sujeito que precisar lidar com as diversas situações complexas impostas pelo cotidiano, sejam situações individuais de aprendizagens, sejam demandas de grupos de estudantes, precisando, assim, gerir a complexidade do ambiente educacional a partir de reflexão-na-ação, para a reconstrução da própria ação, ou seja, supõe que, na prática, se aprende o processo dialético do ensino-aprendizagem. O autor em comento entende o processo de formação de professores como um processo de educação, de construção seguindo a vertente do modelo do profissional autônomo, em que o profissional é capaz aprender ao refletir sobre a sua prática.

Considerando as reflexões teóricas produzidas nesta parte do estudo, compreendemos a pertinência de analisar, também, a formação continuada de professores recorrendo aos estudos de Freire (1987), particularmente quando se refere à educação bancária e à educação problematizadora, uma vez que realçamos que formar professores implica inseri-los em processos de educação de adultos. Na formação bancária, os formadores são concebidos como aqueles que detém os conhecimentos e assumem o papel de transmissor desses conhecimentos. Os professores em formação recebem o conhecimento pronto e acabado, "[...] o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão

[...]" (FREIRE, 1987, p. 38). Esse modelo autoritário reflete em grandes problemas para os sujeitos em formação, pois não valoriza seus conhecimentos, colocando-os em uma posição de aceitação passiva.

Em contraposição à educação bancária, Freire (1987) sugere o desenvolvimento de uma educação problematizadora, que no bojo da formação continuada supõe o protagonismo dos professores, o compartilhamento de saberes, a reflexão, a unidade teoria-prática, a conscientização, entre outras peculiaridades. O professor em formação, portanto, terá condições de problematizar o conhecimento e a realidade da formação e das práticas docentes, por meio do diálogo e da reflexão crítica. Entendemos que, se a meta é formar professores críticos, criativos e autores conscientes de suas práticas, os processos formativos, conforme esse autor, carecem ter como inspiração os princípios de uma educação problematizadora.

Outro aspecto que merece atenção especial no contexto das reflexões sobre a formação de professores é em relação ao distanciamento entre universidades e a realidade da educação escolar. Nóvoa (2019) indica que existe um vazio entre as escolas e as universidades (*locus* de formação de professores). Segundo o autor, os professores universitários estão distantes da realidade dos estudantes da Educação Básica, o que implica diretamente na formação. O autor chama atenção para uma questão séria que é o distanciamento entre a teoria aprendida na formação e a prática que acontece na sala de aula. Na acepção do autor, há necessidade de explicitar a unidade teoria-prática na formação de professores, pois a prática é orientada pela teoria e a teoria nasce da prática, em um movimento dialético.

Partindo desse pressuposto, reconhecemos a necessidade de discutir a unidade teoria-prática no delineamento da formação continuada de professores da Educação Infantil, de modo que essa formação oportunize ao professor os conhecimentos necessários para desenvolver a sua prática docente. Diante desse cenário, comporta perguntar: Que tipo de formação as instituições têm oferecido aos professores? Quais os impactos dessa formação na prática do professor? Que espaço tem tido a voz do professor da Educação Infantil no delineamento da formação continuada. Na seção a seguir procuramos refletir sobre essas questões, em razão de abordamos as singularidades da formação continuada de professores da Educação Infantil. Para sintetizar as reflexões sobre paradigmas/modelos de formação, organizamos o Quadro 05, conforme os estudos de Freire (1987); Pérez-Gómez (1992); Pacheco e Flores (1999) e Azevedo *et al.* (2012).

Quadro 05: **Quadro resumo de modelos de formação de professores**

Referências	Paradigmas de formação
Freire (1987)	Formação bancária; Formação problematizadora.
Pérez-Gómez (1992)	Técnico em educação; Prático autônomo.
Pacheco e Flores (1999)	Paradigma da deficiência; Paradigma do crescimento; Paradigma da mudança; Paradigma da solução de problemas.
Azevedo *et al.* (2012)	Transmissor de conhecimentos (Anos 60); Técnico em educação (Anos 70); Professor educador (Anos 80); Professor pesquisador (Anos 90); Professor pesquisador-reflexivo.

Fonte: Pérez-Gómez (1992); Azevedo *et al.* (2012).

Os paradigmas ou modelos de formação apresentados no Quadro 05 indicam que as concepções de formação são afetadas por questões político-sociais e pelas transformações que acontecem na sociedade. Esses paradigmas, portanto, constituem produções históricas e sociais, com implicações nas identidades docentes e, em consequência, nas práticas educativas desenvolvidas na educação formal.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE FORMAÇÃO PROMOVER?

A discussão sobre uma educação de qualidade tem sido articulada à formação de professores, a despeito da existência de diferentes fatores que afetam os processos de ensino-aprendizagem. Concordamos que a formação é muito importante para o fortalecimento das práticas docentes, mas advertimos sobre a necessidade de uma análise crítica acerca dos

diferentes fatores que afetam as práticas docentes na Educação Infantil. Advertimos, também, que pensar em condições para a promoção de uma Educação Infantil de qualidade sugere, além de outros investimentos, planejar a oferta de processos de formação continuada para os professores que atuam nessa primeira etapa da educação básica, considerando suas necessidades formativas.

Ao defendermos a formação continuada de professores da Educação Infantil não estamos negligenciando a análise de outros fatores que influenciam no processo educacional das crianças e nas práticas dos professores, como as condições materiais, a infraestrutura das escolas, melhores condições de trabalho, salários, políticas de acesso e permanência dos alunos, dentre outros, estamos assumindo a formação continuada como uma das condições necessárias à profissão e ao desenvolvimento profissional docente.

Os estudos de Campos (2018, p. 44) confirmam o entendimento relativo à importância da formação continuada de professores da Educação Infantil, destacando que a prática docente nessa etapa da educação básica: "[...] também depende de outros fatores, como por exemplo: a divisão de trabalho entre os adultos na instituição; o número de crianças por professora e o número de crianças e adultos em cada sala; o currículo adotado [...]". A autora destaca, também, como fatores que afetam a atuação de professores na Educação Infantil, a organização espaço-temporal, o desenvolvimento das rotinas, os recursos disponibilizados na escola e nas salas de aula, entre outros.

É pertinente reconhecer que a formação continuada representa importante conquista para os professores da Educação Infantil, visto que esses profissionais, durante muito tempo, foram esquecidos no que tange às políticas de formação, por se tratar de profissionais que ensinam crianças pequenas. É recomendável mencionar que os professores da Educação Infantil enfrentaram e enfrentam, ainda, muitos desafios na busca de reconhecimento e de valorização profissional.

Um desses desafios se refere à conquista ao direito à formação continuada, conquista que, no contexto brasileiro, foi marcada por diversas lutas de movimentos sociais e de professores, amparadas, principalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), consolidando o direito a uma formação que contemple as necessidades formativas dos professores e que se dê na perspectiva do desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento da formação continuada desses profissionais exige que contenha conhecimentos sobre as concepções e objetivos da Educação Infantil, sobre as singularidades

das práticas docentes, considerando que essas concepções, objetivos e práticas nortearão os processos formativos, que têm como foco as singularidades dessa etapa educacional. Essa formação, considerando as demandas do atual contexto socioeducacional, é instigada a levar em conta as possibilidades de formar os professores como profissionais ativos, reflexivos e protagonistas da própria prática, capazes de desenvolver uma prática docente voltada para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, nos aspectos físicos, cognitivos, motor e social.

Postulamos uma formação que se constitua espaço de reflexão, de compartilhamento de experiências e de produção de conhecimentos necessários à docência na Educação Infantil. Trata-se de uma formação que possui o desafio de ocorrer de forma contínua, paralelamente ao trabalho desenvolvido na sala de aula, de forma que corresponda às demandas emergentes no cotidiano das escolas e das salas de aula, configurando-se não apenas como uma necessidade formativa, mas como um direito conquistado pelos professores.

Pensar a formação continuada como espaço de reflexão, de compartilhamento de experiências e de produção de conhecimentos, sugere atribuir a essa formação a condição de *locus* no qual os profissionais possam perceber a necessidade de aprender permanentemente, de refletir sobre suas identidades e, essencialmente, que essa formação sobressaia como "[...] uma engrenagem, no sentido de sensibilizar o educador de modo que este permaneça em constante aperfeiçoamento e realize intervenções significativas junto à Educação Infantil, atendendo as especificidades das crianças." (SCHNEIDER; CANCIAN, 2017, p. 160).

Segundo Azevedo (2013), a prática docente na Educação infantil possui características singulares que não podem ser esquecidas nos estudos e discussões a respeito da formação dos professores dessa área. A realização dessa formação, portanto, surge com o desafio de formar os professores, contemplando aportes teórico-práticos pertinentes às diferentes facetas da Educação Infantil, de maneira que esses profissionais sejam capazes de lidar com os desafios do cotidiano educacional, reconhecendo as complexidades e as singularidades das infâncias e das crianças, a partir da compreensão das especificidades dos processos formativos, que devem privilegiar o brincar, o cuidar e o educar.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, apresenta características diferentes das outras etapas da educação, por conseguinte, formar professores para educação de crianças exige priorizar conhecimentos que habilitem os professores para compreender que existe intencionalidade pedagógica nas ações desenvolvidas na Educação Infantil, cujos objetivos precisam ser claramente definidos, considerando a sala de aula como

um espaço privilegiado no qual o professor desenvolve uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento integral das crianças.

As especificidades da Educação Infantil, segundo Kramer (1994), são pautadas no binômio cuidar e educar, razão por que a formação de seus professores deve se fundamentar a partir desse binômio, considerados indissociáveis nos processos de desenvolvimento de educação das crianças. O binômio cuidar e educar na Educação Infantil, portanto, não devem ser trabalhadas de forma separada, mas articuladas a um projeto de ensino e de formação dos professores. Considerando as singularidades da Educação Infantil, ressaltamos a necessidade de formar um professor com conhecimentos sobre o desenvolvimento das infâncias, das crianças e a respeito da prática docente.

A formação continuada, nesta perspectiva, aflora como contexto de formação profissional responsável por assegurar aos professores uma gama de conhecimentos sobre a educação, as crianças e seu desenvolvimento por meio de uma ação bem planejada e intencional, considerando as singularidades da criança. As propostas de formação continuada para os professores da Educação Infantil, de acordo com Kramer (2005, p. 157), têm se caracterizado por constituírem "[...] encontros que têm por objetivo conduzir os professores à aquisição de técnicas [...] que lhes permitam a implementação mais eficaz de modelos e propostas curriculares de cuja concepção o professor não participa". A autora enfatiza a importância do diálogo com os professores nos processos de planejamento e implementação dos processos formativos, a fim de que as necessidades formativas dos professores sejam atendidas. Enfatiza, também, que essa formação não deve se restringir à dimensão técnica do trabalho docente, em face de seu caráter multifacetado.

Compreendemos que a formação continuada da Educação Infantil representa um espaço que pode possibilitar aos professores o desenvolvimento da reflexão crítica, a apropriação e a produção de conhecimentos profissionais, em um ambiente de partilha de experiências e saberes relacionados à infância, a fim de possibilitar a compreensão dos aspectos que norteiam as infâncias e de oportunizar a reflexão acerca de conhecimentos que favorecerão o desenvolvimento de um trabalho com qualidade, que garanta os direitos de aprendizagens da criança. Para que a formação assuma um caráter transformador é preciso que os professores tenham clareza compreensiva sobre as concepções teóricos e metodológicas da Educação Infantil, do contrário a referida formação pode vir a representar apenas um instrumento de reprodução e de prescrição de práticas.

Em seus estudos, Azevedo (2013, p. 100) se reporta a essa questão, esclarecendo que o "[...] um professor que tem clara intenção educativa da sua tarefa vai perceber a importância de uma ação que, julgada por muitos como sendo apenas cuidado, é também educativa". A formação continuada de professores na Educação Infantil se configura como um processo de aprendizagem que contribui para ampliar as possibilidades da prática docente, bem como para o desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista que pode contribuir para que os professores tenham consciência a respeito da intencionalidade de suas práticas e, entre outros aspectos, favorecer a reflexão crítica, privilegiar a unidade teoria-prática, constituir espaço de diálogo e de socialização de experiências e conhecimentos.

Essas discussões empreendidas colaboram, também, para que os processos formativos tragam à tona a diversidade de situações complexas da Educação Infantil, os diferentes conhecimentos sobre o ensinar e o aprender, especialmente aqueles relacionados às infâncias e às singularidades da etapa voltada a educação da criança, posto que a prática do professor da Educação Infantil precisa ser fundamentada em conhecimentos teóricos e práticos, nas experiências pessoais e profissionais dos professores e nos direitos de aprendizagem das crianças. Entendemos que a consolidação de uma formação continuada específica para professores da Educação Infantil carece de políticas públicas de formação voltadas para esses profissionais, definidas como políticas de Estado.

Na continuidade das reflexões sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, discorremos a respeito das políticas desenvolvidas nesta área, tanto em nível nacional, regional, quanto local, tendo como norte algumas regulações legais sobre Educação Infantil (Lei 9394/96, Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, entre outros), bem como propostas de formação destinadas aos profissionais da Educação Infantil, elaboradas em nível local.

No que diz respeito ao cenário nacional, discorremos sobre as bases legais que normatizam e orientam a Educação Infantil no Brasil, para compreender o que propõem em relação à formação de professores da Educação Infantil. A partir desse cenário, analisamos políticas de valorização de professores que passaram por reconfiguração após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), o que implica no reconhecimento profissional dos professores como profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica.

A partir da aprovação da LDB 9394/96, a Educação Infantil passa a compor a primeira etapa da educação básica, sob a responsabilidade dos Municípios, que assumem o compromisso de desenvolver uma formação continuada adequada aos profissionais e de desenvolvimento de uma educação pautada nas singularidades das infâncias. Esses aspectos envolvem a necessidade do redirecionamento das políticas de valorização dos profissionais que atuam nessa etapa, bem como de redirecionamento da própria formação e da identidade desse profissional, considerando as especificidades da Educação Infantil. Embora a LDB 9394/96 faça menção à educação infantil, é possível afirmar que apresenta tímidas referências quanto à formação de professores para essa etapa da educação básica.

Nesse entorno, realçamos a aprovação de outros documentos oficiais que trouxeram importantes contribuições para a consolidação da Educação Infantil como a conhecemos na atualidade, que é o caso dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil/RCNEI (BRASIL, 1998), elaborados com a finalidade de orientar o trabalho dos professores que atuam nessa etapa. Nesse documento se encontram definidos objetivos, metodologias e referenciais desde a organização do trabalho pedagógico à prática dos professores.

"O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças [...]." (BRASIL, 1998, p. 07). Compreendemos que este referencial constitui um marco para as práticas e o trabalho do professor na Educação Infantil em âmbito nacional, assim como, a partir de suas proposições podemos entender que a formação de professores necessita considerar os objetivos, finalidades e funções da Educação Infantil, respeitando as singularidades dos contextos de atuação dos professores.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) coordenou a elaboração do documento "Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação", que, entre outros, definiu os objetivos para fortalecer a concepção de educação e cuidados como aspectos indissociáveis, ressaltando compromisso na promoção da melhoria qualitativa do atendimento às crianças em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). O referido documento tem contribuído para orientar a consolidação da Educação Infantil na atualidade, tornando o educar e o cuidar como aspectos indissociáveis nos currículos e práticas na Educação infantil, o que pode repercutir nos processos de formação de profissionais que atuam nessa primeira etapa da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009) representam outro avanço significativo nas políticas de garantia de uma Educação Infantil de qualidade, ampliam a concepção de criança e infância. A criança é entendida como protagonista de sua aprendizagem, cujo processo educativo deve ser pautado em brincadeiras e interações. As proposições das DCNEI, por apresentarem concepção de criança como ser histórico, com singularidades sociais, políticas e culturais, oferecem pistas para o delineamento da formação continuada de professores para essa etapa da educação básica.

Os documentos mencionados, contendo orientações para as práticas na Educação Infantil, serviram de referência para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017), que reforça a compreensão de criança como sujeito de direitos de aprendizagens, por meio das interações e vivências nos campos de experiências. A BNCC configura-se como "[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver [...]." (BRASIL, 2017, p. 1).

A BNCC propõe a organização da Educação Infantil em campos de experiências pautados no eu, no outro e em nós – corpo, gestos e movimentos- traços, sons, cores e formas – escuta, fala, pensamento e imaginação – espaços, tempos, quantidades, relações e transformações direitos de aprendizagens pautados em conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A BNCC, em relação à alfabetização na Educação Infantil, esquiva-se de apresentar proposições, bem como não leva em conta os saberes das práticas e da formação de professores (SOARES, 2017).

Ao refletirmos sobre as contribuições acerca das políticas contidas nos documentos oficiais pois são a partir desses documentos que as políticas são criadas e regulamentadas a fim de garantir a Educação Infantil como prevista em lei (BRASIL, 1988; 1996), articulando o cuidar, brincar e educar, contribuindo para uma educação de qualidade e para a desenvolvimento de uma formação continuada que reverbere sobre as necessidades inerentes ao desenvolvimento infantil.

Ao analisarmos as bases legais, debruçamos nosso olhar para as contribuições da formação continuada de professores da Educação Infantil e para a valorização desses profissionais. Observamos que após a aprovação de LDB (BRASIL, 1996) essa etapa vem passando por mudanças significativas, antes era financiada pelo Fundo de Participação dos Municípios e atualmente pelo FUNDEB. Essas mudanças impactaram no redirecionamento

das Políticas Públicas de valorização profissional e da própria oferta da Educação Infantil. O que implicou na inclusão desses profissionais no Plano de Cargos, Carreira e Salários.

É nesse contexto que foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB- (BRASIL, 2006) por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006, estendendo a abrangência desse Fundo para toda a Educação Básica, trazendo orientações para a valorização dos profissionais da educação e, com isso, revelando avanço para a Educação Infantil no que se refere à carreira, à valorização, à formação e à identidade docente.

O FUNDEB regularizou os recursos destinados aos professores da Educação Básico. O repasse de 70% dos recursos destinados para a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação em efetivo exercício no setor público, vinculando recursos tanto para as creches, como para a formação dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica.

Nas discussões desenvolvidas acerca das políticas públicas, entendemos oportuno perceber o avanço em torno da valorização profissional e da formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil. A conquista de um lugar e de uma formação adequada que possibilite um conhecimento formativo inerente aos desafios das práticas. Nesta reflexão sobre as políticas públicas, tratamos sobre alguns programas que trouxeram contribuições para a formação continuada do professor.

A preocupação com a formação continuada de professores da Educação Infantil é recente, em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1971), faz referência a cursos de aperfeiçoamento, concretamente, as iniciativas voltadas à formação continuada da Educação Infantil, em nível de política de estado, permaneceram incipientes, fazendo-nos pensar que a profissionalização dos professores dessa etapa da educação básica tem sido deixada de lado. Somente no ano de 2005 foi instituído o PROINFANTIL, programa de formação inicial e continuada para professores de Educação Infantil. Percebemos uma discrepância entre a oferta de formação continuada de professores da Educação Infantil e a oferta de processos formativos para professores das demais etapas do ensino fundamental. Esse aspecto pode ser reflexo do contexto histórico de inserção da Educação Infantil, da forma que se consolidou a formação inicial dos professores para essa etapa da educação e das concepções da Educação Infantil, permeadas pela ideia de que na Educação Infantil não havia necessidade de um profissional portador de formação específica para atuar nesta etapa.

O PROINFANTIL foi um dos primeiros programas voltados para a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil. Em nível de formação inicial, ofertava uma formação em nível de ensino médio, realizada à distância, na modalidade Normal, com duração de dois anos, direcionada para os profissionais que trabalham em sala de aula da Educação Infantil, em creches e pré-escolas das redes públicas e que não possuem, ainda, a formação mínima para o magistério, conforme LDB, Lei nº 9394/96.

O curso mencionado tinha como objetivo valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional aos professores que atuavam na educação das crianças. Essa iniciativa contribuiu para que percebessem a importância do acompanhamento e de investimentos na formação continuada desses professores. O programa PROINFANTIL durou até o ano de 2012, ano em que surgem especializações e cursos de aperfeiçoamento, em nível de formação continuada de professores de Educação Infantil das redes públicas, em parceria, para a oferta, entre o MEC e Instituições de Ensino Superior.

Outra formação que colaborou grandemente para desenvolvimento de uma Educação Infantil de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento da prática do professor foi o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil/PROINFÂNCIA. O PROINFÂNCIA foi um programa com recursos destinados para a construção de creches e escolas de Educação Infantil, com a finalidade de investir na melhoria da infraestrutura de creches e pré-escolas, na perspectiva de ofertar condições estruturais para desenvolvimento das práticas dos professores e do atendimento educacional às crianças.

Outra iniciativa, referente à formação continuada de professores da Educação Infantil, ocorreu no final do ano de 2017 e início de 2018 com as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC. A Portaria Nº 826, de 7 de julho de 2017 estabelece formação em serviço de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e de professores da pré-escola, entre outros. As ações formativas do PNAIC, relativas aos professores da Educação Infantil, abordavam temáticas sobre docência na Educação Infantil, infância e linguagem, currículo na Educação Infantil, entre outras, definidas nos cadernos de formação, em sintonia com as instituições formadoras (BRASIL, 2016).

A Política Nacional de Alfabetização/PNA, imposta por decreto em 2019, segundo Morais (2022), compreende a formação como um conjunto de prescrições para as práticas dos professores e propõe a Educação Infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental, com ênfase no desenvolvimento de habilidades motoras e perceptivas da

criança. Em face das propostas da PNA, verificamos que essa política desconsidera os saberes dos professores, as diferentes produções científicas na área, bem como está subsidiada por uma perspectiva mecanicista de linguagem. Para efeito de síntese, apresentamos o Quadro 06 para ratificar os objetivos dos programas mencionados.

Quadro 06: **Políticas públicas para Educação Infantil**

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO	OBJETIVOS
PROINFANTIL (2005)	Curso de formação de professores, que não possuem a formação mínima exigida pela legislação brasileira, em nível médio, na modalidade Normal, semipresencial. Ofertado em caráter emergencial, abrangia professores de educação infantil (de creches e pré-escolas públicas ou em instituições privadas sem fins lucrativos).
PROINFÂNCIA (2007)	Programa que objetiva garantir o acesso de crianças a creches e escolas, assim como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.
PNAIC (2013/2018)	Programa de formação continuada de alfabetizadores, professores da Educação Infantil e coordenadores pedagógicos, com o objetivo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais brasileiras.
PNA (2019)	Programa de formação continuada de alfabetizadores, professores da Educação Infantil, objetiva a melhoria da qualidade da alfabetização no contexto brasileiro e o combate ao analfabetismo absoluto e ao analfabetismo funcional.

Fonte: Brasil (2006; 2017; 2022).

As políticas de formação, ilustradas no Quadro 06, confirmam os poucos investimentos do poder público para ampliar os processos formativos dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Essas políticas apresentam objetivos e características diferentes, que são mencionados a seguir. O PROINFANTIL foi sistematizado com o objetivo de propiciar a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica, reforçando o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças e com as particularidades da Educação Infantil.

O PROINFÂNCIA foi planejado e implementado para assegurar a melhoria dos estabelecimentos de ensino, por meio de restauros e benfeitorias na estrutura física de creches e pré-escolas, na perspectiva de prover espaços adequados de trabalho para os

profissionais da Educação Infantil, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, em um ambiente confortável e apropriado às necessidades das crianças. O PNAIC, programa de formação continuada de alfabetizadores e de professores da Educação Infantil, criado em 2012, constituiu políticas de formação de professores e coordenadores, pautava-se na Meta 5 do Plano Nacional da Educação, que trata da obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental. A Política Nacional de Alfabetização/PNA, também voltada para a formação continuada de professores, caracteriza-se como política prescritiva, orientada por pressupostos de uma alfabetização pautada no método fônico e na oferta aos professores de materiais prontos, desconsiderando seus conhecimentos e seus potenciais criativos.

Diante das reflexões sobre as políticas e programas de formação continuada de professores da Educação Infantil, percebemos que as iniciativas nessa área têm sido incipientes e, muitas vezes, pensadas como forma de complementação de conhecimentos dos professores, como recursos para preenchimento de lacunas da formação inicial, caso que se aplica à PNA. PROINFANTIL e o PNAIC, apresentam configurações pautadas no reconhecimento dos saberes dos professores e denotam a intencionalidade prover condições para o desenvolvimento de uma educação pautada nas singularidades do processo de ensino-aprendizagem. A partir das especificidades da primeira etapa da educação básica, a formação continuada tem exigido uma nova configuração que contemple as perspectivas e necessidades formativas dos professores.

Diante do exposto, destacamos que a formação a ser promovida deve ser fundamentada nas orientações dos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil na atualidade (BRASIL, 1988; 1996; 1998; 2009; 2017), considerando que a Educação infantil, historicamente, tem passado por mudanças e essas mudanças refletem na formação dos professores. Embora seja necessário considerar os documentos oficiais que regem a Educação Infantil, é recomendável analisar criticamente esses documentos para pensarmos a formação continuada de professores dessa área, planejando-a a partir de sua realidade material e dos desafios e possibilidades do processo educacional das crianças.

À formação continuada de professores da Educação Infantil compete proporcionar a seus profissionais conhecimentos a respeito do desenvolvimento integral da criança, considerando o brincar, o cuidar e o educar, assim como as singularidades que caracterizam essa primeira etapa da educação básica, entre outros aspectos. Essa formação tem o desafio de propiciar a vivência da unidade teoria-prática, da reflexão crítica, necessita propiciar,

também, aos professores a produção de conhecimentos teóricos e práticos para que possam sistematizar e organizar a prática docente na Educação Infantil. Outro aspecto importante a ser considerado nessa formação é a possibilidade de proporcionar aos professores situações em que possam refletir sobre suas práticas, para que se percebam como protagonistas dessas práticas e as desenvolvam com autonomia.

Em nível local, particularmente no contexto de Teresina/Pi, a formação continuada de professores da Educação Infantil, coordenada e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação/SEMEC, ocorre no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, situado na zona norte da capital de Teresina/PI, sistematizada em cursos que se destinam a professores que atuam em turnos, desde o maternal até o nono ano do ensino fundamental. A formação é planejada de acordo com os seguintes planos institucionais da SEMEC: Plano de Trabalho da Formação, Plano Referencial da Formação, Plano de Curso da Formação, Projeto Alfabetiza Teresina e o Plano Estratégico de Teresina, que regem as ações, as metas e estratégias para a educação municipal.

As formações para os professores da Educação Infantil acontecem mensalmente, de acordo com cronograma estabelecido pela SEMEC, no horário pedagógico dos professores. Essas formações focalizam sequências didáticas a serem desenvolvidas pelos professores, sem uma preocupação com conhecimentos inerentes à profissão docente. Em relação aos professores que atuam no segundo período, a formação privilegia direcionamentos para alfabetização das crianças. Afora as formações planejadas pela SEMEC, os professores participam do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, cujo foco é a sistematização metodológica da alfabetização.

Diante do delineamento da formação de professores da Educação Infantil, em nível nacional e local, questionamos: que formação promover ou ofertar aos professores? Analisamos essa questão com base nos documentos oficiais e com fundamentação nos seguintes autores: Azevedo (2013); Barbosa e Horn (2008); Kramer (2013), entre outros, que estudam essa temática. Com base nos referenciais mencionados, compreendemos que o trabalho na Educação Infantil precisa ser orientado por conhecimentos produzidos e acumulados historicamente nas diferentes áreas que compõem as Ciências da Educação e da Pedagogia. A formação continuada de professores da Educação Infantil, portanto, deve assumir como base a "[...] necessidade de conhecimento relativos à infância, ao desenvolvimento infantil, à organização do trabalho pedagógico [...]" (AZEVEDO, 2013, p. 77).

A autora menciona a importância de o professor ter conhecimentos relacionados à infância, visto que o conceito de infância tem sido social e historicamente modificado, o que revela ter ganhado amplitude reconhecendo os direitos das crianças. Os professores que atuam na Educação Infantil precisam conhecer os movimentos de transformações das concepções de infâncias e de crianças para melhor entendimento dos diferentes aspectos relacionados ao seu desenvolvimento e as suas aprendizagens, objetivando a organização de um trabalho pedagógico que seja significativo na educação das crianças. Segundo Oliveira (2012, p. 45), para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil é preciso considerar os seguintes princípios:

> 1. Atendimento às Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil; 2. A coerência e a articulação das experiências propostas às crianças; 3. A inter-relação entre educar e cuidar na prática educativa; 4. O papel da interação no desenvolvimento humano; 5. A adequação das experiências do ponto de vista do avanço das crianças; 6. A inclusão de crianças com deficiências (OLIVEIRA, 2012, p. 45).

Esses princípios mencionados pela autora abordam a organização trabalho pedagógico na Educação Infantil, constituem referências para pensarmos a sistematização da formação continuada de professores da Educação Infantil. O primeiro princípio ressalta a importância do trabalho pedagógico orientado por diretrizes que garantam o respeito aos direitos das crianças, as suas singularidades e especificidades. O segundo contempla os modos como os professores devem articular as experiências dos alunos ao ambiente educativo, considerando a criança como um sujeito de experiências e conhecimentos que precisam ser pensados no processo educacional.

O terceiro princípio refere-se à articulação entre educar e cuidar na Educação Infantil, considerando que as atividades de cuidado constituem, também, as atividades pedagógicas, sinalizando que os professores devem ter condições de desenvolver a sua rotina de forma integrada. O quarto princípio tem como pauta a importância das interações no desenvolvimento humano e, desse modo, evidencia a relevância das interações vivenciadas pelas crianças com diferentes sujeitos sociais em seu desenvolvimento e em suas aprendizagens.

O quinto princípio discorre sobre a necessidade de organização e desenvolvimento da educação das crianças, considerando os avanços, possibilidades e limites das crianças. Por último, o sexto princípio cujo foco é recomendar a inclusão de todas as crianças, público-

alvo da educação especial. Compreendemos que os princípios analisados sugerem aspectos a serem considerados na formação continuada de professores da Educação Infantil, por expressarem as necessidades formativas decorrentes das especificidades da educação infantil e das crianças.

As reflexões que desenvolvemos nesta seção, abordando a formação continuada de professores da Educação Infantil, mostram que, de certo modo, essa formação tem sido negligenciada e que, em muitos casos, assume caráter mecanicista, realçando que "[...] o horizonte social no qual a subjetividade das professoras de Educação Infantil tem sido produzida parece marcado ideologicamente por uma visão que as diminui, enfraquece, desprofissionaliza" (KRAMER, 2007, p. 450). Concordamos com a autora, visto que os professores da Educação Infantil têm percorrido um longo caminho para assegurar seu reconhecimento profissional e sua necessária e urgente profissionalização.

Outrossim, convém destacar que a qualidade da Educação Infantil não depende apenas dos professores. Esses profissionais sozinhos não conseguem garantir uma educação de qualidade, é preciso investimentos na implementação de políticas públicas, na valorização profissional, na garantia de condições de trabalho, na adequação estrutural de escolas e creches e na ampliação qualitativa e quantitativa da Educação Infantil.

Inferimos que a formação continuada de professores da Educação Infantil é, ao mesmo tempo, responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura/MEC, como órgão gestor da educação nacional, das secretarias municipais de educação e dos próprios professores. As políticas públicas educacionais com foco na Educação Infantil podem ser desenvolvidas em regime de colaboração com os municípios, com as instituições de ensino superior e com o contexto de atuação dos professores, para ouvi-los em relação as suas necessidades formativas.

É necessário pensar nas relações envolvidas de formação como situações reais, valorizando as especializações e outros cursos que tragam valorização profissional, melhoria salarial, mas também pensar no contexto de apoio à prática, desenvolvendo e articulando os conhecimentos construídos como práxis, refletindo sobre o fazer de modo a garantir que todos os professores tenham a formação como direito, direito profissional, direito como pessoa e para garantir que todas as crianças tenham a garantia de uma educação de qualidade.

Ao defendermos a formação continuada de professores, em nenhum momento pretendemos desvalorizar a formação inicial de professores da Educação Infantil, pois a reconhecemos como lugar privilegiado de acesso à cultura da profissão professor (BRITO,

2011). Compreendemos que há necessidade de articulação entre a formação inicial e a formação continuada, de maneira que esta última não se limite a práticas compensatórias em relação à formação inicial, por meio de “treinamentos”, “reciclagens” e “capacitações” de curta duração (AZEVEDO, 2013).

Refletir sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil requer considerar os diferentes aspectos discutidos na abordagem do tema nesta parte do estudo, na perspectiva de conceber o processo formativo como um espaço que valorize o brincar, o cuidar e o educar, ações indissociáveis e pertinentes às infâncias. Requer, ainda, a valorização dos conhecimentos dos professores, a articulação da formação às práticas docentes e o respeito às funções e objetivos da Educação Infantil, haja vista que, segundo Kramer, (2013, p. 14) “[...] a formação de professores é requisito da democratização, indispensável para garantir o direito de todas as crianças de zero a seis anos à Educação Infantil de qualidade”.

Para que a formação continuada constitua requisito da democratização é necessário que se desenvolva comprometida com a formação crítica dos professores, que priorize a unidade teoria-prática, que favoreça o desenvolvimento de um repertorio de saberes para possibilitar aos profissionais refletirem, reconstruírem a prática docente a partir dos conhecimentos compartilhados. Em sua essência, essa formação propicia aos professores pensar e repensar a própria prática, contribuindo para uma atuação profissional autônoma, com reconhecimento das singularidades da educação de crianças. É pertinente ressaltar a necessidade de desenvolver uma formação continuada emancipadora, que possibilite aos professores vivenciarem diversificadas situações e que tenham condições e liberdade de pensar e de ser autônomo no próprio fazer.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção refletimos sobre a necessidade de articulação entre a formação continuada e a prática docente na Educação Infantil, em razão de entender que sem essa articulação os efeitos dos processos formativos podem ficar comprometidos. Nessa direção, compreendemos a prática docente como pedagogicamente construída, mediada pelo humano e intencionalmente organizada e desenvolvida (FRANCO, 2016). Considerando as reflexões da autora, ressaltamos que o desenvolvimento da prática docente na Educação Infantil tem

sido marcado por concepções reducionistas acerca dessa primeira etapa da educação básica. Esse fato se manifesta em discursos, como: “na Educação Infantil as crianças só precisam brincar” ou “professor de Educação Infantil não faz nada, basta inserir as crianças em atividades de pintura”. Ademais, algumas pessoas chegam a questionar a necessidade de formação dos profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica. Esses discursos são de pessoas que desconhecem a importância e a singularidade da prática na Educação Infantil, para o desenvolvimento integral da criança. São carregados de ideias equivocadas quanto às exigências pedagógicas para a prática docente na educação de crianças pequenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (Lei 9394/96) estabelece como formação mínima o ensino superior para exercer a função de professor na Educação Infantil, desconstruindo a ideia de que qualquer pessoa, sem a adequada formação, pode mediar o processo de ensino e aprendizagem das crianças nos espaços escolares de creches e pré-escolas. O professor para Educação Infantil, conforme a referida lei, precisa de uma formação de qualidade, voltada para as peculiaridades das crianças e das práticas docentes nessa etapa da educação básica. Significa que essa formação deve propiciar aos professores uma gama de conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, de modo que tenham o domínio de teorias e metodologias inerentes à Educação Infantil e ao desenvolvimento integral das crianças.

É importante que o professor da Educação Infantil tenha uma formação adequada para saber conduzir a educação das crianças e para mediar, de forma competente, seus processos de produção de conhecimentos, criando situações que sejam inseridas nas relações sociais e com os conhecimentos, de modo que possam desenvolver o aprendizado de diferentes linguagens. É necessário que a formação continuada possibilite aos professores da Educação Infantil a produção de conhecimentos sobre como educar as crianças, a respeito de como se desenvolvem e aprendem, como produzem conhecimentos sobre as próprias crianças. Conhecer as crianças, segundo Mata (2015, p. 17), pressupõe compreendê-las como “[...] sujeitos histórica, social e culturalmente situados, cidadãos com direitos e responsabilidades, atores ativos e criativos, construtores de conhecimentos e produtores de cultura”. Em face das reflexões apresentadas, entendemos ser importante que a formação continuada de professores da Educação Infantil dialogue com suas práticas docentes, a fim de corresponder às demandas e desafios dessas práticas.

Os estudos de Zabalza (1998) sobre a qualidade da Educação Infantil, notadamente ao se referir aos profissionais da Educação Infantil, esclarecem as especificidades da

educação das crianças e afirmam que esses profissionais precisam saber fazer aquilo que é propício a sua profissão, cujas metas se vinculam a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento integral e equilibrado de cada criança, ou seja, a formação continuada precisa considerar que se trata de profissional com características específicas e bem definidas para a mediação de práticas docentes que potencializem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Considerando a especificidade da Educação Infantil, defendemos que a formação continuada tome como referência a prática docente na educação de crianças, que se caracterize por assumir como princípios a reflexividade, os saberes dos professores e as peculiaridades dessa etapa da educação básica. Defendemos, também, que a formação continuada seja planejada em sintonia com as necessidades formativas dos professores, em um formato que possibilite o desenvolvimento de uma prática profissional competente. Conforme Freire (1987), os professores necessitam de uma formação que dialogue com suas práticas e que estimule o pensar genuíno, que possibilite o conhecimento crítico da realidade. No cerne de suas reflexões, Freire (2011) esclarece que é preciso uma formação alicerçada na reflexão crítica, mas não é qualquer reflexão, ou seja, não é uma reflexão sem intencionalidade, sem a unidade teoria-prática.

Os professores da Educação Infantil precisam compreender, no âmbito da formação continuada, que todas as atividades com as crianças precisam ser planejadas a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica, desde a rotina, a organização do ambiente e, até mesmo, as finalidades das atividades propostas. Esse fato exige dos professores muito estudo e domínio de conhecimentos e habilidades que precisam ser desenvolvidas com as crianças. Azevedo (2013) recomenda a necessária articulação entre formação inicial e continuada, com o propósito de evitar processos formativos compensatórios, que objetivam suprir lacunas formativas, sem considerar as especificidades das práticas docentes.

Conforme mencionamos anteriormente, a prática docente, pedagogicamente construída, é marcada por intencionalidades em relação aos objetivos de aprendizagens das crianças, requer dos professores a assunção de atividade reflexiva. A rotina da Educação Infantil requer mais do que conteúdos, pois tem como meta a promoção do desenvolvimento integral das crianças, o que exige uma formação continuada que potencialize a reflexão dos professores e que seja comprometida com a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos profissionais docentes. A formação, portanto, carece possibilitar aos

professores, entre outros, conhecimentos sobre as rotinas da Educação Infantil em seus diferentes aspectos, sem perder de vista outros conhecimentos vinculados às práticas desses professores.

Em relação à organização da rotina e dos espaços na Educação Infantil é importante que os professores entendam que abarcam ações planejadas, levando em consideração as necessidades de aprendizagens específicas das crianças. Aos professores, cada vez mais, são atribuídas novas exigências, conhecimentos atualizados sobre novas formas de educar e cuidar das crianças, bem como novas formas de comunicar-se no ambiente profissional.

Entendemos que esses aspectos podem compor o conjunto de conhecimentos necessários aos professores da Educação Infantil, na perspectiva de abarcar tanto as diferentes linguagens a serem exploradas no processo educacional, quanto as diferentes dimensões da prática docente (humana, técnica, político-social, entre outras). A organização da rotina e dos espaços na Educação Infantil é, sem dúvida, importante para que as ações sejam planejadas levando em consideração as necessidades peculiares a cada faixa etária. Oliveira (2012) se posiciona em relação a essa questão, afirmando que a prática docente na Educação Infantil deve ser planejada, tendo em vista o cotidiano, para que seja pautada em princípios que considerem as crianças como protagonistas.

O contexto complexo e plural das práticas docentes na Educação Infantil, nessa concepção, pode ser objeto de análise crítica na formação continuada, por meio da reflexão sistemática desenvolvida considerando a unidade teoria-prática, com o objetivo de assegurar que os professores desenvolvam suas práticas de forma consciente, planejada e intencional, como sujeitos livres para criar e produzir boas práticas, no intuito de proporcionar aprendizagens significativas para todas as crianças.

Schneider e Cancion (2017, p. 160) afirmam que as formações de professores da Educação Infantil "[...] desafiam este profissional a se questionar sobre a sua qualificação e, principalmente, sobre os aspectos que estão desenvolvendo na prática". Para as autoras, essas formações podem mover os professores para que invistam na formação permanente, assim como, para que suas intervenções didáticas sejam significativas na Educação Infantil das crianças. Concordamos com as autoras, visto que a reflexão sobre os processos formativos pode servir de parâmetro para a definição de objetivos e conhecimentos (teóricos e práticos) necessários aos professores da Educação Infantil.

Com apoio nas reflexões apresentadas, é possível inferir sobre diferentes aspectos emergentes nessas reflexões. O primeiro aspecto diz respeito à importância das conexões

entre a formação continuada e as singularidades das práticas docentes na Educação Infantil. Conforme frisamos, os processos formativos não podem se abster do diálogo com as práticas dos professores, que se caracterizam por apresentar desafios e indicar necessidades formativas. O segundo aspecto é relativo à necessidade de oferecer aos professores uma formação crítico-reflexiva, que propicie a esses profissionais oportunidades de refletir criticamente sobre suas práticas, sobre o cotidiano da Educação Infantil e sobre as condições efetivas do saber-fazer.

A reflexão, como percebemos, possibilita desenvolver o autoconhecimento e conhecimentos sobre docência, de forma que os professores podem recriar, organizar, reorganizar e desenvolver, de forma consciente e criativa, a prática docente na Educação Infantil, analisando as possibilidades, as limitações, bem como os objetivos almejados, o que poderá oportunizar o aprimoramento das ações realizadas no contexto real da prática. A prática docente na Educação Infantil, por sua natureza dinâmica, constitui cenário de múltiplas experiências e oportuniza aos professores diferentes possibilidades de reflexão que, se for crítica, explicitará o sentido dessa prática e abrirá espaço para a recriação das atividades pedagógicas, a partir das experiências vividas.

Evocamos os dizeres de Freire (1979, p. 7) que ao abordar a prática educativa reconhece que: "[...] a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir". O professor deve ter consciência sobre sua prática, o que será possível se refletir sobre as próprias experiências, analisando suas necessidades, dialogando com a teoria. O desenvolvimento da reflexão, como ressaltado neste estudo, é uma exigência da prática docente e da formação de professores, mas requer ações sistemáticas e compromisso com a qualidade da educação. Essa reflexão pode ensejar a análise crítica das habilidades, das competências e dos conhecimentos exigidos dos professores para o desenvolvimento de suas práticas na sala de aula.

O terceiro aspecto que consideramos relevante nas práticas e formações dos professores envolve a compreensão da experiência como espaço de aprendizagem e de produção de conhecimentos, a qual necessita favorecer atividades compartilhadas, coletivas, pois os professores se formam em diferentes espaços, não somente em espaços formativos sistemáticos, mas o aprender sobre a profissão se dá nas interações com os pares, com as crianças, envolvendo processos reflexivos acerca das experiências pessoais e profissionais. Enfatizamos que a reflexão remete à pesquisa da própria prática, que neste caso, constitui

espaço formativo por possibilitar aos professores a identificação dos aspectos fundantes do agir em sala de aula.

O quarto e último aspecto tem a ver com a instituição da formação continuada como *locus* de diálogo e de socialização de conhecimentos e experiências. Relativamente a essa temática, Nóvoa (2019) esclarece que não é possível aprender a profissão docente sem momentos que oportunizem a convivência e o diálogo com outros professores, refletindo sobre as diferentes dimensões da prática docente (pessoais e coletivas profissionais). Os professores aprendem nos processos formativos, mas aprendem também a partir de suas experiências, dialogando com seus pares, mediantes momentos que são desafiados a compartilhar e refletir sobre suas práticas.

O compartilhamento de experiência e do diálogo com os pares, tendo como base a reflexão, podem contribuir para que os professores percebam que suas práticas são carregadas de intencionalidades, incidindo no saber-fazer e nas rotinas da Educação Infantil. Ou seja, podem contribuir para que entendam que a prática docente na Educação Infantil requer dos professores mais que conhecimento de conteúdos, pois volta-se para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, exigindo uma formação que contemple, também, a organização da rotina do trabalho pedagógico, atentando para que rotina não se torne vazia e sem significado para as crianças.

Por meio do compartilhamento de experiências e do diálogo é possível, ainda, que os professores, por vivenciarem uma formação articulada à prática docente, se conscientizem de que essa prática não deve ocorrer de forma descontextualizada, a recomendação é que reconsidere as necessidades e os desafios inerentes à comunidade onde a escola está inserida e, sobretudo, seu público-alvo, que são as crianças, a fim de garantir uma educação qualidade a esse público, mantém assegurado o direito de aprender e de se desenvolver dessas crianças, conforme propõem os objetivos da Educação Infantil.

Reconhecemos que, cada vez mais, são atribuídas novas exigências aos professores da Educação Infantil, de modo que, no contexto complexo e plural de suas práticas, é imprescindível uma ação desenvolvida de forma consciente, planejada e intencional, pois é desejável os profissionais se perceberem como sujeitos livres e autônomos para criar e produzir boas práticas, procurando proporcionar uma aprendizagem significativa para todos as crianças. É, na verdade, como Pimenta (2012) afirma, que a formação deve contribuir para preparação do professor para efetivar suas práticas com autonomia, na consideração de

que esses profissionais são agentes capazes de desenvolver a atividade docente que pode favorecer transformações.

Pensar a formação continuada na perspectiva que apresentamos encaminha para pensarmos as relações entre formação e valorização profissional docente. Isso implica "[...] dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos/sociais/culturais/organizacionais nos quais se dá sua atividade docente" (PIMENTA, 2012, p. 09). A prática do professor é constituída e influenciada por diversos fatores e esses fatores precisam ser considerados no processo de formação na perspectiva da valorização do profissional, colaborando para o desenvolvimento da ação docente na Educação Infantil.

Garcia (2015) afirma que o professor deve ser capaz teorizar sobre a sua prática, para compreender a escola como um espaço em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução de suas práticas. Ou seja, a formação continuada de professores da Educação Infantil necessita oportunizar a construção de conhecimentos teóricos e práticos pertinentes às práticas dos professores. O desenvolvimento da formação continuada de professores da Educação Infantil deve possibilitar ao professor momentos em que possa compartilhar suas práticas, na busca de reflexão da própria prática e da prática do outro, objetivando melhoria do diálogo que liga a formação à sala de aula.

É papel da formação possibilitar aos professores clareza acerca das condições de aprendizagem, as quais podem, inclusive, influenciar no desenvolvimento do ensino e das crianças. Diferente das outras etapas da Educação Básica, a Educação Infantil tem como preceito e norte da prática docente proporcionar o desenvolvimento integral da criança, em todas as potencialidades e características, evitando práticas que mecanizem o processo educacional. A prática do professor na Educação Infantil possui especificidades relacionadas às ações a serem desenvolvidas que devem ser contempladas nos conteúdos das formações, de forma que os profissionais conheçam e ampliem aspectos relacionados à organização das salas, à rotina, à ambiência, a metodologias e aos recursos adequados para que tenham condições de elaborar um planejamento que permita o aproveitamento dos espaços e do tempo disponíveis.

As reflexões sobre a prática docente na Educação Infantil mostram outro aspecto a ser considerado na formação continuada, falamos de questões relacionadas ao desenvolvimento das crianças, a fim de que as ações dos professores estejam direcionadas para promover o desenvolvimento integral delas. Oliveira (2012, p. 194) esclarece que por

meio das experiências educativa “[...] é esperado que as crianças possam dar passos cada vez mais largos rumo ao desenvolvimento emocional e a autonomia moral e intelectual”. A autora ratifica a complexidade da prática do professor, mencionando as situações desafiadoras que dela emergem, que, em nossa concepção, devem ser objeto de análise nos processos formativos.

Outro aspecto que merece atenção, em relação à formação continuada, diz respeito à prática docente como espaço de produção de conhecimentos, que precisam ser considerados nos processos formativos. Esse fato revela que é necessário valorizar os conhecimentos dos professores, assumindo-os como ponto de partida para ampliação de seus saberes. Considerar a prática docente na Educação Infantil como espaço de produção de conhecimentos implica em sua organização de forma planejada e intencional, com a finalidade do desenvolvimento integral das crianças. É essencial que, no âmbito da formação, os professores percebam que os espaços devem ser organizados a partir das orientações básicas singulares à Educação Infantil, visando ao desenvolvimento da autonomia das crianças. Os estudos de Zabalza (1998) possibilitam ratificar a importância dos espaços escolares, tendo em vista a qualidade do trabalho dos professores, que afeta tanto a satisfação das crianças, quanto a dos professores que farão uso desses espaços para o desenvolvimento da aula.

A qualidade da Educação Infantil, como mencionada anteriormente, depende de um conjunto de fatores, dentre eles destacamos a formação que precisa ser considerada e garantida no processo de ensino e aprendizagem. Realçamos, portanto, o papel da formação continuada de professores da Educação Infantil, enfatizando que somente essa formação não dá conta de manter a qualidade do ensino na Educação Infantil. A qualidade da Educação Infantil decorre de diversos fatores, como por exemplo: condições objetivas e subjetivas para a prática docente, valorização dos professores, escolas adequadas, formação permanente dos professores, entre outros.

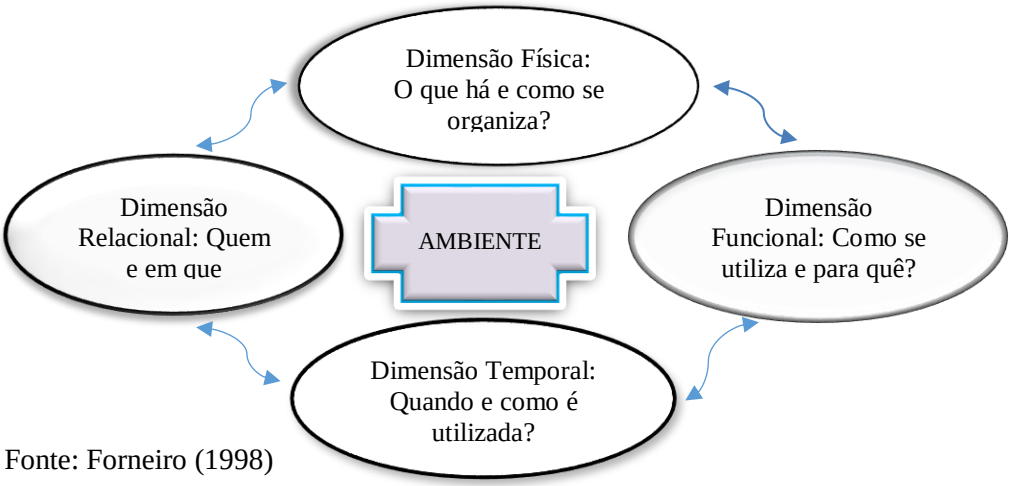
É importante frisar que a formação precisa focar nas peculiaridades da infância e nas singularidades de cada criança, pois os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças não são uniformes, o que exige o olhar crítico-reflexivo dos professores diante das diferenças da diversidade de situações que viabilizem às crianças diferentes formas de aprender e se desenvolver.

Dizemos, pois, que a atenção para a ambiência da Educação Infantil pode oportunizar experiências significativas para as crianças, desde que a sala de aula e demais

espaços destinados a esse público sejam organizados em função dos diversos interesses infantis. As crianças terão a oportunidade de ter experiências diferenciadas e significativas. Por esse motivo, a formação continuada de professores da Educação Infantil precisa contemplar orientações pedagógicas relativas à organização do ambiente, em função de prover experiências significativas perspectivando a aprendizagem concreta da criança.

A organização do ambiente e do planejamento da prática a ser desenvolvida possibilita um melhor aproveitamento no desenvolvimento das atividades, deixando os espaços mais interessantes e estimulando-as a participarem ativamente, de seu desenvolvimento integral. Forneiro (1998) considera importante quatro dimensões que se inter-relacionam na organização do ambiente. Na Figura 03, apresentamos as quatro dimensões mencionadas por Forneiro (1998):

Figura 03: Dimensões para organização do ambiente



Fonte: Forneiro (1998)

A dimensão física está relacionada ao espaço físico, à estrutura e aos objetos que podem ser encontrados e como se encontram organizados. São componentes da dimensão física o local onde a escola está inserida, a sala de aula, a estrutura da escola (piso, janelas, as carteiras), as condições em que se encontra o mobiliário, o espaço e seu aproveitamento. A dimensão funcional está diretamente ligada à forma como os espaços são utilizados, aos tipos de atividades desenvolvidas e a quem são destinados. Os materiais e espaços podem ser usados com diferentes objetivos, diferentes finalidades, podendo em um momento ser usado pela criança, de forma autônoma e, em outro momento, servir de orientação para o professor.

A dimensão temporal refere-se exclusivamente ao tempo de uso dos espaços nas diferentes atividades realizadas, tais como: o cantinho da leitura, das brincadeiras, o espaço do lanche, e as atividades desenvolvidas alinhadas à rotina, sejam elas atividades individuais ou em grupos (contação de histórias, o tempo para atividades livres, hora do lanche, entre outras). No que se refere à dimensão relacional, segundo o autor, diz respeito às relações existentes na sala de aula, sejam entre professores e alunos, sejam entre as próprias crianças nos diferentes espaços e em diferentes atividades.

As dimensões apresentadas ao serem consideradas na formação continuada possibilitam tornar esse cenário formativo mais conectado com a realidade das escolas, de forma a atender as demandas das salas de aulas e as necessidades educativas das crianças, contribuindo para que se efetive uma Educação Infantil de qualidade. Como vemos, os espaços nos quais são desenvolvidas as práticas dos professores constituem aspectos importantes nas práticas docentes, razão por que é desejável que essas dimensões estejam em inter-relacionadas, sendo necessário que os professores, ao planejarem suas práticas, considerem as quatros dimensões com o objetivo de desenvolver a autonomia das crianças, prevendo atividades em que assumam protagonismo na construção do conhecimento

Além do planejamento e da organização dos espaços, outro tema pertinente nas formações continuadas voltadas para professores de Educação Infantil é a importância do brincar, de desenvolver atividades em espaços que possibilitem o movimento e as interações, a partir do brincar, desde que o entendimento é a Educação Infantil se estabelecer a partir do binômio brincar e educar, que não podem ser desconsiderados. A educação de crianças na Educação Infantil, como salientamos, é norteada pelo binômio brincar e educar, ou seja, a prática do professor da Educação Infantil deve ser planejada considerando as singularidades, dessa etapa, com o brincar ocupando um lugar significativo no desenvolvimento das práticas docentes, juntamente com o educar.

Horn *et al.* (2014, p. 11) entende o brincar como uma atividade que a criança "[...] mais gosta, mas, ao mesmo tempo reconhece e reafirma seus limites, aprende a controlar seus impulsos imediatos, condicionando-se às regras estabelecidas socialmente". O brincar é atividade inerente às infâncias e a partir dela as crianças se conhecem e se reconhecem como sujeitos que fazem parte de grupos sociais, que possuem uma história cultural. Fica visível, desse modo, que o brincar é uma atividade importante na prática docente na Educação Infantil, que merece atenção especial na formação continuada de professores.

Kishimoto (2010) entende o brincar como uma ação livre que surge a qualquer hora, pode ser iniciada e conduzida pelas crianças, dá prazer, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. O brincar é uma atividade diretamente ligada à infância e, por meio dela, a criança experimenta o mundo e se descobre. Ressaltamos que o brincar não é algo trivial, pois se constitui como uma fonte fundamental de experiências que colaboram para o desenvolvimento integral das crianças. A esse respeito, é como afirma Winnicott (1975, p. 89) "[...] é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu [...]".

Na Educação Infantil, as brincadeiras constituem "[...] recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos - particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens [...]". (OLIVEIRA, 2013, p. 189). As brincadeiras trazem em si uma diversidade de aprendizagens as quais vão sendo progressivamente internalizadas, experimentadas e confrontadas nos diferentes papeis sociais assumidos pelas crianças na sua cotidianidade que, ao mesmo tempo, vão assumindo sua identidade, vão se autodescobrindo como um ser social e sociável. Dizemos, assim, que no contexto de sala de aula, os professores devem propor diferentes situações em que a brincadeira apresente desafios, de forma que as crianças se sintam não só desafiadas, também motivadas a participar.

Concordamos com os estudos de Kishimoto (2010) ao afirmar que, para a criança, o brincar é a atividade principal na qual pode tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros, as situações a sua volta, o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, em que pode usar o corpo, os sentidos, os movimentos, pode, inclusive, solucionar problemas e criá-los. Nessas situações passam a ter melhor compreensão do mundo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Em virtude das potencialidades do brincar, reiteramos que a formação continuada de professores da Educação Infantil deve oportunizar situações que envolvam a prática do brincar como uma atividade propiciadora do desenvolvimento das crianças, por permitir a interação entre as crianças e com objetos, assim como possibilita às crianças o envolvimento em diferentes propostas.

Ao professor da Educação Infantil compete entender e organizar os espaços mediante os objetivos da etapa, para concretizar uma prática que proporcione ao educando uma diversidade de experiências, favorecendo o desenvolvimento integral, a autonomia à

criança. Não menos importante que a organização dos espaços, que o brincar, é o planejamento da rotina, adaptando-se cada atividade de acordo com as interações das crianças. Rau (2012, p. 87) explica que, ao organizar a rotina, os professores "[...] têm por objetivo orientar a ação da criança, proporcionando-lhe segurança enquanto ela interage com os espaços, atividades, objetos e outras crianças da creche". Uma rotina bem planejada proporciona maior segurança ao professor e às crianças, estabelece limites e é por meio dela que a criança conhece os espaços e a sucessão das propostas desenvolvidas no dia a dia.

Para planejar uma rotina é preciso que o professor conheça a realidade das crianças e da comunidade na qual está inserida, adequando as práticas docentes de acordo com as necessidades e graus de interesses das crianças. Zabalza (1998, p. 52) explica que as rotinas determinam papel "[...] bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem". As rotinas organizam as experiências das crianças, estabelecendo a sucessão de atividades a serem seguidas e os desafios que serão propostos no processo, possibilita ao professor maior segurança e autonomia de sua prática, evitando o imediatismo, evitando as incertezas.

No planejamento da rotina o professor deve considerar os cincos campos de experiências propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento serve de base para as práticas dos professores, com o intuito de favorecer o desenvolvimento das crianças de forma integral. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), os cincos campos de experiências constituem arranjos curriculares que contemplam as experiências das crianças, entrelaçando conhecimentos que fazem parte de seu patrimônio cultural. Os campos de experiências propostos pela BNCC estão divididos da seguinte forma: Eu, e outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Cada um dos campos mencionados possui objetivos a serem desenvolvidos a partir da faixa etária das crianças, que estão divididas em três grupos: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Considerando os diferentes aspectos das práticas docentes na Educação Infantil, mencionados, defendemos que a formação continuada de professores precisa considerar os documentos oficiais, que orientam a primeira etapa da Educação Básica. Os professores necessitam conhecer esses documentos para que possam organizar suas práticas, de forma que seja possível planejar estratégias que contemplem o desenvolvimento inerente a cada faixa etária.

A diversidade e o tempo das atividades compreendem fatores a serem contemplados nos processos formativos, tendo em vista que os professores precisam saber que as crianças são diferentes experiências em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. É importante que considerem o fato de as crianças possuírem ritmos e habilidades diferentes em desenvolvimento, o que implica na necessidade de ajustar o planejamento e a execução das atividades desenvolvidas de forma que atendam as singularidades da Educação Infantil.

A formação continuada de professores de Educação Infantil, nesta perspectiva, considera os diferentes aspectos das práticas docentes (reflexão, os espaços, o brincar, a rotina e o ambiente) para que os professores expressem conhecimentos e autonomia na promoção de um ensino compatível e necessário à aprendizagem de todas as crianças. Assumir a autoria em suas práticas supõe o entendimento de que os professores não são meros reprodutores de técnicas e práticas, mas que revelam consciência dessa autoria como um sujeito ativo e criativo na mediação de conhecimento a seus alunos.

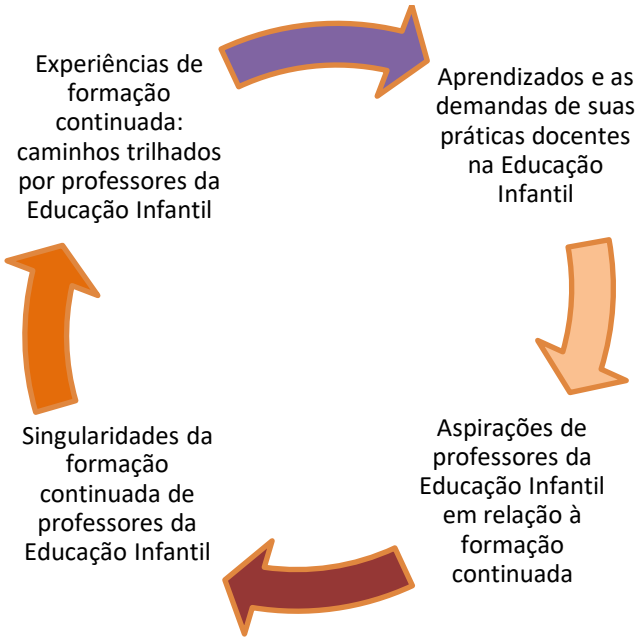
Em resumo, as interrelações entre formação continuada e práticas docentes tem o desafio de possibilitar aos professores o pleno conhecimento das necessidades das crianças, partindo do que essas já sabem para o que precisam saber ou desenvolver. A organização de formação continuada é voltada para a prática docente e para os objetivos da Educação Infantil, colaborando grandemente com uma educação da criança orientada para sua autonomia, diante da qual "[...] arrisca-se na exploração do mundo e aprender com seus pares, superando conflitos que, muitas vezes, a vida em grupo coloca. É nesse momento que ganha papel de destaque a experiência [...]" (OLIVEIRA, 2012, p. 196).

CAPÍTULO 04
NARRATIVAS DE VIDA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo expõe as análises das narrativas produzidas pelos colaboradores da pesquisa sobre formação continuada. Para efetivação dos procedimentos analíticos, focalizamos a questão problema e os objetivos da pesquisa. As narrativas analisadas são oriundas da entrevista narrativa e da escrita do memorial de formação e que resultaram na organização de unidades temáticas de análises, definidas a partir dos conteúdos das narrativas.

O capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira seção apresentamos as narrativas dos colaboradores acerca das experiências de formação continuada vivenciadas como professores da educação infantil. Na segunda seção analisamos o que professores da Educação Infantil têm aprendido nas formações vivenciadas e se esses aprendizados correspondem, ou não, às demandas de suas práticas docentes. A terceira seção contém a análise de narrativas a respeito do que professores da Educação Infantil almejam em relação à formação continuada. A quarta seção focaliza singularidades da formação continuada. Na Figura 04 sintetizamos as unidades temáticas de análise, conforme a pesquisa realizada.

Figura 04: Unidades temáticas de análise



Fonte: Entrevista Narrativa e Memoriais de formação

A estrutura de organização das narrativas para os procedimentos de análise observa a ordem lógica dos objetivos da pesquisa, bem como aspectos emergentes na empiria acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil. Contemplamos, portanto, para seleção e classificação das narrativas os seguinte objetivos específicos: a) descrever as experiências de formação continuada vivenciadas por professores da Educação Infantil; b) identificar o que professores da Educação Infantil têm aprendido nas formações vivenciadas e se esses aprendizados correspondem ou não às demandas de suas práticas docentes; e c) detectar o que professores da Educação Infantil desejam aprender na formação como subsídio de suas práticas docentes. No tópico que segue analisamos narrativas sobre experiências de formação continuada de professores da Educação Infantil.

4.1 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS TRILHADOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor de Educação Infantil durante seu percurso profissional vivencia diferentes processos formativos, que podem, ou não, contribuir para a consolidação da sua prática docente, em seus aspectos teóricos e metodológicos. Assentimos que a formação profissional, seja inicial, seja continuada, é basilar para a constituição da identidade profissional docente, para a ampliação das concepções dos professores sobre infâncias e crianças, assim como para a amplificação dos conhecimentos sobre a profissão.

Nesta seção, conforme referido, objetivamos a análise das experiências de formação continuada vivenciadas por professores da Educação Infantil. O exame analítico cuidadoso dessa temática requer que mencionemos a importância de os professores investirem, de modo permanente, no alargamento da formação profissional, como predisposição para revisitar conhecimentos, na perspectiva de desenvolver a prática docente com autonomia e alicerçada na unidade teoria-prática. Relativamente às experiências de formação continuada, a colaboradora Sara narrou:

> Eu acho que é um ambiente muito bom, que considero para troca entre os professores, sobre como são professores, o que estão vivenciando na sala de aula. [...] Muitas vezes, acho que também é um local para preencher fichas porque tem um bocado de ficha para preencher [...], também considero um ambiente para desabafar [...]. Pensar que não, está todo mundo chorando suas lamúrias [...]. (Sara/Entrevista Narrativa).

A narrativa da professora Sara relata aspectos significativos a respeito de suas vivências na formação continuada. Esses aspectos indicam duas questões que merecem nossa atenção. O primeiro diz respeito à formação como espaço de compartilhamento de experiências e de conhecimentos, o que oportuniza aos professores aprendem com seus pares a questionar suas concepções e práticas. Em relação à importância das interações com pares, Nóvoa (2019, p. 10) pontua que "[...] ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas".

Ressaltamos a importância do compartilhamento de experiências e de conhecimentos entre professores em formação, pois constitui oportunidade para que conheçam as práticas de colegas de profissão e para que reflitam sobre as próprias práticas. É pertinente, pois, que a formação continuada represente momento que favoreça aos professores o compartilhamento de suas práticas e a exercitar a reflexão coletivamente sobre os desafios subjacentes à profissão.

Na verdade, é como reforça Mata (2015, p. 24), ao reconhecer que o compartilhamento entre os pares é importante, haja vista que "[...] a promoção de interações dialógicas entre as professoras é um elemento para a prática mais crítica e reflexiva, para a ampliação da visão de mundo." O professor ao narrar ou compartilhar eventos de seu cotidiano recorre ao processo rememoração acerca das práticas desenvolvidas, refletindo sobre acontecimentos que considera significativos para compor sua narratividade.

O segundo aspecto para o qual a professora chama a atenção está relacionado ao fato de a formação continuada figurar como espaço para atividade burocrática de preenchimento de fichas em detrimento de oportunizar aos professores o acesso ao conhecimento profissional requerido em suas práticas docentes na Educação Infantil. Constatar o preenchimento de fichas como experiência vivenciada em momentos de formação continuada, nos leva aos seguintes questionamentos: Será que os professores estão tendo direito à formação que necessitam? Realizar atividades burocráticas em momentos de formação continuada satisfaz as necessidades formativas dos professores?

Os professores necessitam de processos formativos que tenham como objeto os conhecimentos profissionais, que correspondam aos desafios e exigências de suas práticas. Privilegiar o preenchimento de fichas, ao invés de focar nos conhecimentos da docência parece objetivar o controle das práticas docentes, negando aos professores o direito a uma formação que, de fato, contribua com o enriquecimento da prática docente alfabetizadora.

Nessa direção, é como Freire (1987, p. 30) afirma "[...] quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em "coisa", em algo que é como se fosse inanimado". É esse o risco de uma formação mecanicista, envolver os professores em processos de coisificação, dependentes dos saberes dos supostos especialistas.

O terceiro aspecto identificado nos relatos das colaboradoras sobre a formação continuada destaca a percepção da formação continuada como *locus* para socialização de vivências, inquietações e angústias que marcam os percursos profissionais dos professores. Podemos inferir que os professores aproveitam os momentos da formação, por não ser uma formação baseada nos conhecimentos profissionais docentes, para falar de suas angústias e de seus desafios. Face ao exposto, defendemos que a formação continuada de professores atenda as necessidades formativas dos professores, oportunizando interações dialógicas entre os pares, favorecendo a reflexão crítica, oportunizando a esses profissionais a ampliação de suas aprendizagens docentes. Prosseguindo com nosso olhar analítico sobre as narrativas, passamos ao relato do professor Pedro a respeito das experiências de formação continuada que tem vivenciado:

> [...] é muito significativo, principalmente para quem está começando. As práticas pedagógicas melhoram. Toda vez que frequentava a formação continuada, eu via uma ideia nova, passar uma novidade. À medida que você vai se tornando professor veterano, vai se cansando daquela ausência de novidade, [...]. Vejo que é mais significativo para um professor que foi chamado depois de mim, que está entrando na rede agora. [...] a gente vai porque sabe que, se não for, vão cortar o meu ponto de trabalho. (Pedro/Entrevista Narrativa).

O professor Pedro em sua narrativa especificou os seguintes aspectos sobre a formação continuada: considera que essa formação é necessária apenas para os professores em início da carreira docente, declara esperar que a formação apresente ideias novas para as práticas e sugere que seu desinteresse pela formação continuada decorre do fato de essa formação não acrescentar novidades aos seus saberes. Embora mostre restrições em relação à formação, informa que se sente obrigado a participar para não sofrer descontos no salário.

Esse professor colaborador da pesquisa argumenta, ainda, que, quando se encontrava na fase inicial da carreira docente, a formação continuada compunha momento significativo em sua história de vida profissional, pois os conhecimentos socializados apresentavam inovações que podiam ser incorporadas em sua prática. Na condição de professor experiente, entretanto, não se sente mais motivado a participar, perdeu o interesse

pela formação. O que podemos depreender com a análise da narrativa do professor? O que transparece em seu entendimento é que a formação é necessidade apenas dos profissionais inexperientes, iniciantes. Ao contrário do que supõe o professor Pedro, evocamos Freire (1996) ao confirmar que a consciência de que somos seres inconclusos nos move para um permanente processo de formação. O autor, também, assevera que ninguém sabe tudo ou ignora tudo. Sob essa ótica, compreendemos que a profissão professor exige investimentos permanentes nos processos formativos.

A narrativa do colaborador sugere que é preciso investir em novas propostas de formação, dialogando com os professores sobre suas dificuldades, suas demandas em relação aos conhecimentos profissionais e para organização de programas de formação coerentes com a realidade das práticas docentes, coerentes com as necessidades das escolas e com as reais necessidades dos professores. É possível registrar, conforme a narrativa analisada, a necessidade de que sejam repensados os processos formativos, para que não se tornem enfadonhos e desestimuladores aos professores que sejam espaços de novos saberes, espaços de diálogo, compartilhando os desafios e interesses dos professores. Sobre as possibilidades de diálogo nos processos formativos, Nóvoa (2019, p. 10) afirma que "[...] a formação continuada é um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada".

Depreendemos, segundo o relato em análise, que o envolvimento do colaborador da pesquisa, na formação continuada, parece ocorrer sem que seja afetado por ela, tendo em vista que se sente obrigado a participar para não ter o salário reduzido. Esse é um aspecto que merece questionamento: Por que obrigar o professor a participar da formação continuada? Nóvoa (2017, p. 1120) analisa a crise nos processos formativos e concebe que o alicerce da formação "[...] tem que ser sempre o conhecimento científico e cultural, sobretudo quando se trata do ensino. [...], mas, infelizmente, ainda continuam a circular muitos discursos que, de uma ou de outra forma, tendem a desvalorizar o conhecimento". Subscrevemos a afirmação do autor diante do entendimento de que é preciso "seduzir" os professores para a compreensão da unidade dialógica teoria-prática, de forma que percebam a inconclusão de seus processos formativos. Passamos, agora, a ler e analisar a narrativa da colaboradora Rebeca, a exemplo do professor Pedro, ao se reportar à formação continuada nos seguintes termos:

> No início da minha formação continuada as capacitações eram de grande aprendizado, pois tínhamos ótimas formadoras. Era enriquecedor e era desenvolvido como uma prática em sala de aula, mas foi só os dois primeiros anos

> [...]. Em dois mil e dezoito começou o Alfa Beto. A metodologia deles e a formação começaram a ficar sem interesse para o professor. [...] era a mesma coisa de um ano para o outro, até os slides da temática eram os mesmos que usavam [...]. Em dois mil e dezenove foi só repetição, dois mil e vinte praticamente não teve formação, porque teve pandemia, [...]. Dois mil e vinte e um voltamos, elas querendo trabalhar a cabeça da gente e desdobrando para não cobrar, mas traziam assim, colocavam algum professor para mostrar sua experiência, para incentivar, mas não era mais a mesma coisa. Dois mil e vinte e dois foi que não aconteceu mesmo, só fui para uma formação no mês passado. Foi só reclamação, relatos da professora em sala em relação a educação especial porque não tem acompanhante [...]. A formação continuada foi importante para o desenvolvimento profissional no início da minha caminhada [...], depois, em 2018 declinaram, voltada apenas para o aspecto de leitura e escrita, com uma cobrança terrível para a aprendizagem das crianças sem o lúdico, voltada para o quantitativo e esquecendo a qualidade da educação, sem respeitar o tempo de desenvolvimento de cada criança. A Experiência com a formação continuada se tornou chata e sem entusiasmo por ser uma repetição de tudo dos anos anteriores (slides, acolhida e atividades). (Rebeca/Entrevista Narrativa).

A professora Rebeca retrata experiências de formação esclarecendo como tem sido afetada por elas. A colaboradora afirma que as formações, inicialmente, resultavam em aprendizados, mas que, posteriormente, se tornaram desinteressantes. De acordo com a professora, a qualidade da formação continuada decorria da atuação dos formadores por focalizar as práticas que ocorriam nas salas de aula, talvez vistas como modelos a serem copiados. O declínio dessa formação, percebido na narrativa, decorreu do fato de ter como foco do desenvolvimento da leitura e da escrita, pautado no Alfa e Beto (proposta mecanicista de alfabetização).

Sua narrativa apresenta aspectos relevantes para analisarmos o programa Alfa Beto como base para a formação de professores. O Alfa e Beto é um programa imposto aos professores do município de Teresina/Pi para alfabetizar as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Em face da natureza mecanicista desse programa a formação ficava reduzida a mera reprodução e prescrição de práticas.

O programa Alfa e Beto, como subsídio da formação continuada de professores da Educação Infantil, não considera a crianças e, sequer favorece seu desenvolvimento integral, tendo em vista que fomenta a prática mecânica e descontextualizada do ensino da linguagem escrita, apoiado em concepções ultrapassadas, em detrimento das singularidades da Educação Infantil. Nesses moldes, a formação continuada torna-se desumanizadora e desprofissionalizante, ao cercear a autoria e a autonomia docente. Ao criticar a formação prescritiva, Freire (1996, p. 31) assente que: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. O

respeito aos professores, aos seus saberes e práticas, portanto, não é uma dádiva, mas uma exigência ética para uma formação humanizadora.

A partir da narrativa da professora Rebeca inferimos que não havia reconfiguração ou adaptação das formações para atendimento das necessidades formativas de professores que trabalham com o público infantil. Ou seja, parece que as formações não eram avaliadas pelos formadores para replanejá-las, tanto no que concerne aos conhecimentos, quanto em relação aos recursos utilizados. Diante dessa realidade, a professora Rebeca afirma que as formações se tornavam enfadonhas e cansativas, pouco interessantes e sem contribuir significativamente para prática e desenvolvimento docente.

Sobre a realidade narrada, apresentamos algumas questões: até que ponto o programa Alfa e Beto é adequado à Educação Infantil? O programa respeita o direito das crianças, quanto ao brincar, educar e cuidar? Em virtude das especificidades do Alfa e Beto entendemos que, por se tratar de um programa tecnicista, cujo foco é o controle das aprendizagens das crianças, quando, na verdade, deveria levar em conta as necessidades das crianças, inclusive por ser uma imposição institucional, deixando bem visível sua inadequação no contexto da Educação Infantil. Considerando os direitos de aprendizagem das crianças, as especificidades da infância e os objetivos da educação infantil, percebemos, no referido programa, um grande distanciamento em relação aos aspectos mencionados.

A esse respeito, Schneider e Cancian (2017, p. 170) afirmam que "[...] mais do que lançar propostas, é importante colocá-las em prática, para que dessa forma seja possível avaliar a sua relevância". Partindo das afirmações das autoras, ponderamos que não basta planejar e desenvolver propostas formativas, sem diálogo com os professores e sem avaliar a formação docente e os programas que são propostos para a educação de crianças. A Educação Infantil e a formação de seus professores precisam ser pensadas mediante o compromisso de promover o desenvolvimento integral das crianças, valorizando os conhecimentos da profissão, a importância da reflexão, entre outros aspectos. Na continuidade das análises, apresentamos a narrativa da colaboradora Marta:

> [...] assim que entrei na prefeitura, as formações me ajudaram bastante, porque não entendia como era o funcionamento do trabalho da prefeitura. Vim de escola particular e tinha outro tipo de trabalho, trabalhávamos com outros métodos e foi essencial participar da formação para entender o método que era trabalhado na prefeitura. Entretanto, à medida que o tempo foi passando, a formação não foi se renovando muito. Então, visto que já sou professora da rede há muito tempo, não sinto mais tanta necessidade de frequentar pelo fato de que eles estão sempre trazendo coisas semelhantes, coisas que já conhecemos. Cheguei a ficar um ano

> sem participar. Não senti nenhuma necessidade de participar e, nesse ano, consegui fazer vários projetos na escola, meus alunos avançaram muito. Então, acho que é bem esse retrato mesmo. (Marta/Entrevista Narrativa).

A narrativa da professora Marta pontua especificidades da formação continuada de professores para a Educação Infantil, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, em Teresina/Pi. Mediante seu relato, deduzimos que é fundamental pensar em uma formação que atenda às necessidades de professores em início de carreira como, também, pensar uma formação para os professores experientes, em razão de terem interesses e necessidades formativas diferentes. Essa constatação mostra que o planejamento dos processos formativos necessita partir de um diagnóstico sobre o que os professores almejam desses processos, considerando as fases em que se encontram na carreira docente.

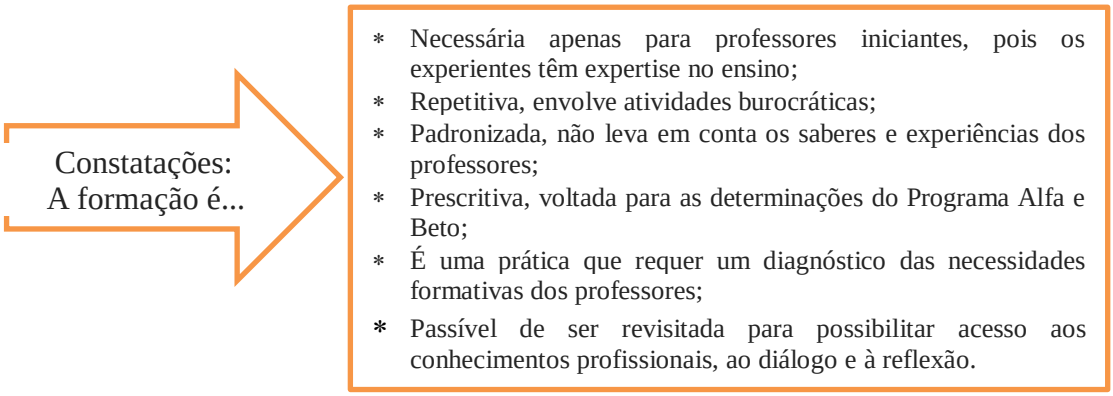
Uma alternativa viável para atender as demandas dos professores, pode ser organizar a formação continuada em módulos diferentes, um para os professores que estão no início da docência, considerando os primeiros cinco anos. Outro para os professores experientes, visando contemplar questões que inspirem esses profissionais na ampliação e aprofundamento dos conhecimentos e no compromisso com a formação permanente.

É importante realçar que, quando nos referimos ao professor que está no início de carreira, reportamo-nos aos estudos de Nóvoa (2019) ao afirmar que o professor nos seus primeiros cinco anos está construindo a identidade profissional e precisa de um acompanhamento mais próximo e sistemático no âmbito da escola (que pode ser feito pelo coordenador pedagógico e, até mesmo, por professores mais experientes). Esse acompanhamento cuidadoso pode ser um suporte e contemplar as necessidades que vão surgindo no cotidiano docente. O professor mais experiente tem uma certa *expertise*, mas, também, precisa investir nas vivências das formações profissionais. Nóvoa (2019) propõe que a aproximação entre professores iniciantes e professores experientes pode ser útil socializar suas experiências e saberes, sugere que, assim, mutuamente se ajudam.

A colaboradora Marta destaca que desenvolver uma prática sistematizada, com autonomia, é diferente de copiar objetivos postos nos documentos oficiais e nas políticas de Educação Infantil. Justifica que, por esse motivo, que não carece de formação continuada, pois incrementa sua prática com o desenvolvimento de projetos, para atender as necessidades de suas turmas e, com isso, avançar na educação de qualidade do processo ensino-aprendizagem, focalizando o desenvolvimento integral das crianças.

Recorremos a Freire (1996) para ratificar a necessidade de formação permanente para os professores, lembrando que todos somos profissionais marcados pelo inacabamento O autor afirma que, como homens e mulheres, somos seres inacabados e "[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca (FREIRE, 1996, p. 29). Na intenção de sumariar o resultado da análise empreendida, produzimos a Figura 05:

Figura 05: **Síntese das experiências de formação continuada**



Fonte: Narrativas dos colaboradores (2022).

O conjunto das narrativas analisadas nesta seção salientam que os professores experientes entendem que não precisam de formação continuada, por ser uma formação padronizada para todos, sem considerar seus saberes e experiências profissionais. As narrativas mostram que há necessidade de planejar e avaliar cuidadosamente a formação continuada, para que tenha sintonia com situações do cotidiano de ensino, aproximando cada vez mais os momentos de formação das situações vivenciadas pelos professores.

A formação continuada de professores da Educação Infantil, conforme as narrativas, tem oportunizado aos professores compartilhar experiências, aflições e angústias. É importante destacar que o desenvolvimento dessa formação, por ser voltada para o programa Alfa e Beto, não contempla conhecimentos inerentes às infâncias, às crianças, ou seja, à Educação Infantil. A formação continuada, na perspectiva deste estudo, tem o desafio de se instituir como espaço de produção de saberes profissionais, contribuindo para o desenvolvimento dos professores e das práticas que desenvolvem. Essa formação, aliada a outros fatores, se for espaço de diálogo entre os pares e se privilegiar a reflexão e a unidade teoria-prática pode contribuir para a qualidade da Educação Infantil. Destarte, na subseção

que segue, analisamos os aprendizados produzidos por professores da Educação Infantil na formação continuada.

4.2 APRENDIZADOS E DEMANDAS DE SUAS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Que aprendizados são necessários aos professores da Educação Infantil? Essa indagação é bastante pertinente, pois o que se espera é que, por meio da formação continuada os professores possam aprofundar e ampliar seus aprendizados e conhecimentos, tendo a prática docente como norte. Concebemos essa formação como *locus* oportuno para aprendizagens docentes, para compartilhar conhecimentos e experiências, para o diálogo e para a reflexão. No caso específico da formação de professores da Educação Infantil, é essencial que se atente para os conhecimentos pertinente a essa etapa inicial da educação básica, para ampliar a compreensão dos profissionais acerca do cuidar e educar, entre outros temas, que favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

Nesta seção focamos a análise dos aprendizados produzidos pelos colaboradores da pesquisa em seus processos de formação continuada, explicitando em que aspectos esses aprendizados dialogam com as práticas docentes. A partir das narrativas dos professores de Educação Infantil, portanto, buscamos identificar o que têm aprendido nas formações vivenciadas e se esses aprendizados correspondem, ou não, às demandas de suas práticas docentes. Ao ser solicitada a refletir sobre essa temática, a colaboradora Sara relata:

> [...] formadores não são profissionais que tiveram vivências em salas de Educação Infantil, pois, na muitas das vezes, o que propõem são ideias surreais para a realidade [...]. Mas, acima de tudo, nesses momentos as formações acabam sendo um local de troca entre professores do que estamos vivendo na mesma realidade. Quando entrei eles tinham muito a cultura do trabalhar brincando [...]. [...]. Quando começou o tal do Alfa e Beto, o prêmio, saiu do brincando e aprendendo e foi para o ler e escrever. É a única coisa que é valorizada, é a única coisa que é pedida [...]. [...], a criança vai pegar no lápis e acabou, porque ela vai ter que escrever logo é a letra. Ela começa no primeiro período, tem que fazer o nome e acabou. (Sara/Entrevista Narrativa)

O relato da professora Sara aponta aspectos importantes que precisam ser considerados. Um desses aspectos se refere à falta de vivências das formadoras na prática docente na Educação Infantil e, portanto, de conhecimentos em relação à realidade cotidiana dessas práticas. A colaboradora supõe que, por não terem experiências profissionais na área,

o que planejam para a formação não é coerente com as necessidades formativas de professores que estão inseridos na educação de crianças. Essa circunstância resulta no distanciamento entre as propostas idealizadas e o desenvolvimento das práticas educativas. As reflexões da colaboradora têm razão ser, pois o formador de professores necessita conhecer as singularidades do trabalho docente. Encontramos nos estudos de Nóvoa (2017) argumentos que ratificam nossa análise, porque, segundo o autor, sem o conhecimento acurado da realidade, a formação pode redundar em teorização vazia.

A colaboradora apresenta uma crítica aos modelos de formação continuada proposto na rede Municipal de Teresina, visto que devem considerar a educação de crianças a partir do binômio cuidar e educar, é preciso avaliar e repensar nos modelos de formação continuada que estão sendo oferecidos. Segundo Schneider e Cancian (2017), os espaços formativos devem propiciar contribuições na qualidade do trabalho dos professores com as crianças, colaborando com práticas que desenvolva aprendizagens significativas contribuindo, também, para a construção de um profissional autônomo e preparado para os desafios que possam surgir na demanda da instituição.

Outro aspecto criticado pela colaboradora Sara está relacionado ao programa Alfa e Beto, que tem um foco na alfabetização baseada no método fônico, esclarecendo que, em virtude da adesão a esse método, as peculiaridades da Educação Infantil são esquecidas, uma vez que não há espaço para explorar as diferentes linguagens, parecendo que os objetivos propostos na Educação Infantil não são respeitados. Zabalza (1998) defende que a formação deve possibilitar aos professores o que é peculiar a sua profissão, o que concretamente não acontece na experiência narrada pela professora.

Segundo a colaboradora, com o programa Alfa e Beto as formações têm focalizado somente a alfabetização, descaracterizando a Educação Infantil e negligenciando o que está posto nos documentos oficiais sobre o cuidar, o educar o a respeito dos campos de experiências a serem trabalhados na Educação Infantil (BRASIL, 2017). A narrativa da professora reforça que a formação continuada é direcionada para o desenvolvimento da leitura e da escrita, diferenciando-se das orientações que têm como foco o desenvolvimento integral das crianças e suas peculiaridades. Azevedo *et al.* (2012) alerta que os professores da Educação Infantil, diferentemente dos demais professores, possuem especificidades quanto ao que precisam aprender, em face das particularidades de sua prática docente.

Diante da narrativa da colaboradora, inferimos que a formação continuada de professores da Educação Infantil, ofertada pelo município de Teresina, tem se baseado em

modelos formativos consoantes à educação bancária discutida por Freire (1987), uma vez que impõe aos professores conhecimentos que se encontram em desacordo com suas necessidades e com os desafios das práticas desenvolvidas. Essa formação nega aspectos considerados importantes para o desenvolvimento da criança e focaliza uma concepção de alfabetização que valoriza apenas o codificar e decodificar a linguagem escrita. Passamos, assim, à narrativa do colaborador Pedro que se refere aos aprendizados da formação continuada com a seguinte reflexão:

> A partir da formação continuada aprendi a olhar para os meus alunos e ver eles brincando de carrinho de boi e começar a refletir a partir de teóricos, como Piaget e Vygotsky. Naquele momento, senti que estava sendo um professor reflexivo com bagagem intelectual para ver a prática, para ver a teoria acontecendo bem na minha frente. A formação é um momento de reflexão, [...] para pegarmos ideias novas, às vezes, para refletir sobre a prática e aprender coisas novas, às vezes, sentimos falta. A gente vai e parece que voltamos um pouco um vazio. É porque a gente sente falta de muita coisa para subsidiar a prática. [...] então, devido a cobrança que vinha, senti que me tornei um professor melhor, até por que no final tinha uma compensação, uma recompensa [...]. Acho que a formação continuada de professores da Educação Infantil não contempla os desafios de sala. Eles deveriam ter uma sintonia. [...] existe uma prioridade administrativa e política de que, às vezes, só contempla a linguagem escrita. (Pedro/Entrevista Narrativa).

O professor Pedro em sua narrativa destaca a importância dos conhecimentos teóricos para refletir acerca da prática docente e do desenvolvimento das crianças. Afirma que esses conhecimentos serviram para consolidar a sua prática, mas reconhece que, atualmente, tem sentido falta de reflexões e discussões teóricas pautadas no desenvolvimento infantil, nas formações continuadas de professores da Educação Infantil. Demonstra descontentamento em relação aos processos formativos, afirmando que sente um imenso vazio por perceber que a formação continuada não serve de subsídio para sua prática. Pérez Goméz (1992) esclarece que os aprendizados, particularmente aqueles que são significativos, são essenciais nas práticas sociais. Esclarece, também, que refletir sobre a prática deve ser o eixo fundamental nas formações de professores, de forma que promova o desenvolvimento da capacidade de analisar e de compreender o contexto de sala de aula e da docência.

A formação continuada de professores da Educação Infantil precisa assumir um lugar de destaque e de importância como componente que promove os aprendizados dos professores sobre a profissão, devendo acontecer de maneira articulada com a realidade das práticas dos professores, considerando os diferentes desafios que vivenciam. Quando essa

formação acontece de forma desvinculada dos contextos e das práticas profissionais, supomos que falta compromisso com o desenvolvimento profissional docente e, por extensão, falta compromisso com uma educação de qualidade. Kramer (2013, p. 24) pontua que "[...] receber formação de qualidade e repensar as práticas nas instituições é, nesse sentido, direito das profissionais e das crianças". A oferta de uma formação de qualidade, que considera as realidades das práticas docentes em suas condições de ocorrências contribui para o desenvolvimento profissional, bem como para o desenvolvimento das crianças e para desenvolvimento da educação, de modo geral.

O colaborador Pedro discorre acerca de questão relacionada à gestão da formação por meio de monitoramento e de rígido controle sobre o trabalho docente, afirmando que esse aspecto forjava a melhoria de seu modo de ser professor. O rígido controle, em nossa análise, traduz-se em opressão. Em conformidade com Freire (1987, p. 23), almejamos que "[...] a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de 'mundo fechado' [...] do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limitam e que eles podem transformar, é fundamental".

Aspiramos a que os professores tenham acesso a uma formação profissional que possibilite análises críticas sobre os processos formativos, sobre as práticas e sobre as condições sociais da profissão docente. Esse "modelo" de formação pode facultar a consciência relativamente às situações de opressão e aos danos que podem causar. Para que isso aconteça, os processos formativos precisam investir em uma base sólida de conhecimentos (teóricos e práticos). Apesar da posição do professor, em defesa do controle na formação e da prática docente, percebemos que entende a necessidade de a formação, na área em que atua, ser regida por objetivos teoricamente voltados para o desenvolvimento da Educação Infantil, privilegiando a unidade teoria-prática.

Na análise do referido colaborador, o que interessa para a formação continuada é o resultado do processo ensino-aprendizagem, por meio de avaliações externas, cuja consequência é o direcionamento dessa formação para o ensino da linguagem escrita, em oposição aos objetivos da Educação Infantil e às demandas das práticas docentes nesta etapa educativa. O relato do colaborador informa que existe uma prioridade administrativa e política: alfabetizar as crianças da Educação Infantil, fato que causa o descontentamento do colaborador diante das formações, pois reconhece não haver uma sintonia dessa formação com o que os documentos legais estabelecem para a Educação Infantil. No encadeamento das narrativas destacamos as reflexões da colaboradora Rebeca, com o seguinte relato:

> A *formação* continuada foi importante para o desenvolvimento profissional no início da minha caminhada [...], depois, em 2018, declinou, voltada apenas para o aspecto de leitura e escrita, com uma cobrança terrível para a aprendizagem das crianças, sem o lúdico e com foco para o quantitativo, esquecendo a qualidade da educação, sem respeitar o tempo de desenvolvimento de cada criança. [...] eu acho que é muito atropelo e jogam tudo para o professor. Você tem que fazer isso e acabou. Eu acho que não contribui de jeito nenhum a formação para nós, para nossa prática em sala de aula. [...]. Eu acho que o meu momento de reflexão da minha prática é a sala de aula e no final do mês eu ver o que cada aluno desenvolveu ou não, [...]. (Rebeca/Entrevista Narrativa).

De acordo com a narrativa da professora, houve momento em que a formação foi importante para seu desenvolvimento profissional, quando se encontrava na fase de iniciação à docência. Deduzimos, segundo seu relato, que essa formação se reduzia a um treinamento, que serve somente para orientar o ensino da escrita, o que suprime, na prática docente, os espaços da ludicidade e das diferentes linguagens a serem exploradas na Educação Infantil. Declara tratar-se de uma formação na qual não há espaço para a reflexão e construção de aprendizagens por parte dos professores.

A formação como treinamento subjazem concepções reducionistas da prática docente, da educação e de professor, que é considerado como um profissional que não é capaz de planejar e desenvolver suas práticas sem o suporte de um especialista. Esse tipo de formação não promove a reflexão sobre a prática. De acordo com Azevedo *et al.* (2012), treinamento técnico objetiva apenas a transmissão de conhecimentos e de orientações para as práticas docentes, com a finalidade de aplicação desses conhecimentos e orientações, produzidos por especialistas. Sobre o conteúdo da formação ratifica que não corresponde aos objetivos da Educação Infantil e não respeita o direito das crianças. A professora Marta tem a seguinte percepção acerca dos aprendizados da formação continuada:

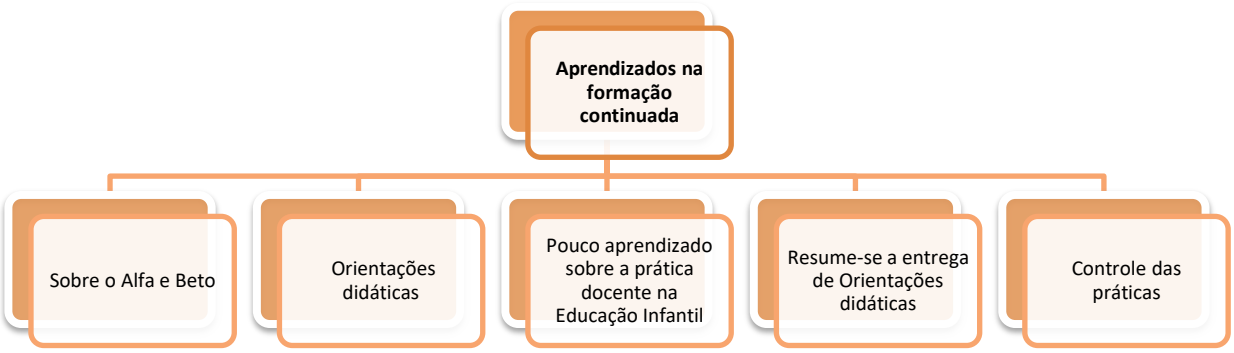
> A formação tem a intencionalidade de buscar igualar a prática entre professores da rede, sempre ficando subentendida que é adaptável. No momento, a formação não está sendo um momento de reflexão da minha prática. É só um momento de você ir pegar o que vai acontecer durante a semana [...], pegar o material. Pronto, a formação está sendo isso basicamente. A formação da prefeitura está sendo isso, vai para receber o material, você não vai aprender uma técnica nova, você não vai aprender [...], infelizmente [...]. A formação não contempla os desafios das salas de aula. Elas mesmas falam: olha gente, infelizmente a gente entende a realidade de vocês, mas não temos como ajudar, estamos aqui para dar essa força [...] pedagógica [...]. (Marta/Entrevista Narrativa).

Ao narrar sobre os aprendizados da formação continuada de professores acerca de suas relações com a prática docente na Educação Infantil, a colaboradora Marta comenta sobre a tentativa de padronização dessa prática, por meio de orientações didáticas. Afirma que a formação não possibilita a reflexão e se dá como espaço de entrega de orientações didáticas aos professores, para que apliquem em seu dia a dia na sala de aula, embora sejam desvinculadas da realidade pressuposta para a Educação Infantil. A concepção de formação descrita pela colaboradora retrata o caráter reprodutor dessa formação, pois é um espaço no qual os professores não têm participação, não têm direito à voz. A professora esclarece, ainda, que a formação não contribui para a sua prática e, também, não oportuniza aprendizagens significativas para seu trabalho.

Diante do relato da colaboradora, recorremos aos dizeres de Mata (2015, p. 24) para esclarecer o lugar de destaque que os professores devem ter na formação e na organização de suas práticas: "[...] as professoras podem e devem se constituir como protagonistas, como autoras de práticas criativas que interferem nos rumos da escola e que os mudam." A citação nos faz refletir sobre o papel que o professor precisa assumir diante das formações oferecidas. Qual é, então, o espaço que as formações continuadas estão destinando para o desenvolvimento da autonomia do professor? Schneider e Cancian (2017, p. 160) compreendem que a formação pode contribuir com a autonomia docente se: "Os programas de formação desafiam este profissional a se questionar sobre a sua qualificação e, principalmente, sobre os aspectos que estão desenvolvendo na prática".

A colaboradora Marta destaca, ainda, que os processos de ensino da leitura e da escrita predominam e ocupam o espaço privilegiado na Educação Infantil, que deveria ser norteada pelo binômio cuidar e educar, conquista histórica das crianças em prol de seu desenvolvimento integral. A formação continuada de professores da Educação Infantil precisa considerar as especificidades das infâncias e considerar os reais contextos das práticas, promovendo a integração entre os conhecimentos teóricos e práticos para que possa proporcionar o desenvolvimento de ações em que o professor seja autor da própria prática.

Figura 06: **Síntese dos aprendizados na formação continuada**



Fonte: Narrativas dos colaboradores (2022).

As narrativas dos colaboradores acerca do que têm aprendido nas formações vivenciadas e, se esses aprendizados correspondem ou não às demandas de suas práticas docentes, evidenciam que os processos formativos de professores da Educação Infantil, no município de Teresina/PI, têm se caraterizado como espaço de transmissão de orientações técnicas para aplicações em sala de aula. Essas orientações não valorizam as características da Educação Infantil, estabelecidas nos documentos oficiais, DCNEI e RCNEI, para o desenvolvimento da Educação Infantil.

Percebemos que, apesar das discussões acerca da superação da concepção técnica de formação de professores, o enraizamento de uma formação mecanicista e reprodutora, que precisa ser superada. Percebemos, também, o distanciamento entre a formação continuada e a realidade dos professores da Educação Infantil, tendo como resultado a não contribuição para mudanças nas práticas dos professores. A formação permanente é imprescindível, mas, de acordo com Schneider e Cancian (2017, p. 163), é indispensável: "Questionar-se da necessidade de qualificação e proporcionar acesso aos profissionais da Educação Infantil é uma das tarefas dos gestores enquanto representantes das entidades escolares". Ou seja, é imperativo que os gestores, os professores e demais envolvidos com processos formativos repensem e reestruturem esses processos, considerando as diferentes realidades das salas de aula.

4.3 ASPIRAÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA

Como promover uma formação continuada que corresponda aos anseios de professores da Educação Infantil? Diante da complexidade e dos desafios peculiares a essa etapa inicial da educação básica, entendemos que, a fim de que a formação continuada se torne significativa para os professores, é primordial que tenham espaço para falar de suas aspirações e de suas necessidades formativas. Sem o diálogo com os professores, sem o respeito as suas vozes, é provável que resistam a essa formação por não perceberem (ou mesmo por não terem) nenhuma sintonia com as práticas educativas que desenvolvem.

Nesta seção, analisamos as narrativas dos colaboradores da pesquisa, professores da Educação Infantil, acerca do que desejam aprender na formação continuada como subsídio para suas práticas docentes. Essas narrativas podem indicar encaminhamentos para tomadas de decisões a respeito de experiências de formação continuada a serem ofertadas aos professores da Educação Infantil, no sentido de que se envolvam efetivamente em seus processos formativos, conscientes de suas responsabilidades em investimentos na autoformação, que significa a assunção da obrigação de gerir o próprio desenvolvimento profissional. A colaboradora Sara pontua o que almeja em relação a esse aspecto:

> Formações mais voltadas para a realidade, com formadores mais sensíveis. A real formação e não só em busca de resultados. [...] formações voltadas para grandes situações existentes nas salas de aula hoje em dia, que são as crianças especiais. (Sara/Memorial de formação).

A narrativa da professora Sara em relação ao que espera da formação continuada de professores da Educação Infantil pode ser interpretada a partir de três desejos que demarcamos em suas reflexões. O primeiro trata da aspiração por uma formação que dialogue com a realidade e com as necessidades de sua prática docente. O segundo ponto realçado em seu relato exterioriza o desejo por um efetivo processo de formação, que na ótica de Nóvoa (2017), tem o desafio de construir articulações entre as instituições de formação (universidades, por exemplo) e as escolas e de firmar essa formação como formação profissional. Percebemos, neste caso, que a formação, como menciona a colaboradora Sara, não pode ficar reduzida à busca por resultados da prática docente, mas precisa voltar-se para os conhecimentos da profissão.

Como terceira aspiração referente aos processos formativos, a professora sugere que esses processos valorizem o ensino e a aprendizagem, analisando-os em sua complexidade e situações desafiadoras, como o caso referente ao processo educativo de crianças especiais, enfatizado pela colaboradora. É de se esperar que, se a formação continuada ocorrer em articulação com as práticas docentes poderá sensibilizar os professores e contribuir para que percebam a necessidade de formação permanente para produzirem essas práticas de modo significativo, respeitando os direitos das crianças (SCHNEIDER; CANCIAN, 2017). O professor Pedro comenta sobre suas aspirações referentes à formação continuada com o seguinte posicionamento:

> Sinto falta, nas formações mensais que participo, de discussões mais filosóficas, mas, ao mesmo tempo, sem produzir alienação e nos distanciar da realidade do aluno, realidade muitas vezes periférica, violenta e abusiva, mas que também está cheia de possibilidades pedagógicas e que, muitas vezes, só se é possível alcançar através do brincar, através do lúdico. A SEMEC deve fazer uma pesquisa de tema de satisfação para saber o tipo de formação que os professores da rede esperam. Acho que nunca houve isso [...]. [...] tem uma geração [...] de Netflix, de internet, tem que acompanhar. Chegamos super empolgados e não tem ação disso, [...] consumirmos, um teórico que vai nos fazer queimar os neurônios. Às vezes achamos muito simples a formação que nos oferecem. Como se não respeitasse a nossa inteligência, a nossa capacidade em conhecimento mais complexo. (Pedro/Entrevista Narrativa).

A partir da narrativa do professor Pedro, podemos inferir a importância da formação continuada como uma necessidade permanente dos professores. O colaborador relata sobre a falta que sente de formações com discussões de cunhos teóricos, que não sejam alienantes, ou seja, que não sejam regulações pedagógicas. Propõe discussões teóricas alinhadas com a realidade das escolas, das práticas docentes e das crianças. Pérez Goméz (2010) serve de base para nossa análise a respeito da narrativa do professor, pois afirma que os professores precisam ter expertise no exercício da profissão para desencadear aprendizagens significativas aos alunos, considerando que apenas um ensino genuíno consegue provocar mudanças.

O colaborador Pedro relata que os órgãos responsáveis por desenvolver a formação continuada de professores deveriam realizar um levantamento, junto aos professores, para saber que tipo de formação desenvolver, o que desejam aprender nessa formação. Ressaltamos a importância de consultar os profissionais de ensino para conhecer seus interesses e as necessidades que surgem no contexto de suas práticas. Entende que a

formação, como ocorre parece não considerar os professores como sujeitos que se apropriam e produzem conhecimentos. A formação, segundo concebe Freire (1987), é um ato cognoscente, que se funda na unidade teoria-prática, em função disso defendemos que a formação se fundamente nos conhecimentos da docência.

O professor Pedro revela a aspiração de que os processos formativos levem em conta as diferentes gerações de professores e as transformações que ocorrem na sociedade para iluminar os currículos de formação de professores, especificamente daqueles que estão familiarizados com os usos da internet. Azevedo *et al.* (2012, p. 1016) argumentam que a formação continuada precisa "[...] contemplar outro modelo que não o da racionalidade técnica, [...]", modelo criticado pelos professores que colaboraram com a pesquisa, a exemplo do posicionamento da professora Rebeca:

> Acredito que se reformulassem essas formações para contribuir com a prática docente do profissional em sala de aula, pois neste momento está tudo sem foco, com orientações do desenvolvimento da aprendizagem das crianças atenderia o desejo do professor. (Rebeca/Memorial de formação).

A professora Rebeca foi sucinta em sua narrativa ao declarar que anseia por transformações nos processos formativos para que possam contribuir com as práticas docentes. Acredita que, nesse momento, a formação carece encontrar sua essência, para mostrar preocupação com o desenvolvimento de professores da Educação Infantil e atenção às necessidades educacionais das crianças. A formação continuada de professores deveria ser espaço de contribuição para a ampliação dos aprendizados e conhecimentos profissionais. Freire (1996) adverte que os professores necessitam conhecer a essência e as nuances de suas práticas.

> Poderia ser com mais diálogos, com a modernidade, mais conhecimentos filosóficos para embasar debates. Para mim, seria interessante formações com temas mais filosóficos, formação de debate, formações em espécie mesmo de rodas, roda de experiência, que pudesse trocar experiências [....]. [...], quando os professores constroem é diferente. Às vezes, trazem tudo pronto e [...] não é aquilo que estávamos pensando para nossa sala de aula. [...] eu acho que deveria contemplar questionamento de tudo, trazer mais informações, mais leituras, textos mais complexos, [...] vejo que fica em uma base um pouco superficial, não entra na complexidade dos assuntos sobre a educação. (Marta /Entrevista Narrativa).

De acordo com a narrativa da professora, percebemos seu anseio por conhecimentos teóricos (denomina como filosóficos), que dialoguem com as práticas docentes e com as

necessidades atuais que delas emergem. A colaboradora aborda aspectos que tratam da formação como contexto para estimular o debate, para fomentar o diálogo e para compartilhamento de experiências e conhecimentos. Inclusive aponta a necessidade de conhecimentos definidos com a participação do coletivo docente, denotando busca de autonomia.

A colaboradora Marta critica práticas de formação que se reduzem à entrega de orientações didáticas prontas, prática que tem se perpetuado nos contextos formativos. Espera que a formação considere os novos desafios da atualidade. Critica, também, a superficialidade da formação, demonstrando que anseia por uma formação que a instigue o aprender da profissão e que contribua para o desenvolvimento de sua prática. Novamente recorremos a Freire (1996) ao dizer que a formação humana, se baseada no paradigma mecanicista, não resultará em aprendizagens genuínas sobre a profissão docente. As constatações das narrativas dos colaboradores da investigação, sobre o que almejam da formação continuada, podem ser sintetizadas conforme a ilustração apresentada na Figura 07:

Figura 07: **Formação continuada e aspirações de professores**

Fonte: Entrevistas narrativas (2023).

Considerando as narrativas dos colaboradores da pesquisa sobre suas aspirações quanto à formação continuada, percebemos, entre outros desejos, que anseiam por serem ouvidos para os delineamentos da formação continuada, para que, assim, realmente sejam

contempladas questões inerentes aos contextos profissionais em que estão inseridos. É possível concluir, também, que almejam que as formações ampliem seus campos formativos para aprofundamento de conhecimentos de teóricos, que contemplem o desenvolvimento integral das crianças. Outro aspecto importante a ser mencionado é sobre a aspiração que têm de que a formação continuada acompanhe as fases de vida na profissão docente, pois existem interesses diversificados entre professores iniciantes e experientes. No item 4.4, a seguir, as análises salientam as singularidades da formação continuada de professores da Educação Infantil.

4.4 SINGULARIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dos aspectos significativos da estruturação e implementação da formação continuada de professores da Educação Infantil aponta para as singularidades das propostas formativas, que precisam seguir as orientações dos documentos oficiais, regulamentadores da Educação Infantil no contexto brasileiro, particularmente quanto às especificidades do trabalho docente na Educação infantil, considerando o binômio cuidar e educar e os campos de experiências, como forma de garantir os direitos de aprendizagem das crianças no que se refere a seu desenvolvimento integral. Nesta seção, contemplamos análises de narrativas dos colaboradores no que se refere às singularidades da formação continuada. Para a professora Sara na formação continuada:

> [...] eles mostram um vídeo de algum outro Estado, que no caso não é relacionado ao Piauí. Mostram tipo uma atividade para oito crianças, dez crianças, uma atividade bacana que a gente vê que realmente tem o resultado. É bem legal, com duas professoras, é assim, uma coisa totalmente surreal. [...] aí se você vai lá para uma sala de aula como as da prefeitura de Teresina, você vai se encontrar sozinha, com uma turma de vinte e cinco crianças, muitas vezes, com um ou dois alunos especiais e que você não vai ter, muitas vezes, sequer um apoio [...]. (Sara- Entrevista narrativa)

A professora relata algumas atividades propostas na formação continuada, apontando a desvinculação com a realidade em que está inserida. Menciona como atividade de formação a socialização de vídeos retratando experiências de outras realidades sociais, destoantes do que acontece no contexto piauiense. Realçamos a necessidade de considerar propostas adequadas à realidade social da educação piauiense. Os vídeos que as formadoras propõem, de acordo com a colaboradora, descrevem realidades nas quais os professores da

Educação Infantil atendem pequenos grupos de crianças, contando, inclusive, com professoras auxiliares. Em confronto com a realidade descrita, a professora informa que, no contexto de sua prática atende em média vinte e cinco crianças, entre elas algumas com deficiência, sem contar com o apoio de auxiliares.

É possível inferir o descontentamento da professora ao se questionar sobre o sentido da formação e a respeito de como poderá se inspirar nos vídeos assistidos, por se referirem a uma realidade diferente da sua, em que não há espaço para a criança brincar, pular e se movimentar. É visível que a formação continuada de professores da Educação Infantil não considera as realidades dos profissionais envolvidos e que não é objeto de reflexão pelos formadores.

Inferimos, portanto, que os formadores precisam refletir sobre suas ações e sobre os conteúdos das formações, com o objetivo de dar um novo sentido às propostas formativas, a fim de não as tornar um dos fatores de desmotivação e de desmobilização dos profissionais da Educação Infantil. Pimenta (2012) alerta em relação à necessidade de a formação de professores ser trabalhada em conformidade com a tendência reflexiva, que implica na formação crítica e pode contribuir com uma política de valorização e com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Nesse entorno, em sua narratividade, a professora Rebeca anuncia que a formação continuada:

> [...] não contribui de jeito nenhum a formação para a gente, para nossa prática em sala de aula. Quem for na verdade seguir o que propõem, não vai desenvolver porque até os materiais delas, a orientação didática mudou. A agora é tudo pela regra da BNCC. [...] a gente só vê qual é o conteúdo, a temática, porque se for seguir você não tem [...]. (Rebeca - Entrevista narrativa)

A narrativa da professora trata sobre as orientações sugeridas nas formações, que, em sua análise, são de pouca ou nenhuma relevância para a prática, considerando o desenvolvimento da prática docente devem seguir o que diz a BNCC. A colaboradora ressalta que há necessidade dessa formação passar por uma reformulação, pois não contempla as necessidades formativas dos professores. A situação real é a seguinte: com a adesão do município à BNCC, durante a formação os professores sentem dificuldades e entendem que essa formação deveria pautar os conhecimentos em articulação com a BNCC.

Por ser recorrente nos relatos, destacamos a necessidade do professor ser consultado a respeito de seus interesses no desenvolvimento dos processos formativos e de, no percurso da formação, consolidar conhecimentos de documentos legais que norteiam a Educação

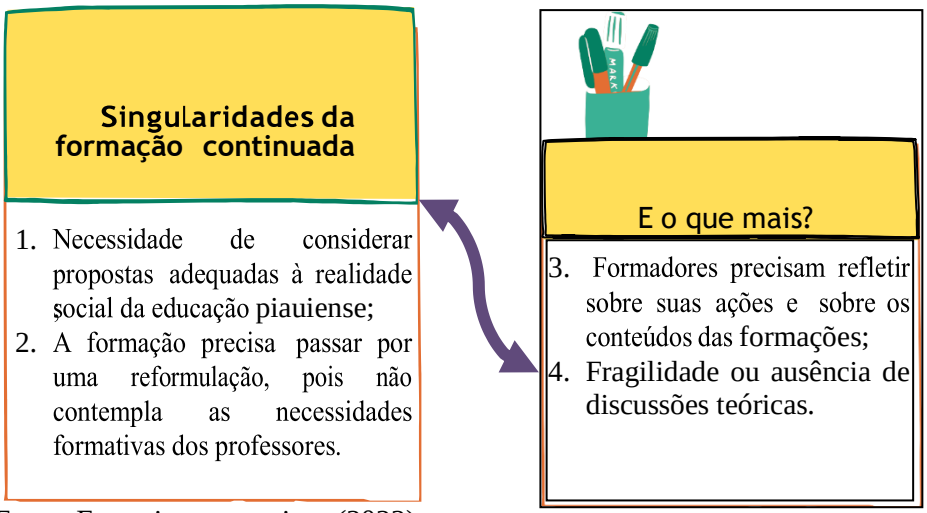
Infantil e as práticas docentes a ela vinculada. Fica cada vez mais evidente a premência de que seja desenvolvida uma formação que inspire, estimule a autonomia e o protagonismo docente, o que será possível com uma formação crítico reflexiva. Azevedo *et al.* (2012, p. 1021) afirmam que é necessário o desenvolvimento de uma formação profissional que "[...] resulte na formação de um professor que, consciente e, autonomamente, reconheça e se assuma como profissional da educação, tendo condições para um enfretamento crítico perante os desafios do trabalho docente." A respeito do tema tratado, a colaboradora Marta realça:

> [...] acredito que quando vai mesmo para parte prática, deixa um pouco a desejar, porque é muito cobrada a questão da leitura escrita. Então, por mais que digam: vocês podem fazer uma brincadeira, isso e aquilo, mas você se sente muito cobrado, porque tem os testes de nível e as crianças têm que mostrar que estão evoluindo e acaba que, na sala de aula, a gente foca mais isso. Às vezes, até sem perceber. (Marta-Entrevista narrativa)

A narrativa da colaboradora em outras unidades temáticas mostra a fragilidade (ou ausência) das discussões teóricas na formação e, nesta parte da análise, se ressente, também, da falta de direcionamentos da formação para a parte prática da Educação Infantil, que, em sua análise, deixam a desejar. Essa questão diz respeito a alguns aspectos bem singulares dessa primeira etapa da educação básica, relacionados ao brincar e cuidar. Segundo a professora, esse binômio é relegado a segundo plano, devido a cobrança em relação ao ensino formal da leitura e da escrita. É possível depreender que, diante do que é proposto, a professora espera mais da formação. Espera que considere as singularidades das infâncias, das crianças e não apenas do processo de alfabetização.

Ressalta que, apesar de existir a abertura para inserção de brincadeiras e outras atividades, como exemplo brincadeiras dentro da prática do professor, as exigências quanto a alfabetização das crianças restringem as oportunidades das brincadeiras e do brincar. Ressalta, também, que é difícil romper com o programa do que está estabelecido, pois a todo momento é cobrada sobre a evolução das crianças na leitura e na escrita, é pressionada a apresentar resultados conforme as metas estabelecidas pelos gestores da educação. Na figura 08, conforme segue, sintetizamos e ilustramos os resultados de nossas análises desenvolvidas nesta seção.

Figura 08: Singularidades da formação continuada



Fonte: Entrevistas narrativas (2022).

Constatamos, diante das experiências narradas, que as propostas de formação não se enquadram na realidade dos colaboradores da pesquisa, apresentam fragilidades teóricas, desmobilizam os professores no que se refere ao envolvimento na busca de se desenvolverem profissionalmente. As narrativas indicam que a formação continuada precisa ser repensada a partir do diálogo com os professores da Educação Infantil. Foi possível perceber, nesta perspectiva, a urgência de avaliação da formação continuada para sua reestruturação, a favor de assegurar o desenvolvimento da Educação Infantil pautada nos direitos das infâncias e das crianças. Para tanto, há necessidade que os professores em formação participem das decisões relativas aos seus processos formativos, considerando as implicações desses processos em seus percursos profissionais e na educação das crianças. No seguimento deste relatório de pesquisa, no próximo capítulo são apresentadas as conclusões do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESVELANDO OS RESULTADOS DO ESTUDO

> "*É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! (Freire, 1992, p. 126)*

Ao findar a escrita desta dissertação, rememoramos os caminhos trilhados em busca do delineamento do objeto de estudo, pois esse objeto, no percurso investigativo, vai sendo revisto e ajustado na medida em nos apropriamos das discussões sobre os aspectos teóricos e metodológicos inerentes ao tema estudado. As travessias vividas nesses caminhos firmaram nosso interesse em estudar da formação continuada de professores da Educação Infantil e nos fizeram esperançar, na perspectiva indicada na epígrafe, construindo saídas para os desafios da pesquisa, que, em determinado momento, foi afetada pela pandemia Covid 19.

Esperançando, alicerçamos nossas convicções sobre a relevância social e acadêmica da pesquisa, acerca de melhorias, ao projetarmos as contribuições da pesquisa para as práticas e para a formação docente, com foco na Educação Infantil. Entendemos que o estudo tem muito a colaborar com o cumprimento de uma formação continuada de qualidade, para oportunizar aos professores experiências significativas em suas relações com o conhecimento profissional. A pretensão é que a formação continuada considere os professores como sujeitos histórico-sociais, produtores de conhecimentos e que seja realizada perspectivando o desenvolvimento profissional docente, sem esquecer da necessária dimensão humanizadora dessa formação.

Não obstante a relevância social e acadêmica da pesquisa desenvolvida, destacamos suas contribuições para ampliação de nossos aprendizados no que se refere às concepções de infâncias, crianças e processos formativos de professores. Este estudo nos engradeceu como professora e pesquisadora, nos transformou, pois tivemos que rever conceitos, desconstruir convicções enraizadas em nossa mente. Conceitos e convicções, que durante nossos percursos, muitas vezes, tivemos que ressignificar, por meio do estudo, da pesquisa, lendo e discutindo com nossos pares. Foram muitos os desafios que vivenciamos no desenvolvimento da pesquisa, mas que nos mobilizaram a aprender cada vez mais.

Os desafios do percurso da escrita foram superados e nos fizeram conscientes de que precisamos de mais fôlego para continuar ampliando o conhecimento sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil e que o ato de aprender requer disposição e a compreensão de que somos inacabados. Por meio da pesquisa percebemos que a produção de conhecimentos é complexa e exigente. Complexa por demandar uma tomada de posição teórico-metodológica e por mostrar que o objeto de estudo não está pronto e acabado. Esse objeto vai sendo esmerado, na medida em que vamos aprendendo mais. É exigente por que requer muito estudo, cuidados éticos e compromisso com a socialização de conhecimentos. É exigente, também, por termos que pensar em uma pergunta de pesquisa que nos indique caminhos para encontrar respostas.

A questão central de nossa pesquisa tem como cerne a formação continuada de professores da Educação Infantil. Os aspectos analisados sobre o objeto de estudo salientaram concepções, experiências de professores que atuam na primeira etapa da educação básica, seus aprendizados, as relações da formação com as práticas desenvolvidas em sala e as aspirações dos profissionais quanto à formação continuada. Com base nos aspectos citados, indagamos: Afinal, o que os colaboradores da pesquisa esperam da formação continuada? Para resposta a essa questão, sobrevém o pensamento de Freire (1992), frisamos que esperar significa esperançar na busca do que nos move a ser mais, a aprender sempre e, por isso, se pensarmos a formação continuada esperançando não podemos desistir dela.

Anunciamos, anteriormente, que realizamos essa pesquisa, sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil com o interesse de aprofundar conhecimentos relacionados ao tema, abordando os diversos aspectos que perpassam essa formação, tais como: questões conceituais, paradigmas formativos, suas trajetórias e a evolução acerca dos diferentes “modelos” de formação, para refletirmos acerca das necessidades educativas das crianças e das necessidades formativas dos professores, considerando as interfaces entre elas. Durante o caminhar na pesquisa, percebemos as conquistas, os avanços e o reconhecimento da necessidade de uma formação continuada de professores da Educação Infantil, que se cumpre a partir do reconhecimento das infâncias e das crianças como sujeitos histórico-sociais e de direitos.

Para confirmar nossa posição sobre o objeto de estudo, ressaltamos que a formação continuada de professores da Educação Infantil configura uma necessidade de todos os professores, para que possam exercer a docência de forma competente e conectados com a

produção científica referente à profissão docente e para que ampliem conhecimentos sobre suas práticas. A formação continuada, nesse sentido, deve oportunizar aos professores a ampliação, e ressignificação de seus conhecimentos, atendendo aos desafios provenientes das práticas docentes, com a finalidade de promover a reflexão crítica, a colaboração e o diálogo entre os pares.

Ao longo do estudo buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: O que professores da Educação Infantil aspiram em relação à formação continuada para subsidiar suas práticas docentes? Para responder ao problema central do estudo, optamos pelo método autobiográfico e pela pesquisa narrativa, que contemplam ações reflexivas, o autoconhecer-se e a autoformação, pois apoia-se no tripé investigação-formação-reflexão.

A definição do problema de pesquisa, nos encaminhou para delimitarmos quatro aspectos relevantes. O primeiro está relacionado às experiências de formação continuada vivenciadas por professores da Educação Infantil. Em referência a esse primeiro aspecto, constatamos que existe a necessidade de os professores serem formados a partir de suas necessidades formativas, considerando os desafios e as exigências existentes em suas práticas e as especificidades da primeira etapa da educação básica. Constatamos, ainda, que a formação precisa ser fortalecida como *locus* de compartilhamento de experiências e conhecimentos entre os pares, oportunizando reflexões a respeito das práticas que desenvolvem.

E mais, as experiências de formação continuada narradas por professores da Educação Infantil, revelam que essa formação tem sido utilizada para trabalhos burocráticos, como momentos de preenchimento de fichas, fato que descaracteriza seu caráter formativo, que inviabiliza o direito dos professores a uma formação continuada que oportunize a reflexão, impede que se fundamente nas necessidades formativas dos envolvidos e nega aos professores a oportunidade de acesso e produção de conhecimentos profissionais.

Logo, os resultados do estudo atestam que a formação nos moldes que acontece, segundo os participantes da pesquisa, é significativa apenas para os professores que estão iniciando na docência por precisarem de suporte de pares mais experientes (os formadores), quanto ao entendimento dos programas adotados pela rede municipal de ensino, de Teresina/PI. Fica explícito que os professores experientes, aqueles com mais tempo de serviço, consideram que a formação não corresponde as suas necessidades formativas, não responde aos desafios inerentes as suas práticas.

Em razão dessa percepção, bem como por terem conhecimento sobre a estrutura dos programas de alfabetização adotado pela rede de ensino e por esperarem que a formação apresente novas formas de ensinar (dizem que a formação não apresenta novidades), reconhecem que os processos formativos não os instigam a pensar, muito menos, contribui para que aprendam mais sobre a profissão. Deduzimos que a formação continuada de professores da Educação Infantil, na realidade pesquisada, parece não ter como objetivo o desenvolvimento profissional docente.

Diante dos resultados da pesquisa, sugerimos que a estrutura da formação assuma outros contornos, contemplando tanto as necessidades formativas dos professores que estão iniciando a docência, quanto as necessidades dos professores mais experientes. Com essa finalidade, é preciso fazer um levantamento/diagnóstico das necessidades formativas desses professores para que a formação possa ser estruturada como fonte de conhecimentos da profissão e das práticas, incluindo as dimensões político-social dos processos formativos. Sugerimos, também, que sejam repensados os objetivos da formação disponibilizada para os professores, quanto aos conhecimentos a serem socializados e quanto aos compromissos com o desenvolvimento profissional docente.

As experiências de formação continuada, de acordo com professores da Educação Infantil, têm sido orientadas pelas metas do Programa Alfa e Beto, que segue modelos tecnicistas de alfabetização de crianças, que desconsideram seus processos de desenvolvimento integral, desestimulando os professores a participarem, por se tratar de formação mecanicista, que não valoriza as reais necessidades docentes, diante do que vivenciam na realidade social e na sala de aula. O modelo de formação que prevalece e a preocupação de gestores com resultados quantitativos nas avaliações externas, parecem definidores de uma formação estandardizada e reguladora.

O segundo aspecto, a respeito do que os professores da Educação Infantil têm aprendido nas formações vivenciadas e se esses aprendizados correspondem ou não às demandas de suas práticas docentes, as narrativas mostraram que, apesar dos avanços de estudos e pesquisas na área sinalizarem acerca da necessidade de protagonismo e autonomia dos professores no processos de ensino e de aprendizagem, considerando o desenvolvimento integral da criança que é uma especificidade da primeira etapa da educação básica, o modelo de formação continuada vivenciado pelos privilegiado perpetua concepção técnica de ensino e parece compreender a Educação Infantil como preparatória para o ensino fundamental.

A concepção técnica da formação em análise, assenta-se em um modelo formativo reprodutivista, desqualifica o profissional como produtor de conhecimentos e o coloca como ator de sua prática (aquele que tem de seguir roteiros editados por especialistas). Esse modelo não dispensa a devida importância à autonomia e à capacidade de reflexão dos professores, cujas práticas são reduzidas ao seguimento de receitas prontas de alfabetização, a partir de sequências didáticas elaboradas por terceiros, para que sejam apenas aplicadas nas aulas de aula. Constatamos que faltam, às formadoras, segundo as narrativas, conhecimentos da realidade das práticas docentes na Educação Infantil, o que nos habilita a recomendar que sejam planejadas ações que possibilitem a aproximação entre as formadoras, as escolas e os professores, para entenderem as necessidades dos professores e para conhecerem as realidades em que estão inseridos professores e crianças da Educação Infantil.

No que concerne aos aprendizados dos colaboradores na formação continuada de professores, verificamos que essa formação não tem correspondido às demandas das práticas docentes e da sociedade quanto à educação das crianças, razão por que alertamos para a urgência de mudanças e de reestruturação dos processos formativos a fim de que se tornem condizentes com as necessidades formativas do professor e com as peculiaridades da Educação Infantil. Sugerimos que a formação continuada de professores valorize conhecimentos acerca das infâncias, das crianças, para que possam se desenvolver integralmente, nos aspectos físicos, cognitivos, sociais e motores.

É preciso que essa formação leve em conta as orientações dos documentos oficiais direcionados à educação de crianças, que seja alicerçada nas necessidades formativos dos professores, possibilitando meios que viabilizem a reflexão, as aprendizagens docentes e a reconstrução das práticas. Verificamos que, segundo os professores narradores, a formação continuada não tem se mostrado proveitosa em aprendizados significativos, visto que não privilegia uma base de conhecimentos sobre Educação Infantil, apenas se volta para orientações didáticas consoantes ao Alfa e Beto.

No que se refere ao terceiro aspecto, em relação ao que desejam aprender na formação como subsídio as suas práticas docentes, as constatações da pesquisa indicam, em primeiro lugar, que existe a necessidade de dialogar com os professores para planejar e desenvolver as formações em sintonia com o que precisam saber. Em segundo lugar, percebemos que há necessidade de uma formação subsidiada na unidade teórico-prática, para romper as barreiras que a distanciam do idealizado e das aspirações dos professores. Percebemos, ainda, que é necessária uma formação que dialogue com situações desafiadores

emergentes nas salas de aula (salas superlotadas, processo educativo de crianças especiais, entre outros), ampliando conhecimentos dos professores acerca da profissão, levando em conta as transformações que ocorrem na sociedade, com atenção voltada para os processos educativos das crianças.

No que se refere às recomendações propostas, alertamos sobre a necessidade de uma formação fundamentada no conhecimento teórico-prático, na reflexão crítica e na autonomia docente, abrangendo discussões acerca do desenvolvimento integral da criança. Alertamos, inclusive, que os professores anseiam por formações que respeitem a essência da profissão e as particularidades da Educação Infantil, a fim de que atenda os objetivos previstos e que contribuam para ampliar os aprendizados e os conhecimentos profissionais dos professores.

Quanto ao quarto aspecto, referente às singularidades da formação continuada de professores da Educação Infantil, constatamos que existe a necessidade de considerar propostas adequadas à realidade da Educação Infantil no contexto piauiense, a fim de que favoreçam possibilidades de desenvolvimento tanto para os professores, quanto de revisitação das práticas docentes. Mediante essa constatação, indagamos: Quais as singularidades da formação continuada de professores da Educação Infantil, no contexto pesquisado? No desenvolvimento do estudo percebemos, entre outros enfoques, os que registramos a seguir: a) a formação continuada não utiliza como referência os documentos legais que norteiam a Educação Infantil; b) Os professores se ressentem de ausência de conhecimentos teóricos na formação; c) Os professores precisam ocupar o lugar de autores de suas práticas e de produtores de saberes; d) A formação, em virtude de seus aportes tecnicista, prescinde da reflexão e da unidade teoria-prática; e e) Cabe planejar a formação considerando as etapas do ciclo de vida dos professores.

Em referência às aspirações dos professores da Educação Infantil em relação à formação continuada, como subsídio de suas práticas docentes, constatamos que os professores almejam mudanças nos processos formativos para que seus interesses e suas necessidades sejam atendidos. Os professores demonstraram interesse por conhecimentos profissionais e, ao mesmo tempo, mostram desinteresse pela formação ofertada pela SEMEC, justificando que não abrange conhecimentos da profissão. Desejam a redefinição dos processos formativos, sinalizando a vontade de conhecer aspectos teóricos dos processos de ensino e aprendizagem, sintonizados com a prática docente. Desejam uma formação continuada de professores que considere as especificidades das crianças, partindo do

binômio cuidar e do brincar, para que o desenvolvimento integral das crianças seja atendido de forma satisfatória.

Concluímos, a partir da análise das narrativas, que são visíveis as reclamações para que aconteçam mudanças significativas na formação continuada de professores da Educação Infantil, posto que esses profissionais precisam falar de seus anseios e de suas necessidades formativas. Cobram posicionamentos de gestores e formadores, em relação à gestão dos processos formativos pois transparece é que não há, sob o comando da gestão dos processos formativos, a avaliação desses processos, o que ratifica a necessidade de mudanças reclamadas pelos professores, das quais poderiam surgir sugestões e conhecimentos significativos para os professores. A análise das narrativas nos oportunizou compreender que a formação continuada pode fazer a diferença na história de vida profissional dos professores, caso se constitua espaço de aprendizagens, de diálogos e de reflexões críticas. Com base nas conclusões da pesquisa, julgamos oportuno apresentar as seguintes indicações para a sistematização e implementação de ações significativas que contribuam para a formação de professores da Educação Infantil:

> - É salutar conceber a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores;
> - Há necessidade de investimentos na formação de formadores, a fim de que melhor possam acompanhar os avanços na produção de conhecimentos relativos à profissão docente;
> - Compreende que a formação continuada não é uma “panaceia” para resolução de todos os problemas da Educação Infantil, existem variados caminhos que colaboram para levar a essa resolução;
> - Os professores precisam ser considerados profissionais que possuem conhecimentos sobre suas práticas, que servem de base para ampliação de seus aprendizados sobre a docência;
> - A profissão docente, independente do tempo de experiência dos professores, exige aprendizados permanentes.

Conforme realçamos, a formação continuada de professores da Educação Infantil não resolve todos os problemas da educação, existem outros fatores que afetam diretamente a educação, inclusive a educação infantil (condições salariais, valorização dos professores,

condições de trabalhos, dentre outras), mas reconhecemos que esse processo formativo pode contribuir de modo significativo para a edificação da identidade dos professores e para revisão de suas práticas. É preciso que sejam repensados os processos formativos para que se realizem permeados pelo diálogo com a realidade, com as necessidades dos professores, considerando que as crianças mudam e que os conhecimentos, também, são mutáveis, razão pela qual a formação não pode permanecer presa a modelos retrógrados.

Por fim, diante da jornada complexa e desafiadora que vivenciamos, anuímos que houve alcance dos objetivos do estudo. Esperamos que esta pesquisa contribua para fomentar outras pesquisas, outras discussões, debates sobre o tema, gerando alternativas para que avancemos no desenvolvimento de uma formação de professores e uma educação de qualidade. Nessas reflexões não sugerimos receitas para o desenvolvimento da formação continuada de professores Educação Infantil, mas, que reverberem como um estudo respaldado na Ciência, que realizamos com os professores, que tiveram oportunidades de relatar sobre o que aspiram da formação continuada. Temos convicção de que, ainda, há muito a ser conhecido sobre o tema, de modo que, com esse entendimento, concluímos a escrita desta dissertação, esperando possíveis diálogos para que sigamos aprendendo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens: lembranças/recordações- referencias para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, 2003.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Dialogos Educ**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ARIÈS, P. ***História social da criança e da família.*** Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

AZEVEDO, H. H. **O. Educação infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Unesp, 2013.

AZEVEDO, R. M. *et al.* Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectiva. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008

BERTAUX, D. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRAGANÇA, I. F. S. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL**. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br /ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015 2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Casa Civil, 2021. Disponível em:

https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras pr11ovidências. Brasília: Casa Civil, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**- BNCC. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** - RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. **LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização 2019 - PNA**. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 09 maio 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**-EC 53/2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação

no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília: **D.O.U**., 10/07/2017 - Seção 1. Disponível em: https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRITO, A. E. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagens e de saberes. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A.; LIMA, M. da G. S. B. de **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação:** retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 17-31.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. *In*: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-68.

CAMPOS, M. M. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. Especial, p. 9-22, set-dez. 2018.

CORSINO, P. **Educação Infantil** - desafios e embates da área em contexto de crise e retrocessos de políticas públicas [Entrevista concedida a João Marcos Veiga e Amanda de Oliveira e Camilla Shaw] publicada pela ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2016. Disponível em: https:// www.anped.org.br/news/formacao-de-professoras-para-educacao-infantil-entrevista-com-patricia-corsino-ufrj. Acesso em: 14 abr. 2023.

ERAUT, M. **Teacher thinking**: a study of pratical knowledge. London: Croom Helm, 1987.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-58.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. *In*: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-280.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. *In*: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 63-92.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 39ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, B. M.; BARGUIL, P. M. Histórias de vida e pesquisa (auto)biográfica: contribuições para a formação da identidade docente. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 2, 2021. p. 33-43.

GALEANO, E. **Os filhos dos dias**. Porto Alegre: L&PM, 2012

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

HORN, C. I. *et al*. **Pedagogia do brincar**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 90-111.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Narrative interviewing. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (eds.). **Qualitative researching with text, image and sound**: a practical handbook. London: SAGE, 2000. p. 57-74.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59- 80.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *In*: **Anais** do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 69 - 84.

KRAMER, S. (org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

KRAMER, S. (org.) **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas-SP: Papirus, 2013.

KRAMER, S. Infância, educação e crítica da cultura m Walter Benjamin. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP et Alli/ FAPERJ, 2010. p. 187- 194.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL - MEC/SEB. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 13-23.

KRAMER, S. Infância, cultura e educação. *In*: PAIVA, A.; EVANGELISTA, A.; PAULINO, G.; VERSIANIN, Z. (org.). **No fim do século**: a diversidade. O jogo do livro infantil e juvenil. Editora Autêntica/CEALE, 2000. p. 9-36.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARCHI, R. de C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos da criança: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, out.-dez. 2017.

MATA, A. S. As crianças quem são? *In*: GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. L. S. (org.). **Como alfabetizar?** na roda com problemas dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015. p. 15-26.

MORAIS, A. G. de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira De Alfabetização**, São Paulo, v. 16, Edição Especial, p. 1-14, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba2022584. Acesso em: 20 dez. 2022.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, e84910. 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, v. 47 n. 166, p. 1106-1122, 2017.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000

NÓVOA, A. Profissão docente. **Revista Educação**, São Paulo, n. 154, fev. 2010.

NÓVOA, A; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Z. R. Os primeiros passos na construção das idéias e práticas de educação infantil. *In*: OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 55-70.

OLIVEIRA, Z. R. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Ramos de educação infantil** [livro eletrônico]: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

OLIVEIRA. Z. R. Os primeiros passos da história na educação infantil no Brasil. *In*: OLIVEIRA. Z. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011. p. 89 -104.

OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na educação infantil:** pesquisa e prática pedagógica. Campinas/SP: Papirus, 2018

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PASSEGI, M. C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In*: PASSEGI, M. C.; BARBOSA, M. N. (org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 93- 114.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. Aprendendo a educar: nuevos desafios para lá formación de docentes. **Revista Interuniversitária de Formación del Professorado**, v. 24, n. 2, agosto, p. 37-60. 2010.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAU, M. C. T. D. **Educação infantil**: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SANTOS, C. R.; MELO, E. S. N. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Revista Humanidade e Inovações**, Tocantins, v. 7, n. 11, p. 88-104, 2020.

SCHNEIDER, G. S.; CANCIAN, V. A. A formação dos profissionais da educação infantil no município de Crissiumal/RS: importância da formação em contexto. *In*. MELLO, D. T.; CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S. (org.). **Formação para a docência na educação infantil**: pedagogias, políticas e contextos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 161-180.

SOARES, M. **A etapa da educação infantil**-BNCC - 3ª versão. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_2_Infantil_Magda_Becker_Soares.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

SOUZA, E. C. de. (org.). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Salvador: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

UNICEF. **História dos Direitos da Criança**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca. Acesso em: 31 maio 2022.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO
PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada Formação continuada de professores da educação infantil: concepções de educação infantil e de infâncias. Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador Juliana de Sousa Silva e tem como objetivo geral analisar as concepções de educação infantil e de infância que norteiam a formação continuada de professores que atuam nessa etapa da educação e objetivos específicos descrever as experiências de formação continuada vivenciadas por professores da educação infantil; ficar as concepções de educação infantil e de infância subjacentes à formação continuada que afetam as práticas docentes nessa etapa da educação básica e compreender as aproximações e/ou distanciamentos entre as concepções de educação infantil e de infância subjacentes à formação continuada e as concepções de professores que atuam nessa etapa da educação básica. Esta pesquisa tem por finalidade reafirmar a importância da qualidade da oferta e clareza sobre as concepções que norteiam a formação continuada para os professores da educação infantil, sendo essa a primeira etapa da educação básica. A partir da narrativa a ser desenvolvida através das técnicas da pesquisa escolhidas, o memorial e a entrevista narrativa pode possibilitar um processo reflexivo que colabora para a articulação da práxis e para construção de novos saberes a partir das próprias experiências e das experiências compartilhadas no grupo. Considerando, portanto, que o ato de falar e escrever sobre o aprender a ser professor permite rememorar o vivido, ressignificando-o e construindo experiência.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento,assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, tambémserá assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do seguinte telefone: Juliana de Sousa Silva – 8698850466. Se mesmo assim, as dúvidas ainda

persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da– UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00.Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntaria, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa se justifica pela importância que tem sobre a necessidade de discussão e pesquisa desenvolvidas sobre que concepções de educação infantil e infâncias norteiam a formação continuada de professores da Educação Infantil de forma que possibilite ao professor autonomia de uma prática crítica e reflexiva. A discussão que fazemos neste estudo se relaciona com os saberes que os professores da Educação Infantil adquirem e constroem na formação continuada sobre as concepções de crianças infâncias desenvolvidas na formação continuada.

Levando em consideração que é preciso desenvolver uma educação de qualidade, reafirmamos a importância da qualidade da oferta e clareza sobre as concepções que norteiam a formação continuada para os professores da educação infantil, sendo essa a primeira etapa da educação básica e para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados, onde se farão uso de duas técnicas: a entrevista narrativa e o memorial biográfico.

A entrevista narrativa será agendada com você, conforme sua disponibilidade, e será desenvolvida de forma remota. Na pesquisa narrativa não há uma definição prévia de duração, mas sim dependerá do que a professora da educação infantil desejar falar a partir da questão geradora para a narrativa proposta no ato da entrevista. O memorial biográfico, será o segundo dispositivo a ser realizado de forma remota. O memorial será realizado em horário combinado com as colaboradoras, dentro das suas disponibilidades. Cabe citar que os dispositivos para a produção dos dados serão articulados e mobilizados na plataforma eletrônica Google Meet e os mesmos serão gravados, dada segurança e natureza da preservação das imagens das colaboradoras. A produção oral do memorial contemplará os seguintes eixos temáticos propostos: 01 - O narrador como sujeito biográfico e epistêmico. 02 - Quais as aproximações e/ou distanciamentos entre as concepções de educação infantil e de infância subjacentes à formação continuada 03 – De que modo as concepções de Educação Infantil e de infâncias subjacentes à formação continuada afetam as práticas docentes nessa etapa da educação básica.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos pode haver algum desconforto na realização das entrevistas, pelo fato de serem gravadas. No intuito de evitar e/ou reduzir a possibilidade de qualquer desconforto garantimos aos participantes o sigilo das informações prestadas, somente tendo acesso aos áudios o pesquisador responsável pela pesquisa, bem como reafirmamos que a participação na pesquisa é voluntária, podendo o participante não continuar participando da pesquisa caso o desconforto com a gravação seja muito grande. Quanto aos benefícios, a narrativa a ser desenvolvida a partir das técnicas da pesquisa pode possibilitar um processo reflexivo que colabora para a articulação da práxis e para construção de novos saberes a partir das próprias experiências e das experiências

compartilhadas no grupo. Considerando, portanto, que o ato de falar e escrever sobre o aprender a ser professor permite rememorar o vivido, ressignificando-o e construindo experiência.

Será escolhido por você um nome fictício para sua identificação na pesquisa, ao tempo em que garantimos que não haverá identificação dos participantes da pesquisa em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Casoocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu ----------declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas.Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

() Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;

( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.

( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

_____

Assinatura do Participante

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO
PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ilma. Sra. **SOLANGE ALVES FERREIRA**

Gestora do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Alessandro **INEP:** 22124357

Rua Jequie, 7461- Vila Nova – Teresina/PI

CEP:

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhora Gestora,

Venho por meio deste documento solicitar autorização para realização de pesquisa intitulada "**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções de educação infantil e infâncias"**, pela Mestranda **Juliana de Sousa Silva**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, sob orientação da Professora Doutora Antonia Edna Brito.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as concepções de educação infantil e de infâncias que norteiam a formação continuada de professores que atuam nessa etapa da educação. Serão participantes duas professoras desta instituição de ensino infantil, cujas colaboradoras, possuem até cinco anos de exercício na docência nessa etapa de Ensino. A pesquisa tem como perspectiva metodológica a abordagem autobiográfica, onde serão realizadas duas técnicas: a entrevista narrativa e o memorial biográfico.

Juliana de Sousa Silva
Mestranda
CPF:

Antonia Edna Brito
Orientadora
CPF:

APÊNDICE C - DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO
PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CMPP

Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Juliana de Sousa Silva, Mestranda em Educação – PPGed/UFPI, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada "Formação continuada de professores da Educação Infantil: concepções de educação de educação e de infâncias" , declaro (amos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016 , do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Antônia Edna Brito da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI/CMPP será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI/CMPP será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, _25_ de _maio de 2022

Juliana de Sousa Silva
Pesquisador responsável
(assinatura, nome e CPF)
Mestranda

Antonia Edna Brito
Pesquisador responsável
(assinatura, nome e CPF)
Pesquisadora

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIABILIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIABILIDADE

Título do Projeto: Formação continuada de professores da educação infantil:concepções de educação infantil e de infâncias

Pesquisadores Responsáveis: Antônia Edna Brito e Juliana de Sousa Silva

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Contatos: (86) 988550466/ julia.a@hotmail.com

Local da Coleta de Dados:

As pesquisadoras do presente projeto de pesquisa que tem como objetivo geral: analisar as concepções de educação infantil e de infância que norteiam a formação continuada de professores que atuam nessa etapa da educação, e como objetivos específicos: a) descrever as experiências de formação continuada vivenciadas por professores da educação infantil; b) identificar as concepções de educação infantil e de infância subjacentes à formação continuada que afetam as práticas docentes nessa etapa da educação básica; c)compreender as aproximações e/ou distanciamentos entre as concepções de educação infantil e de infância subjacentes à formação continuada e as concepções de professores que atuam nessa etapa da educação básica.

As professoras as, colaboradoras da pesquisa, concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As pesquisadoras manterão os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob suaguarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término dapesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima, caso ascolaboradoras não queiram ser identificadas e serão mantidas sob sigilo até a execuçãoda pesquisa sob a responsabilidade do (a) Sr. (a). Juliana de Sousa Silva. Assim, apóseste período, os dados serão divulgados.

Teresina, 25 de maio de 2022

Juliana de Sousa Silva
CPF nº
Mestranda

Antonia Edna Brito
CPF nº
Orientadora

APÊNDICE E - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ilmo Sr.

Prof. Dr. Emídio Marques de Matos Neto

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Prezado Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado "Formação continuada de professores da Educação Infantil: concepções de educação de educação e de infâncias", para apreciação por este comitê. Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmo também:

1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário, 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
5- que retinarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Juliana de Sousa Silva
Pesquisadora Responsável
CPF:

Instituição: Universidade Federal do Piauí-UFPI
Área: Mestrado em Educação
Departamento: Centro de Ciências da Educação-CCE
Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga- Fone (86) 3237-1214/3215-5820 CEP 64049-550 – Teresina/PI E-mails: julia.a@hotmail.com

APÊNDICE F - CONSIDERAÇÕES – ENTREVISTA NARRATIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CEE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONSIDERAÇÕES – ENTREVISTA NARRATIVA

Prezado professor/a:

Com o intuito de construirmos dados para a nossa pesquisa, solicitamos que você narre acerca das experiências vivenciadas na formação continuada de professores da educação infantil. Essa narrativa será orientada por uma questão geradora relacionada com o objeto de pesquisa. Portanto, tudo que considerar significativo em relação à temática solicitada, é de interesse da investigação. Salientamos que a entrevista narrativa possibilitará ao professor articular as concepções de educação e de infâncias da formação continuada de professores.

Destacamos que sua participação é livre e sua identidade será mantida em sigilo, haja vista que, ao analisarmos as narrativas utilizaremos nomes fictícios para cada colaborador da pesquisa. Agradecemos desde já sua colaboração para a realização da pesquisa.

Questão geradora da entrevista: quais as experiências vivenciadas na formação continuada de professores de Educação Infantil.

Juliana de Sousa Silva
Mestranda
CPF:

Antonia Edna Brito
Orientadora
CPF:

APENDICE G - CONSIDERAÇÕES - MEMORIAL DE FORMAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONSIDERAÇÕES - MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Prezado professor (a),

A formação continuada de professores da Educação Infantil tem sido alvo de discussões ao longo dos últimos anos e ocupado espaços nos debates e espaços de formações possibilitando assim reflexões acerca desses processos formativos. Diante do cenário discutido e do interesse da pesquisadora, desenvolverei sob a orientação da minha orientadora a pesquisa intitulada: Formação continuada de professores da Educação Infantil: concepções de educação infantil e infâncias.

Nessa perspectiva, para desenvolvermos o presente estudo, pedimos a sua colaboração, compartilhando conosco suas histórias de vida pessoal e profissional formativa sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil e tudo que achar relevante, devo lembrar que a escrita do memorial é livre, não caracterizando-se a respostas fechadas, permitindo assim autonomia do colaborador para discorrer, descrever, e dar vida a suas histórias contando as suas experiências.

A escrita do memorial é um momento de encontro consigo, de reflexão, de conhecimento e autoconhecimento, sendo assim ao escrever o memorial, procure lembrar e refletir sobre as experiências que marcaram a sua trajetória de formação, desde o encontro com as Infâncias até as formações voltadas para o ensino de crianças, sinta-se livre para mergulhar nessa escrita.

Na tessitura dessa discussão, objetivamos que o uso do memorial possibilite você refletir sobre Infâncias e Educação Infantil e a formação continuada de professores da Educação Infantil. Para nortear a escrita do memorial, elaboramos alguns eixos orientadores para a escrita das narrativas, relembramos que não são perguntas, mas eixos para que possa contar suas histórias a partir deles. Enfim, reafirmamos a importância da sua escrita para o desenvolvimento desta pesquisa. Na sequência, apresentaremos os eixos que servirão para nortear a escrita de seu memorial.

Eixos do Memorial de Formação

- Eixo I: **Perfil profissional**

Fale sobre quem você é, enfatizando: formação inicial e continuada, tempo de serviço na educação infantil, classe em que atual, jornada de trabalho e outras questões que considerar importante.

- Eixo II: **Aspectos gerais relacionados as infâncias.**

Escreva sobre como você concebe a infância e a educação que se destina as crianças pequenas.

- Eixo III: **Formação continuada e os objetivos da prática docente educação infantil**

Narre sobre os conhecimentos produzidos em seus processos de formação continuada, explicitando em que aspectos esses conhecimentos contribuem para sua prática docente. Comente a respeito do que deseja aprender nessa formação como subsidio de sua prática. Você pode descrever os diferentes momentos de formação continuada que tem vivenciado em sua trajetória profissional.

- Eixo IV: **Aspirações de professores da educação infantil em relação à formação continuada**

Escreva sobre suas aspirações em relação em relação à formação continuada, informando sobre: o que aprendido nas formações vivenciadas, como os aprendizados auferidos têm fortalecido suas práticas e sobre o que sente falta nessas formações.

Observações:

O prazo para a devolução do memorial será de um mês, contados a partir do dia da entrega, entraremos em contato uma vez por semana para sanar possíveis dúvidas ou dificuldades e me encontro em disponibilidade, a qualquer momento para os esclarecimentos relacionados ao desenvolvimento da escrita.

Atenciosamente,

Juliana de Sousa Silva e Antonia Edna Brito

ANEXO(S)

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada de professores da Educação Infantil: concepções de educação infantil e infâncias

Pesquisador: JULIANA DE SOUSA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59516022.0.0000.5214

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.568.626

Apresentação do Projeto:

A proposta de pesquisa tem como objetivo analisar as concepções de educação infantil e de infância que norteiam a formação continuada de professores que atuam nessa etapa da educação. Considerando as proposições do objetivo geral, o estudo apoia-se nos seguintes específicos: descrever as experiências de formação continuada vivenciadas por professores da educação infantil; identificar as concepções de educação infantil e de infância subjacentes à formação continuada que afetam as práticas docentes nessa etapa da educação básica, compreender as aproximações e/ou distanciamentos entre as concepções de educação infantil e de infância subjacentes à formação continuada e as concepções de professores que atuam nessa etapa da educação básica. A metodologia do estudo está descrita numa perspectiva qualitativa, utilizando o método autobiográfico como forma de produzirmos dados relevantes sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil. Os dispositivos para a produção dos dados são os seguintes: Entrevista Narrativa, pautada em alguns autores, entre eles destacam-se: Ferraroti (2010), Jovchelovitch; Bauer (2012) e o Memorial Biográfico, pautado em Abrahão (2011), Passeggi (2018). Para desenvolver a análise, atendendo à proposta metodológica de Souza (2014). A partir dessa técnica, organizaremos os dados em três tempos: Pré análise, Unidades de análise temática e a leitura compreensiva-interpretativa do corpus de modo a contribuir com subsídios teóricos e metodológicos para a construção e mobilização dos saberes para a prática docente. A pesquisa se configura como relevante para aprofundar e ampliar os debates sobre a temática em estudo.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as concepções de educação infantil e de infância que norteiam a formação continuada de professores que atuam nessa etapa da educação.

Objetivos Secundários:

- Descrever as experiências de formação continuada vivenciadas por professores da educação infantil;
- Identificar as concepções de educação infantil e de infância subjacentes à formação continuada que afetam as práticas docentes nessa etapa da educação básica;
- Compreender as aproximações e/ou distanciamentos entre as concepções de educação infantil e de infância subjacentes à formação continuada e as concepções de professores que atuam nessa etapa da educação básica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, como consta no TCLE e nas informações postadas na Plataforma Brasil, a pesquisa acarreta os seguintes riscos pode haver algum desconforto na realização das entrevistas, pelo fato de serem gravadas. No intuito de evitar e/ou reduzir a possibilidade de qualquer desconforto garantimos aos participantes o sigilo das informações prestadas, somente tendo acesso aos áudios o pesquisador responsável pela pesquisa, bem como reafirmamos que a participação na pesquisa é voluntária, podendo o participante não continuar participando da pesquisa caso o desconforto com a gravação seja muito grande.

Quanto aos benefícios, a narrativa a ser desenvolvida a partir das técnicas da pesquisa pode possibilitar um processo reflexivo que colabora para a articulação da práxis e para construção de novos saberes a partir das próprias experiências e das experiências compartilhadas no grupo. Considerando, portanto, que o ato de falar e escrever sobre o aprender a ser professor permite rememorar o vivido, ressignificando-o e construindo experiência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa exequível, relevante para o campo da formação de professores no contexto da educação infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos.

1. Folha de rosto;
2. Carta de encaminhamento;
3. Projeto de pesquisa;
4. TCLEs;
5. Autorização institucional;
6. Declaração do Pesquisador;
7. Termo de Confidencialidade;
8. Curriculum Lattes;
9. Cronograma;
10. Instrumento de coleta de dados
11. Orçamento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Realizada a análise da documentação anexada, consideramos o projeto apto a ser desenvolvido.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação protocolo de pesquisa.

Solicita-se que seja enviado ao CEP/UFPI/CMPP o relatório parcial e o relatório final desta pesquisa. Os modelos encontram-se disponíveis no site: http://ufpi.br/cep

• Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação";

• Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

• Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

• O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo

pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1948486.pdf	09/06/2022 15:44:24		Aceito
Outros	cartadeencaminhamento.pdf	09/06/2022 15:43:21	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
Outros	termodeconfiabilidadeTA.pdf	09/06/2022 15:41:28	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
Outros	termodeconfiabilidadeJP.pdf	09/06/2022 15:39:48	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodospesquisadoress.pdf	09/06/2022 15:38:37	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcl.doc	09/06/2022 15:37:48	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoo.pdf	09/06/2022 15:33:07	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
Outros	3autorizacaoparaarealzacaopesquisaJoaoReisVeloso.pdf	27/05/2022 15:16:12	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
Outros	3autorizacaoparaarealzacaopesquisaTioAlessandro.pdf	27/05/2022 15:15:49	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
Outros	curriculoorientadora.pdf	27/05/2022 15:12:06	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
Outros	CurriculosLattesJuliana.pdf	27/05/2022 15:11:32	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
Outros	5declaracaodecontribuicaoapesquisaTioAlessandro.pdf	27/05/2022 15:00:40	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
Outros	1roteiroentrevista.doc	27/05/2022 14:56:46	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetocomite.pdf	27/05/2022 14:49:02	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	5declaracaodecontribuicaoapesquisaJoaoReisVeloso.pdf	27/05/2022 14:46:06	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	27/05/2022 14:37:40	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	2AutorizacaoInstitucionalTioAlessandropdf.pdf	27/05/2022 14:28:10	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO

Continuação do Parecer: 5.568.626

Declaração de Instituição e Infraestrutura	2AutorizacaoInstitucionalJoaoReisVelosoPDF.pdf	27/05/2022 14:27:55	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAEEXECUCAO.doc	27/05/2022 14:20:13	JULIANA DE SOUSA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TERESINA, 08 de Agosto de 2022

Assinado por:
Emidio Marques de Matos Neto
(Coordenador(a))

Emidio Marques de Matos Neto
Assinado de forma digital por Emidio Marques de Matos Neto
Dados: 2022.08.12 07:46:51 -03'00'

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br