

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
PRÓ - REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCA JELMA DA CRUZ SOUSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
INTERFACES COM A PRÁTICA DOCENTE**

TERESINA-PI

2016



FRANCISCA JELMA DA CRUZ SOUSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
INTERFACES COM A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

**TERESINA/PI
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

S725f Sousa, Francisca Jelma da Cruz

Formação continuada de professores da educação infantil:
interfaces com a prática docente / Francisca Jelma da Cruz Sousa. -
2016.

118 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Piauí, Teresina, 2016.

Orientação: Profª. Dra. Antonia Edna Brito.

1. Formação de Professores. 2. Educação Infantil. 3. Prática
Docente. 4. Formação Continuada. I. Título.

CDD: 370.71

FRANCISCA JELMA DA CRUZ SOUSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
INTERFACES COM A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 25/02/2016

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Presidente

Prof. Dra. Georgyanna Andreia Silva Morais
Examinadora externa

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Examinadora Interna

A Linda Rosa Juvenil

*A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil
A linda rosa juvenil, juvenil
Vivia alegre em seu lar, em seu lar, em seu lar
Vivia alegre em seu lar, em seu lar
E um dia veio uma bruxa má, muito má, muito má
Um dia veio uma bruxa má, muito má
Que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim
Que adormeceu a rosa assim, bem assim
E o tempo passou a correr, a correr, a correr
E o tempo passou a correr, a correr
E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor
E o mato cresceu ao redor, ao redor
E um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei
E um dia veio um belo rei, belo rei
Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim
Que despertou a rosa assim, bem assim
Batemos palmas para os dois, para os dois, para os dois
Batemos palmas para os dois, para os dois.
(Cantiga Popular)*

A Deus, toda Honra e toda Glória a Ti Senhor, todo o meu Louvor e minha vida entrego a TI.

Ao santuário de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, na Vila Operária em Teresina, meu encontro com Deus acontece sempre lá.

Aos meus pais, Antonia Rosa e José Francisco, pelos ensinamentos e por terem me mostrado o caminho do bem e da integridade.

À minha orientadora, Dra. Antonia Edna Brito, por ter me assumido como orientanda e por todos os ensinamentos no decorrer do Curso de Mestrado em Educação.

AGRADECIMENTOS

O sonho de ingressar no Curso de Mestrado em Educação, ofertado pela Universidade Federal do Piauí, enfim, aconteceu. Foram três anos de tentativas até alcançar a tão sonhada vaga. Aos seis dias do mês de dezembro de dois mil e treze, o resultado chegou: eu estava aprovada em uma seleção bastante concorrida. Em março de dois mil e quatorze, precisamente no dia quatorze, aconteceu nossa primeira aula. Quantas lembranças boas! No decorrer desses dois anos, muitos desafios foram chegando, muitas angústias sentidas, muito choro, mas também, a certeza de que cada obstáculo seria contornado. Essa certeza inspira-se na crença de que Deus só nos dá aquilo que podemos carregar. E por essa razão, esse é o momento de agradecer. Assim, agradeço:

À Deus, por sua imensa bondade, que dirigiu minha vida, abençoou meus planos e me guardou e livrou de todas as angústias, mostrando sempre a luz no fim do túnel.

À minha orientadora Profa. Dra. Antonia Edna Brito. É muito difícil encontrar palavras para caracterizá-la, mas agradeço imensamente pelo carinho, pelos ensinamentos, pelos momentos que em que me deixou calma, por me proporcionar momentos de intensa alegria nesse Mestrado e por ter me dado o título de Orientanda top!

Aos meus pais, pelo carinho e pelos ensinamentos, conduzindo-me a trilhar sempre o caminho do bem.

Aos meus irmãos, Jesielma, Jesio e Estefany pela convivência.

Aos meus amados afilhados, Daniel e Letycia.

À minha cunhada Lucilene.

Às amigas de coração Márcia, Ana Luiza, Filomena e Rebeca.

À minha Diretora, Daiane, que me apoiou e me incentivou e compreendeu minhas ausências nos momentos mais difíceis.

Às interlocutoras da pesquisa, por todo tempo dedicado à participação no processo investigativo e por terem recebido carinhosamente a proposta do estudo.

Aos membros da Banca Examinadora pelas contribuições.

A 23ª Turma de Turma de Mestrado, em especial Erineide, Haede, Ana Luiza, Josiane, Cláudia e Rosimeire.

Aos Professores do PPGED/UFPI.

Ao PPGED/ UFPI, por me oportunizar o Curso de Mestrado.

As minhas colegas de Trabalho: Silvia, Ana Luiza e Clara de Assis.

Aos meus amados sobrinhos Camila e Gabriel.

Aos amigos do Núcleo de Pesquisa- NUPPED.

Aos colegas de trabalho pelo apoio.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente na realização desse sonho.

RESUMO

O estudo tem como objeto de pesquisa a formação continuada de professores da educação infantil em suas relações com a prática docente. Tem como objetivo geral analisar as relações da formação continuada na educação infantil com a prática docente. Para o detalhamento do objetivo geral foram delineadas as seguintes questões norteadoras: Como são organizadas as propostas de formação? Quais os princípios que orientam as propostas de formação? Como os professores relacionam saberes e fazeres na sua prática docente? Quais as contribuições da formação continuada para a prática docente na educação infantil? A formação continuada é compreendida como etapa importante no desenvolvimento profissional de professores, como uma formação centrada nos desafios e nas exigências da prática docente. Constitui espaço de compartilhamento de experiências e de conhecimentos oportunizando o desenvolvimento da reflexão sobre a formação e a prática. Para análise da temática do estudo foram referenciados autores que estudam a educação infantil, tais como Bassedas, Huguet e Solé (1999), que discutem as concepções de educação infantil e as peculiaridades dessa etapa de ensino. Salles e Faria (2012), contribuíram com as reflexões acerca das concepções curriculares na educação infantil e Oliveira (2012) na elaboração das referentes ao planejamento e a prática docente na educação infantil. As discussões sobre a formação de professores apoiam-se nos estudos de Cunha (2009), Gomes (2009), Liberalli (2010) e Nóvoa (2009). Esses autores apresentam conceituações sobre formação continuada, remetendo à reflexão crítica da formação e aos processos de autoformação, bem como discutem os saberes e os fazeres na educação infantil. O estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa narrativa, conforme propõem Conelly e Clandinni (1995), que se reportam aos aspectos teóricos sobre a pesquisa narrativa. A pesquisa teve como técnicas de produção de dados o memorial de formação e a entrevista narrativa. Em relação aos aspectos metodológicos buscou-se as contribuições de Jovchelovitch e Bauer (2008), que discutem sobre os procedimentos da entrevista narrativa. Os memoriais de formação foram desenvolvidos sob as orientações de Passeggi (2008). Para a análise de dados tomou-se como referência os estudos de Bertaux (2010) que orientam análise de narrativas. O estudo teve como cenário, dois Centros Municipais de Educação Infantil e envolveu como interlocutoras sete professoras que atuam nessa etapa de ensino. Entendendo a formação como um processo de planejamento, evidenciamos a necessidade de uma articulação entre teoria e prática e não as meras discussões de situações do cotidiano das escolas. Percebemos por meio das narrativas das interlocutoras que a formação ofertada pelo município não dar conta das necessidades de sala de aula e nem as necessidades formativas dos professores. O processo de formação continuada ofertado pelo município sofre críticas por parte das professoras da educação infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Formação continuada. Prática docente.

ABSTRACT

The study has as research object the continued formation of early childhood education teachers in their relations with the teaching practice. It has as general objective to analyze the relations of continued formation in early childhood education with the teaching practice. For the detailing of the general objective, the following guiding questions were outlined: How are the training proposals organized? What are the principles that guide the formation proposals? How do teachers relate knowledge and practice in their teaching practice? What are the contributions of continued formation for teaching practice in early childhood education? Continued formation is understood as an important step in teachers' professional development as a training focused on the challenges and demands of the teaching practice. It constitutes an experience and knowledge share space, providing opportunities for the reflection development on formation and practice. In order to analyze the study subject it were referenced authors who study early childhood education, such as Bassedas, Huguet and Solé (1999), discussing the concepts of early childhood education and the peculiarities of this educational stage. Salles and Faria (2012), contributed to the reflections on curricular concepts in early childhood education and Oliveira (2012) in the development of concepts regarding the planning and the teaching practice in early childhood education. Discussions on teacher formation rely on studies by Cunha (2009), Gomes (2009), Liberalli (2010) and Nóvoa (2009). These authors present concepts on continued formation, referring to the critical reflection of formation and self-training processes, as well as discussing the knowledge and doings in early childhood education. The study was developed from the narrative research, as proposed by Connelly and Clandinni (1995), who report to the theoretical aspects about the narrative research. The research had as its data production techniques formation memorial and narrative interview. Regarding methodological aspects we looked at the contributions of Jovchelovitch and Bauer (2008), discussing the procedures of the narrative interview. Formation memorials were developed under the guidelines of Passeggi (2008). For data analysis, we took as reference studies by Bertaux (2010) that guide narratives analysis. The study took place at two municipal centers of early childhood education and involved as interlocutors seven teachers who work in this educational stage. Understanding the formation as a process of planning , we noted the need for a link between theory and practice, not mere discussions of everyday situations in schools. We realized through narratives of interlocutors that the training offered by the municipality does not take account of the classroom needs and not the training needs of teachers. The process of continuing education offered by the municipality suffers criticism from the teachers of early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. Continued Formation. Teaching Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01: Desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista.	24- 25
Quadro 02: Caracterização da educação infantil em Teresina/2003.	27
Quadro 03: Organização administrativa dos CMEI's.	28
Quadro 04: Campos de experiências na organização curricular.	38
Quadro 05: Períodos da formação no Brasil	49
Quadro 06: Paradigmas de formação continuada	53
Quadro 07: Etapas da Análise	69
Quadro 08: Perfil das interlocutoras da pesquisa	72
Quadro 09: Propostas de formação continuada de professores da Educação Infantil	76
Figura 01: Itens para construção da proposta pedagógica	36
Figura 02: Passos do processo de planejamento.	42
Figura 03: Fases da Entrevista narrativa.	67
Figura 04: Unidades temáticas de análise	75
Figura 05: Críticas às propostas de formação	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS	18
1.1 Educação infantil e seus pressupostos legais	18
1.2 Educação infantil em Teresina: dados para a caracterização	26
1.3 Educação infantil e suas diferentes facetas	28
1.3.1 A prática docente na educação infantil	30
1.3.2 Organização Curricular da Educação Infantil	33
1.3.3 O Planejamento e a avaliação na educação infantil	39
1.3.4 Organização espaço e tempo na educação infantil	44
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	48
2.1 Sobre as racionalidades da formação continuada de professores	53
2.2 Formação continuada de professores da educação infantil	56
3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA...	63
3.1 Metodologia de Pesquisa	63
3.2 Produção de dados na pesquisa	65
3.3 Análise dos dados dos memoriais	69
3.4 Contexto e interlocutoras da pesquisa	70
4 ANALISANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	74
4.1 Propostas de formação continuada de professores na educação infantil	75
4.2 Princípios orientadores da formação continuada de professores na educação infantil	81
4.3 Formação continuada e suas relações com a prática na educação infantil	82
4.4 Formação continuada de professores na educação infantil e as dimensões do saber e do saber fazer	86
4.5 Contribuições da formação continuada para a prática docente na educação infantil.	90
CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	107
ANEXOS	116

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas na sociedade têm indicado que a educação de crianças vem ganhando maior realce em face do reconhecimento de que essa fase da vida tem grande importância na formação do indivíduo. A educação infantil durante longo tempo esteve sob a responsabilidade específica da família, pois se acreditava serem suficientes para a formação das crianças as aprendizagens obtidas nas interações com os adultos e com outras crianças, participando das tradições, dos princípios e das normas culturais.

Em decorrência dessa compreensão sobre a educação infantil, verificamos que os investimentos na formação de professores para essa etapa de ensino têm sido reduzidos, o que nos leva a propor um estudo sobre os processos formativos destinados aos professores que atendem às crianças. No caso específico deste estudo focalizamos a formação continuada de professores da educação infantil em suas relações com a prática docente.

O marco da educação infantil no Brasil ocorre com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (Lei 9.394/96). Essa Lei preconiza responsabilidades para os estados e municípios no que concerne à organização de seus sistemas de ensino, mas não estabelece percentuais relativos ao financiamento a ser aplicado no desenvolvimento dessa modalidade educacional. Com essas responsabilidades os municípios ficaram responsáveis prioritariamente pelo Ensino Fundamental e pela Educação Infantil.

Assim, assumiram desafios para organização das creches e pré-escolas, tanto em relação à estrutura física, quanto no que se refere à elaboração de propostas pedagógicas, de regimentos e de projetos educativos, que devem ser elaborados atendendo às especificidades dessa etapa de ensino, levando em conta o desenvolvimento integral da criança nos seus vários aspectos (cognitivo, motor, afetivo, social e psicológico, entre outros).

A realidade da educação infantil no contexto brasileiro nos mostra a necessidade de qualificar o atendimento educacional às crianças pequenas, garantindo não somente o acesso à pré-escola de qualidade, mas assegurando aos professores o direito à formação continuada. A partir do exposto, percebemos a importância de estudos sobre os processos formativos de professores da educação infantil para uma análise de suas relações com a prática docente. A formação continuada de professores para essa etapa da educação básica, como política pública, tem se realizado a partir de iniciativas um tanto restritas.

Em nível nacional os investimentos na formação continuada de professores da educação infantil têm se efetivado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de especialização,

abordando aspectos conceituais e metodológicos dessa etapa de educação. Em nível estadual, especificamente no contexto piauiense, como iniciativa da rede municipal de ensino, a formação continuada desses professores é desenvolvida em cursos e oficinas pedagógicas com intuito de direcionamento da prática docente.

A realidade da educação infantil no contexto brasileiro e nossas experiências profissionais nos mobilizaram para o desenvolvimento dessa pesquisa, delimitando como objeto de estudo a formação continuada de professores da educação infantil em suas relações com a prática docente. O interesse em pesquisar a formação continuada de professores da educação infantil teve como fonte de inspiração nossa formação acadêmica, quando desenvolvemos um estudo sobre o currículo da educação infantil a partir de uma pesquisa para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso/TCC. Posteriormente, em curso de Especialização, o tema da educação infantil continuou gerando inquietações e, nesta oportunidade, optamos em pesquisar a formação dos professores na educação infantil.

Após ingressar em 2011 em um concurso público como Coordenadora Pedagógica, optamos por trabalhar com a educação infantil e ao desenvolvermos o acompanhamento pedagógico aos professores dessa etapa de ensino, percebemos que a formação merece especial atenção, haja visto a necessidade de suas relações com a prática docente. Pensar a respeito dessa relação suscitou inquietações sobre princípios formativos, sobre contribuições e sobre a postura dos professores mediante as propostas formativas.

Essas inquietações despertaram nosso olhar investigativo para o tipo de formação continuada que tem sido ofertada aos professores da educação infantil, pois defendemos essa formação considere as realidades diferenciadas das práticas docentes e especificidades da educação de crianças, as condições de trabalho dos professores e a escola como *locus* formativo. Os projetos e programas de formação para o professor da educação infantil têm, nesta perspectiva, o desafio de conhecer as necessidades formativas dos professores e as peculiaridades dessa etapa de ensino.

Considerando as demandas por formação continuada de professores no âmbito da educação infantil, delimitamos para desenvolvimento deste estudo a seguinte questão-problema: Quais as relações da formação continuada com a prática docente na educação infantil? Ou seja, o objetivo geral da pesquisa é analisar as relações da formação continuada com a prática docente na educação infantil. A partir da questão-problema e do objetivo geral levantamos as questões norteadoras da investigação: Como são organizadas as propostas de formação continuada para professores de Educação Infantil? Quais os princípios que orientam

a formação continuada para professores de Educação Infantil? Quais as relações da formação continuada com as demandas da prática docente na educação infantil?

Para uma contextualização acerca dos estudos e pesquisas sobre o tema dessa pesquisa entendemos ser necessária a análise de estudos produzidos sobre a formação continuada para professores da educação infantil, no sentido tanto de provocar a compreensão das peculiaridades de suas práticas docentes, quanto para lembrar que a formação desses professores tem compromisso com o estudo de teorias e metodologias próprias para as crianças de três a cinco anos (atendidas na Creche e na pré-escola).

Teorias e metodologias que precisam levar em consideração as vivências de aprendizagens das crianças, suas necessidades educativas, o que implica em uma organização pedagógica das propostas formativas cuja abrangência contemple, entre outros aspectos, a organização dos conteúdos, a seleção de habilidades, as metodologias apropriadas para educação infantil, processo avaliativo e a formação cidadã da criança, considerando a unidade teoria/prática.

Por meio de um levantamento no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED da Universidade Federal do Piauí/UFPI, no período de 2010 a 2015, identificamos que o desenvolvimento de estudos investigativos na área da educação infantil abarcam temáticas, tais como: formação de professores da educação infantil, currículo, políticas e os fundamentos dessa etapa de ensino. Identificamos, também, a pesquisa de temas voltados para a leitura e escrita, o brincar e o letramento de crianças na educação infantil. O levantamento realizado evidencia a singularidade de nossa proposta de pesquisa, pois o estudo que desenvolvemos contempla a formação continuada em suas relações com a prática docente, diferentemente dos encontrados no banco de dissertação do PPGEd/UFPI que não abordam as idiosincrasias das práticas profissionais de alfabetizadores.

Tendo como referência nosso objeto de estudo apresentamos, na organização do texto dissertativo, análises e reflexões sobre educação infantil, e sobre os processos de formação continuada de professores no percurso profissional. Ressaltamos a importância de estudos sobre a formação continuada de professores na educação infantil por possibilitarem a compreensão de demandas formativas em sintonia com as exigências e desafios das práticas docentes voltadas para a educação das crianças.

Para dar conta dos propósitos da pesquisa a dissertação, em seus aspectos estruturais, contém introdução, conclusão e quatro capítulos. Na introdução contextualizamos o tema investigado, a questão-problema da pesquisa e os aportes teórico-metodológicos. O primeiro capítulo, **Educação Infantil no Brasil: aspectos históricos e conceituais** discorre acerca do

conceito de educação infantil e seus marcos temporais, focalizando as políticas e os fundamentos que respaldam essa etapa de ensino. Focaliza, também, a educação infantil, analisando a organização curricular, as propostas pedagógicas e a importância de um currículo baseado no desenvolvimento infantil.

O segundo capítulo, **Formação de professores da educação infantil** apresenta as peculiaridades da formação continuada de professores na educação infantil promovendo reflexões sobre as propostas formativas, os paradigmas de formação, as racionalidades da formação articuladas com as reais necessidades da prática docente. Discute a formação como *locus* de compartilhamento de experiências entre os pares, o que possibilita uma formação sólida e contextualizada a partir das exigências do ambiente escolar. Neste capítulo realçamos que a formação de professores não consiste apenas em acúmulo de conhecimentos, mas necessita favorecer apropriações significativas por parte dos professores considerando as especificidades da prática.

O capítulo terceiro, **Encaminhamentos metodológicos da pesquisa**, descreve a metodologia do estudo, apresentando uma caracterização da empiria, do contexto e dos interlocutores da pesquisa. A pesquisa foi realizada a partir dos princípios do método autobiográfico, caracterizando-se como investigação narrativa. Esse tipo de pesquisa evidencia as experiências formativas das interlocutoras da pesquisa, por meio do memorial de formação e da entrevista narrativa, que subsidiaram a produção de dados desse estudo.

O quarto capítulo, **Analisando a formação continuada de professores da educação infantil**, apresenta a análise e a produção dos dados da investigação. As narrativas foram organizadas em unidades temáticas, denominadas: a) Propostas de formação continuada de professores na educação infantil; b) Princípios orientadores da formação continuada na educação infantil; c) Formação continuada de professores da educação infantil e suas relações com a prática docente; d) A formação continuada e as relações do saber e do fazer e as contribuições da formação continuada para a prática docente na educação infantil.

As notas conclusivas evidenciam que a formação continuada possibilita o desenvolvimento profissional do professor por voltar-se para as experiências que ocorrem em sala de aula. Essa formação, segundo as constatações do estudo, ocorre a partir das necessidades formativas indicadas pela prática docente. Os dados mostram que as professoras desejam uma formação continuada que valorize o conhecimento profissional docente, bem como que valorize suas possibilidades de aprender.

As interlocutoras criticam a formação meramente técnica, planejada para direcionar o trabalho docente. Percebem a importância da formação para a melhoria da prática docente e

indicam a necessidade de pensarmos a formação continuada de professores direcionada para a reflexão crítica, possibilitando, a formação de um profissional com autonomia para organizar sua prática, para resolver problemas e, principalmente, para tomar decisões exigidas no cotidiano da ação docente.



CAPÍTULO 01
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL:
ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS



CAPITULO 01

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

1.1 Educação infantil e seus pressupostos legais

Para compreender o processo de formação continuada de professores da educação infantil, partindo de uma reflexão sobre o saber e o saber fazer é necessário contextualizar essa etapa de ensino compreendendo sua historicidade e os conceitos que lhe são pertinentes. No tocante a essa temática que gerou a investigação, esse capítulo objetiva traçar um recorte histórico da Educação Infantil no Brasil e a concepção de alguns conceitos. O recorte histórico foi feito a partir da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais justificando o porquê da educação infantil está em processo de movimento.

Nesse período as políticas, os fundamentos, os saberes e os fazeres relacionados à construção da educação infantil, contribuíram com fecundas discussões sobre o trabalho docente com as crianças pequenas e um olhar reflexivo dos profissionais envolvidos. Nesse sentido, a investigação permitiu uma reflexão sobre a necessidade de formação continuada dos profissionais que atuam nessa etapa de ensino bem como compreender as propostas formativas para as turmas de Maternal, 1º e 2º períodos.

Compreendendo a Educação Infantil no contexto das mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, percebemos que são fatores decorrentes tanto da conjuntura social do país e do mundo, quanto das reformas implementadas na Educação Básica, sobretudo, a partir da década de 90 do século XX. Entre outros antecedentes que contribuem para esta movimentação no campo da Educação Infantil a sua inclusão na Educação Básica em 1996 torna-se relevante.

É importante considerar que a Educação Infantil no Brasil só começou a se organizar depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96- LDB. (BRASIL, 1996). A Lei preconiza responsabilidades para os estados e municípios organizarem seus sistemas de ensino, bem como atribui percentuais a serem aplicados no desenvolvimento da educação básica. Com essas atribuições, os municípios ficaram responsáveis prioritariamente pelo Ensino Fundamental e pela Educação Infantil. Assim, os currículos, as avaliações, as proposta pedagógicas, os regimentos e os projetos devem ser elaborados atendendo a essa etapa de ensino, levando em conta o desenvolvimento integral da criança, nos seus vários aspectos: cognitivo, afetivo, social e psicológico.

Depois da sua inclusão na Educação Básica, o caráter assistencialista, voltado para o cuidado na educação infantil passou a ser objeto de muitas críticas indicando a necessidade de atendimento à dimensão educativa dessa etapa educacional, ou seja, vislumbra-se o cuidar aliado ao brincar e ao educar, fortalecendo nas instituições de educação infantil a relação brincar e educar. A finalidade dessa etapa de ensino é integrar a criança em um meio sociocultural com uma base curricular voltada para o conhecimento do mundo, para a formação pessoal e social.

De acordo com Barros (2007), é importante destacar que os seis primeiros anos de vida se configuram como um momento importante para o desenvolvimento humano. Dessa forma, até 1988 a criança brasileira e as leis que regulamentavam a educação no Brasil não a incluíam com menos de sete anos de idade não tinha direito à educação. A Constituição atual (BRASIL, 1988) reconheceu a educação Infantil como um direito fundamental da criança, podendo a família fazer a opção com dever do Estado de ofertá-la. Diante das mudanças relativas às orientações legais, a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada, especificamente, à política de assistência social para ser incorporada a política nacional de educação. A Constituição Federal de 1988, Artigo 227 estabelece que:

É dever da família da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com a absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Percebemos nos aspectos destacados pela Constituição brasileira a importância da família, do Estado e da sociedade para assegurar os direitos da criança como cidadã e no reconhecimento das prioridades e peculiaridades educativas que devem ser discutidas e ampliadas pela sociedade no sentido de proteção e de garantia dos direitos à criança pequena.

No transcorrer da história com a Lei 8.099, de 13 de julho de 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA para detalhamento de direitos e deveres referentes a esse público. Esse estatuto enfatiza, em seu artigo primeiro, a proteção integral à criança e ao adolescente. Destaca no artigo 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação e que o estado tem o dever de promovê-la, visando o pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho”. A educação passa a ser um direito público subjetivo da criança e do adolescente como garantia dos seus direitos em todo o território nacional. Como podemos observar nos artigos mencionados a proteção à criança e

ao adolescente torna-se tarefa primordial do Estado, que tem, também, responsabilidade a educação como imprescindível direito da infância e adolescência.

Nesse contexto de mudanças ressaltamos que com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a educação infantil é declarada como primeira etapa da educação básica, antecedendo o ensino fundamental, sendo a matrícula de quatro a cinco de caráter obrigatório. Para reforçar essa obrigatoriedade as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 15), propõem: “[...] é obrigatória à matrícula na educação infantil de crianças que completam quatro ou cinco anos até o dia 31 de março no ano em que ocorrer a matrícula”. Essa obrigatoriedade atende somente a pré-escola não se estendendo as crianças que precisam da creche. Com as orientações legais, o trabalho pedagógico com criança de zero a cinco anos ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, representando uma conquista importante na sociedade brasileira.

Considerando a grande demanda de crianças matriculadas nos estabelecimentos de ensino em todo o Brasil, o Ministério da Educação estabeleceu uma proposta pedagógica como orientação para oferecer suporte pedagógico aos profissionais de educação infantil em todo o território Nacional. Trata-se do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RCNEI (BRASIL, 1998), que foi produzido a partir da necessidade de os professores de Educação Infantil nortear suas práticas pedagógicas para o trabalho com as crianças pequenas.

O documento que está organizado em três volumes, que servem como parâmetros de reflexões, quanto aos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para educação de crianças, atendendo as diversidades da cultura brasileira. O RCNEI apresenta subsídios curriculares para auxiliar na elaboração da proposta curricular das creches e das pré-escolas, porém é considerado apenas como guia de orientações e não possui obrigatoriedade quanto ao uso e atribuições pedagógicas. Segundo Brasil (1988, p. 13):

O RCNEI tem a função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania [...].

A proposta pedagógica apresentada no RCNEI caracteriza-se como uma alternativa para os professores de Educação Infantil nortear suas atividades consolidando uma nova proposta curricular, baseada na organização dos objetivos e dos conteúdos e das orientações

didáticas. Esse documento contém uma fecunda contribuição na área das políticas públicas e de programas específicos para a educação infantil e, por isso, é relevante considerá-lo como elemento facilitador do trabalho educativo.

O RCNEI (1998), para melhor organização das propostas curriculares da educação infantil está organizado em módulos por faixa etária de zero a três anos e de quatro a seis anos, para concretizar a educação em dois âmbitos de formação: social e pessoal, pressupondo que nesta etapa a educação deve favorecer o conhecimento de mundo. Os conhecimentos estão organizados nos seguintes eixos: Identidade e Autonomia, Matemática, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Artes Visuais, Música e Movimento.

No ano de 2001, a Lei n. 10.172/2001, institui o Plano Nacional de Educação-PNE, que se caracteriza como uma política fundamental da educação brasileira. O objetivo geral do Plano Nacional de Educação é definir estratégias e metas a serem cumpridas no período de dez anos, período compreendido entre 2001 até 2010, no documento encontramos um conjunto estratégico de políticas para cada um dos níveis de ensino, para as modalidades de ensino, para a formação de professores e para o financiamento da educação.

No que diz respeito à educação infantil o PNE, objetiva a ampliação da oferta de forma a atender, em cinco anos, 30% da população de até três anos de idade e 60 % da população de quatro a seis anos (ou quatro e cinco anos) e, até o final da década, objetiva alcançar a meta de 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro a cinco anos.

Com a criação da Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, foi implantada a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a inclusão das crianças de seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental. Os debates em torno dessa obrigatoriedade suscitaram inúmeras reflexões no campo educacional, principalmente no tocante à educação infantil, pois enquanto o ensino fundamental ampliava sua oferta, as creches reduziram o número de matrículas e as crianças de seis anos, obrigatoriamente desvinculavam-se da educação infantil. De acordo com Campos e Silva (2013), esse processo de mudança surgiu para garantir a todas as crianças mais um ano de escolarização. Iniciativa válida, mas entendemos que é preciso assegurar possibilidades de permanência da criança na escola, proporcionando uma educação de qualidade.

Com a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 e o Parecer CNE/CEB n. 20/09 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI, uma nova proposta curricular é pensada para atender à diversidade cultural das crianças e para se pensar um novo formato para a educação infantil. As DCNEI's (2010) se propõem a orientar as propostas pedagógicas observando as políticas, os fundamentos, a legislação em torno da

educação infantil em todo o território nacional. O documento define, ainda, orientações para as políticas públicas e a elaboração de planejamentos, a execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares. O texto proposto pelas Diretrizes Curriculares orienta a organização curricular. De acordo com Oliveira (2012, p. 33) essas Diretrizes:

Apresentam uma definição de currículo e princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades para todas as crianças. Elas explicitam os objetivos e condições para a organização curricular, consideram a educação infantil das crianças do campo e indígenas, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições.

A partir da compreensão da Proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, recomenda-se às instituições de educação infantil de todo país o atendimento as orientações para subsidiar a organização administrativa e pedagógica dessa etapa da educação básica, buscando uma educação de qualidade e oportunidades para todas as crianças matriculadas nessa etapa de ensino, bem como objetivando o fortalecimento da parceria escola e família e as vivências e as aprendizagens que ocorrem no interior das instituições.

Com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, foram definidas metas e estratégias para a educação nacional. No que se refere à educação infantil, o PNE em Brasil (2014, p. 9) dispõe na meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

O termo universalização empregado nesse documento faz supor que, até 2016, todas as crianças de quatro e cinco anos terão matrícula garantida nas instituições de educação infantil no Brasil e apenas cinquenta por cento das crianças de três anos terão atendimento em creches até 2024. A realidade da educação infantil está muito distante do que propõe o PNE, considerando que há uma grande demanda por creches e pré-escolas e, conseqüentemente, muitas crianças sem a educação infantil.

Na compreensão das propostas voltadas para a educação infantil no que se refere ao seu processo de movimento e de construção, Hermida, (2007, p. 27) analisa as políticas e fundamentos da Educação Infantil, registrando a fragilidade das iniciativas, que requerem investimentos para a consolidação da educação de crianças:

Apesar das primeiras iniciativas voltadas ao setor de ensino no Brasil remeter a mais de 100 anos e de ter-se popularizado principalmente na

década de 70, mesmo assim 30 anos depois a Educação Infantil ainda continua em processo de desenvolvimento.

Entendemos que a ampliação da educação infantil continua em movimento, com as políticas, as propostas e as diretrizes envolvendo a educação infantil, marcadas por um processo de crescimento e de discussões fecundas na área educacional.

Na tentativa de conceber a educação infantil em suas particularidades é necessário entender que a construção do seu conceito requer uma gama de discussões baseadas nas características e no desenvolvimento das crianças pequenas. Segundo Antunes (2010) a educação infantil alicerça-se em dois pontos básicos: no perfil do educador infantil e na sua formação. O perfil do educador infantil fundamenta-se em três aspectos: o primeiro refere-se ao conhecimento que o professor tem sobre a criança e todo seu processo de desenvolvimento. Essa concepção permite que o educador relacione a prática docente ao seu conhecimento sobre a criança pequena, principalmente no que diz respeito às peculiaridades de cada faixa etária, bem como permite uma reflexão sobre as teorias e métodos que tratam do desenvolvimento infantil.

O segundo aspecto enfatiza a necessidade de o professor possuir conhecimento da neurociência, que é essencial para que se aproprie das bases genéticas e das interações com o meio ambiente. O terceiro realça que o profissional de educação infantil precisa exercer a atividade profissional com paixão e acreditar que na educação infantil tudo é um processo ligado ao saber e ao saber fazer, articulados com a prática docente.

Com relação à formação Antunes (2010), menciona que a proposta de formação é um desafio, devido as grandes reformulações nesse campo. Tanto a formação inicial, que ainda apresenta lacunas, quanto a formação continuada necessitam de fecundas reflexões acerca da formação de professores para a educação infantil.

De acordo com Rocha (2013), essas reflexões exigem a definição da função social e educativa dos espaços infantis, da formação da criança pequena, da formação dos profissionais e de políticas pensadas especificamente para a educação infantil, apoiadas em experiências pedagógicas dinâmicas a fim de organizar a prática docente.

Sobre essa função social e educativa dos espaços infantis, é necessária a pensar na exigência de construção de um espaço educativo pensado para a criança pequena, vinculado às práticas sociais, que articulem a produção de novos conhecimentos e estimulem a novas descobertas em sala de aula, com ações planejadas e adequadas a realidade dos espaços vivenciados por professores e alunos.

É necessário compreendermos as relações entre criança e infância e as implicações para a prática docente na educação infantil. Estudos nas áreas da Sociologia e da Psicologia apontam resultados importantes no que refere a essa relação. No campo sociológico, Pessoa (2015), refere-se à criança como um ser individual que precisa ser preparada para a vida em sociedade. Destaca a importância da escola e da família, na socialização da infância. No campo psicológico, a criança é acompanhada em seu desenvolvimento nas relações com o ambiente físico, com o conhecimento e com o meio sociocultural.

Com relação ao desenvolvimento da criança pequena é importante destacar os estudos sobre o desenvolvimento infantil em uma perspectiva sociointeracionista, baseadas nas ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Conceituando o desenvolvimento infantil nas ideias dos autores citados (QUADRO 01).

Quadro 01: Desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista.

Autor	Caracterização do desenvolvimento infantil
Piaget	A preocupação central de Piaget era descobrir como se estruturava o conhecimento. [...] Tal processo envolve, portanto, a capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente, com a aquisição da fala, explicar pensamentos e ações. Dessa forma, a inteligência vai-se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente. Piaget observa que o Desenvolvimento pode ser compreendido a partir dos seguintes estágios: estágio sensório-motor (zero a dois anos aproximadamente) - essa etapa é caracterizada por atividades físicas que são dirigidas a objetos e situações externas. Quando a criança adquire a marcha e a linguagem, as atividades desenvolvem uma dimensão interna importante, pois toda a sua experiência vai sendo representada mentalmente. A partir da aquisição da linguagem, inicia-se uma socialização efetiva da inteligência. O estágio pré-operacional- (por volta dos dois anos a seis- sete anos) , nesta fase a criança vai construindo a capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas (seriação, classificação).
Vygotsky	Afirma que a relação dos indivíduos com o mundo não é direta, mais mediada por sistemas simbólicos, em que a linguagem ocupa um papel central, pois além de possibilitar o intercâmbio entre os indivíduos, é através dela que o sujeito consegue abstrair e generalizar o pensamento.

Wallon	<p>Propõe o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. [...]. Nesse sentido, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto do desenvolvimento. [...]. A cada estágio de desenvolvimento infantil há uma reformulação e não simplesmente uma adição ou reorganização dos estágios anteriores, ocorrendo também um tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente: estágio impulsivo- emocional (1º ano de vida)- nessa fase predominam nas crianças as relações emocionais com o ambiente; estágio sensório- motor (um a três anos aproximadamente)- ocorre nesse período uma intensa exploração do mundo físico em que predomina as relações cognitivas com o meio. A criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar; personalismo (três aos seis anos aproximadamente)- nessa fase ocorre a construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança as pessoas, predominando assim as relações afetivas; estágio categorial (seis anos) – a criança dirige seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual que conseguiu conquistar até então.</p>
---------------	---

Fonte: Educação Infantil: pra que te quero? (2013, p. 28-31)

O quadro nos remete a compreensão dos estágios de desenvolvimento infantil na visão sociointeracionista, entendendo que a criança no decorrer do seu desenvolvimento passa por estágios diferenciados na concepção dos autores apresentados no quadro. Piaget (1976), Vygotsky (1984) e Wallon (1984) afirmam que a relação com o meio e com outros indivíduos é essencial nesse processo maturacional, levando em conta todos os processos envolvidos, com a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e as interações. A visão sociointeracionista do desenvolvimento infantil nos fornece meio para compreender as relações que a criança pequena estabelece com seu meio através das interações ocorridas durante todo o processo de maturação. Os estágios estabelecem uma conexão entre si e apontam para a caracterização do processo de desenvolvimento da criança, compreendendo fases que caracterizam o pensamento e os processos mentais.

Com relação às políticas de educação infantil observamos diferentes iniciativas referentes à organização das políticas públicas pensadas para essa etapa de ensino. Essas iniciativas foram motivadas por orientações legais, que têm o mérito de considerar a educação infantil dever do Estado. A legislação objetiva consolidar o atendimento educacional às crianças, mas entendemos que suas formulações envolvem um processo complexo de propostas e negociações que, de acordo com Bujes (2013, p. 23), implicam em “[...] interesses em torno da educação, que é uma área que atinge toda a população, portanto, é do interesse de todos”. No caso específico da Educação Infantil, essa complexidade nos parece mais ampla, haja visto que as políticas neste âmbito começaram a ser discutidas apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96.

1.2 Educação infantil em Teresina: dados para a caracterização

A partir da política de responsabilidade e da descentralização da educação básica, em conformidade com a LDBEN (Lei 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), os municípios passaram a se responsabilizar pela Educação Infantil, juntamente com os Estados e com o Distrito Federal, em regime de colaboração. Isso inclui assegurar as políticas públicas e atendimento educacional de qualidade para todas as crianças matriculadas nessa etapa de ensino, além de promover uma integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino municipais. Nesse contexto, as secretarias municipais de educação são responsáveis pela implantação de propostas pedagógicas, bem como para assegurar a formação continuada de professores.

Em relação a esse aspecto a Lei Orgânica do município (2000) apresenta nos incisos I e III do Art. 213, que o município manterá o ensino fundamental obrigatório e o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. No Plano Decenal de educação de Teresina/PDET (2003), a creche e a pré-escola passaram a ser um direito da criança e da família e um dever do município de ofertar educação expandindo seu atendimento, com apoio técnico e financeiro por meio da secretaria municipal de educação.

Por meio de ações implantadas para o atendimento das crianças em idade de zero a seis anos, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina/SEMEC articulou esse atendimento com a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente/SEMCAD, em parceria com a Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social/SEMTCAS, o que propiciou a criação de creches comunitárias nas periferias de Teresina.

No ano de 2006, devido à ampliação do atendimento às crianças foi criada uma coordenação de educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação. O objetivo dessa Coordenação era promover monitoramento pedagógico, acompanhamento, planejamento das ações pedagógicas, bem como articular formações para os profissionais envolvidos. Os monitores participavam de formação continuada ofertada pela própria secretaria, o que foi uma alternativa para capacitá-los, promovendo cursos na área de Educação Infantil para melhorar o trabalho nos Centros Municipais de Educação Infantil e para atender as crianças matriculadas nessa etapa de ensino. O trabalho com as crianças pequenas, desenvolvido nas creches e pré-escolas, possuía quantitativamente a seguinte caracterização (QUADRO 2).

Quadro 02: Caracterização da Educação Infantil em Teresina/2008.

Tipo da instituição	Quantidade	Tipo de Monitoramento
Creches/ Pré-escolas Municipais	51	Monitoramento pedagógico.
Creches/Pré-escolas Comunitárias	60	Monitoramento pedagógico.
Creches/Pré-escolas Filantrópicas	15	Monitoramento da Gestão Pedagógica
Creches/Pré-escolas Filantrópicas	45	Sem monitoramento da Gestão Pedagógica
TOTAL	171	

Fonte: Diretrizes Curriculares do Município de Teresina/2008.

Analisando as informações sintetizadas no Quadro 02, percebemos que existiam vários tipos de creches e pré-escolas com monitoramentos diferenciados. Esses estabelecimentos possuíam apoio pedagógico, professores, merenda escolar, serviços gerais e de portaria e material didático pedagógico. No total existiam cento e setenta e um estabelecimentos para atender a uma totalidade de dezessete mil novecentos e cinquenta e três crianças.

Na maioria dessas instituições de educação infantil predominou o caráter comunitário, alicerçado as creches comunitárias, atendidas pela Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social, no período compreendido do ano de 2000 até 2010. Somente em 2011, com a municipalização das instituições de educação infantil em Teresina, houve uma priorização no atendimento e a educação infantil ofertada no município passou por mudanças significativas, principalmente em relação aos professores.

Por meio de concurso público realizado no ano de 2010, os profissionais de educação infantil passaram a ter efetividade no cargo. Isso reforça a questão da qualidade no ensino, pois esses profissionais se enquadravam em lotação de 40 horas, dedicando mais tempo para trabalhar nos Centros Municipais de Educação Infantil. A gestão das escolas passou por um processo de autonomia, principalmente financeira, tendo como resultado um monitoramento pedagógico que passou a contar com a colaboração de um profissional nos próprios centros: o pedagogo escolar.

No atual contexto a Educação Infantil no município de Teresina apresenta elevado aumento no número de matrículas, ampliação da formação continuada de professores, focalizando a educação infantil. Apresenta ampliação da oferta de vagas para crianças de três a cinco anos de idade, mas carece rever o atendimento de crianças que precisam de creches. Os centros municipais de educação infantil caracterizam-se pelo atendimento as crianças de zero a cinco anos, apresentando uma organização administrativa dos CMEI's (QUADRO 3).

Quadro 03: Organização administrativa dos CMEI's.

Tipo de instituição	Quantidade
CMEI's municipalizados	92
CMEI's municipalizados por decreto	10
CMEI's municipalizados por convênio	51
Total	153

Fonte: Site oficial da SEMEC, 2013.

De acordo com os dados do Quadro 03, percebemos que os Centros Municipais de Educação Infantil possuem diferentes nomenclaturas em face do processo de municipalização que se encontra em andamento. Os CMEI's municipalizados possuem registro e autorização do Conselho Municipal de Educação/CME. Os CMEI's municipalizados por decreto e por convênio encontram-se em processo junto ao Conselho e os trâmites de regularização esbarram na burocracia e em documentos para regularização e funcionamento de acordo com as exigências da legislação vigente. Fazendo uma comparação entre os quadros 2 e 3, percebemos que houve uma diminuição no número de instituições de educação infantil, pois a Secretaria de Educação não se responsabiliza pelo atendimento filantrópico, tarefa essa que foi atribuída a SEMTCAS, que atende demanda mais social.

1.3 Educação Infantil e suas diferentes facetas

Nesta parte do texto apresentamos uma discussão sobre prática docente na educação infantil, considerando seus aspectos curriculares, o planejamento, a avaliação, a educação

infantil e a organização espaço e tempo, evidenciando o papel das instituições infantis no processo de desenvolvimento da criança e o papel do professor considerando as vivências e aprendizagens no contexto escolar.

Diante do crescimento da educação infantil no Brasil, as creches e pré-escolas priorizam um ambiente voltado para o pleno desenvolvimento da criança observando suas necessidades, priorizando seus conhecimentos para propiciar práticas e vivências de acordo com a cultura local. Partindo do pressuposto que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e que por meio dela a criança se familiariza com o saber sistematizado, reconhecemos que nessa etapa educacional ela deve se desenvolver plenamente observando-se as habilidades e características próprias da idade pré-escolar, sem esquecer de contemplar o brincar, o cuidar e o educar, tendo em vista que a educação infantil pode favorecer o desenvolvimento de atitudes e a apropriação de conhecimentos.

De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999) a educação infantil possui finalidades que precisa ser explicitadas nas propostas curriculares e nas práticas educativas. Essas finalidades referem-se à potencialização e ao desenvolvimento das capacidades das crianças, tendo como meta o respeito à diversidade, a compensação das desigualdades sociais e a preparação para a escola obrigatória. A educação infantil, nesta perspectiva, deve propor uma relação com os primeiros anos do ensino fundamental, além de propiciar à criança o acesso aos conhecimentos.

Levando em consideração as peculiaridades da educação infantil compreendemos que, nas instituições que atendem crianças, precisamos criar um ambiente educativo que propicie a essas crianças aprendizagens significativas, estabelecendo parâmetros de relacionamento entre escola e família para, assim, se concretizar o desenvolvimento das habilidades, dos conhecimentos e a participação e valorização da diversidade e das práticas culturais. Na visão de Antunes (2010), a educação infantil deve ocorrer em ambiente que leve a criança a descoberta, a despertar para a curiosidade, o que exige um olhar de cuidado por parte dos professores e uma atenção de todos os profissionais envolvidos na instituição. Para que isso aconteça o ideal é que o espaço institucional seja pensado para a criança e propicie seu pleno desenvolvimento.

Para evidenciar as diferentes facetas da educação infantil, nas seções a seguir, apresentamos reflexões pertinentes relacionadas a essa etapa de ensino: prática docente na educação infantil, currículo da educação infantil, planejamento e a avaliação, a organização espaço/temporal.

1.3.1 A prática docente na educação infantil

Falar de prática docente na educação infantil nos leva a pensar no desafio dos professores para a promoção de situações de aprendizagem que possibilitem às crianças o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, levando em consideração às experiências vivenciadas, principalmente as socioculturais, entendendo que o processo de aprender é vivenciado em momentos diferentes por cada criança, seja no contexto social, seja no ambiente familiar.

De acordo com Oliveira (2012), pensar em uma prática docente para crianças de zero a cinco anos de idades exige conhecimento sobre seus interesses, seu desenvolvimento, seu grau de autonomia e suas características próprias da idade. Significa que o professor deve procurar saber da história da criança fora da instituição para a ressignificação de sua prática, principalmente no que diz respeito ao ato de planejar.

Oliveira (2012) ao contextualizar a prática docente nas instituições de educação infantil, destaca cinco momentos importantes que devem ser priorizados: O primeiro momento refere-se ao brincar como atividade que faz parte do desenvolvimento sociocultural da criança pequena e que proporciona momentos de interação com seus pares, desenvolvimento da imaginação e as formas de representações que constrói sobre o mundo e sobre o conhecimento durante a troca de experiências.

No segundo momento, a autora destaca as experiências com a linguagem verbal, a ampliação linguística das crianças, lembrando que é preciso um trabalho sistemático de exploração da linguagem verbal por meio de brincadeiras com parlendas, cantigas e brincadeiras tradicionais, além de ser importante proporcionar conversas que possam desenvolver a expressão comunicativa. Destaca que ouvir e contar histórias são formas de prender a atenção da criança e que essas atividades favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita, oportunizando as crianças acesso as práticas de leitura e de escrita presentes na cultura de letramento.

O terceiro momento Oliveira (2012), diz respeito às experiências da criança com as linguagens artísticas e a fruição de arte. Considera que arte possui grande importância para o desenvolvimento humano e que deve estar presente nos currículos de educação infantil, por meio das manifestações das diferentes linguagens artísticas por meio da música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. No quarto momento, propõe explorar o mundo natural e social e suas relações, a partir da indagação, do questionamento e da exploração. Reconhece que toda proposta curricular deve incluir o

conhecimento sobre o mundo, explorando temáticas do cotidiano das crianças, para relacioná-las com o meio natural e social, despertando nelas o gosto de aprender e a busca de novos conhecimentos.

No quinto momento a autora aponta a exploração dos conhecimentos matemáticos, que na educação infantil são abordados de forma sistemática e abstrata, levando a criança a resolver situações problemas simples. Recomenda que esses conhecimentos possam ser apresentados de forma lúdica, explorando o mundo dos números, as quantidades, as grandezas, as medidas e as formas.

Nas práticas docentes da educação infantil, além de considerarem o desenvolvimento das crianças, outros aspectos devem ser levados em consideração. Maluf (2009), afirma que as crianças nas instituições de educação infantil, precisam de ações sistemáticas e continuadas que visem fornecer informações, realizar vivências por intermédio de atividades lúdicas e aprimorar os conhecimentos das crianças.

A autora destaca a atividade lúdica como prática indispensável nas classes infantis, pois permite às crianças a aquisição de novos conhecimentos de forma natural e agradável, promovendo o bem estar psicológico e trazendo benefícios como: assimilação de valores, aquisição de comportamentos, desenvolvimentos de diversas áreas do conhecimento, aprimoramento de habilidades e principalmente a socialização. (MALUF, 2009).

É importante destacar que as atividades lúdicas para crianças pequenas devem ser planejadas de forma sistemática, observando a faixa etária o tipo de atividade que se pretende realizar. Na realização dessas atividades destacamos o papel do professor, pois esse profissional tem ampla responsabilidade na escolha de práticas aliadas com uma proposta lúdica para as crianças pequenas. Maluf (2009, p. 44) ao analisar a educação infantil destaca que “[...] todo educador deve conhecer o processo de desenvolvimento da criança, desenvolver sua criatividade natural e inovadora. Deve explorar as manifestações lúdicas infantis, através do livre arbítrio, para a criança se expressar e expor sua criatividade”.

Em uma abordagem sociointeracionista, o lúdico ganha ênfase nas atividades para promoção do desenvolvimento da criança. Assim, o brincar, conforme propõe a Psicologia do Desenvolvimento vinculada às ideias interacionistas, pois assume um papel relevante nas práticas docentes para a educação infantil. De acordo com Friedmann (2012, p. 21), “[...] embora Piaget e Vygotsky apresentarem algumas diferenças de enfoque evidencia-se que, na prática, suas propostas não são tão diversas [...] elas caminham de forma paralela e complementar”. Isso reforça que as teorias sociointeracionistas baseadas nas ideias dos

autores possuem uma relação que compreende o brincar como uma forma de relação com os outros indivíduos e com o meio sociocultural.

De acordo com Friedmann (2012) o brincar em uma concepção sociointeracionista, deve promover à criança a construção de conhecimentos e uma interação com seus pares, valorizando atividades criativas, levando em conta o meio sociocultural e a promoção do desenvolvimento. Outro aspecto importante é como professor conhece as crianças através da brincadeira, por meio da observação das atividades lúdicas. Esse momento de observação abrange dois aspectos importantes: a observação coletiva e suas relações e a individual. Ainda de acordo com Friedmann (2012, p. 46),

Os estudos têm avançado e hoje fala-se em “atividade lúdica”, isto é, a postura do educador com relação a todas as atividades propostas, perpassando tempos e espaços predefinidos para o brincar. Assumir uma atividade lúdica significa aprender e incorporar as linguagens expressivas das crianças e adotar essa postura em todos os conhecimentos e atividades.

A autora compreende o lúdico como a ação de brincar que colabora para o desenvolvimento de outras linguagens e do conhecimento nas interações que a criança estabelece por meio da brincadeira. O brincar, portanto, torna-se uma prática indispensável nas instituições de educação infantil por sua relevância no desenvolvimento infantil.

O papel dos professores no planejamento das atividades lúdicas é fundamental, pois precisam adotar posturas que permitam à criança o desenvolvimento de diferentes habilidades que a brincadeira proporciona. A intervenção do professor nos momentos lúdicos deve ser de acompanhamento e de observação durante a execução das brincadeiras, pois ao brincar as crianças expressam momentos de prazer e de conflitos.

De acordo com Maluf (2010), as atividades lúdicas promovem um bem estar psicológico na criança. Ressalta que a ludicidade deve fundar-se nas necessidades e interesses das crianças, incentivando a descoberta, o conhecimento e as interações. Em seu entendimento o lúdico torna os conteúdos mais atrativos e mais interessantes para as crianças pequenas, transformando o processo de ensino e aprendizagem em um momento prazeroso que propicia o estabelecendo vínculos afetivos.

As práticas docentes na educação infantil são organizadas por meio de planejamento de rotinas, que se caracterizam como previsões diárias, sequência de atividades planejadas para adequar o tempo às atividades e aos conteúdos explorados na instituição educativa. As rotinas devem priorizar marcos temporais que, segundo Medel (2012), possuem uma intencionalidade pedagógica e são organizadas pela definição de períodos, duração e sequenciação. Isso permite ao professor prever a duração de cada momento na jornada da

criança na instituição, tendo como referência a flexibilidade e a organização no espaço e no tempo escolar.

A prática docente na educação infantil reflete um processo de planejamento intencional adequado para as crianças pequenas, pensado e articulado com os demais campos de experiência, proporcionando ao professor uma reflexão constante de acordo com a evolução das crianças.

1.3.2 Organização Curricular da Educação Infantil

As reflexões voltadas para a educação e sobre o papel da escola na contemporaneidade pressupõem a formação do educando para o exercício pleno da cidadania. Esse fato exige da educação e, especificamente da escola, um cuidado especial com os aspectos curriculares, aliados à definição de uma política de formação de professores voltada para construção do saber e para a formação crítica dos professores.

As reflexões sobre currículo da educação infantil no Brasil indicam como marco o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RCNEI (BRASIL, 1998). A organização curricular proposta no RCNEI fundamenta-se em dois âmbitos de experiência: a formação social e pessoal e o conhecimento de mundo. Segundo Brasil (1998, p. 89) as orientações curriculares têm como foco:

O tratamento didático que busca garantir a coerência entre objetivos conteúdos se explicita por meio das orientações didáticas. Essa estrutura se apoia em uma organização por idades — crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos — e se concretiza em dois âmbitos de experiências - Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo - que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e Autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática.

A proposta de organização curricular apresentada pelo RCNEI deve promover uma articulação entre os eixos de trabalhos, para garantir uma base curricular própria do mundo infantil. É necessário que as práticas pedagógicas contribuam para o pleno desenvolvimento da criança facilitando a aprendizagem, o desenvolvimento das diferentes linguagens, os pensamentos, as emoções, os desejos e as necessidades, características próprias da criança de zero a cinco anos de idade.

Em relação às orientações curriculares para educação infantil Antunes (2008) afirma existe uma preocupação demasiada com os conteúdos a serem ensinados, o que mostra a importância dada a uma proposta curricular aliada a uma visão conteudista. O autor

compreende que deve haver “[...] uma substituição da explanação pelo desenvolvimento de projetos que nasçam da curiosidade e dos questionamentos feito pela própria criança.” (ANTUNES, 2010, p. 45). A crítica feita pelo autor recai sobre a preocupação excessiva com a transmissão de conhecimentos, ao invés de se investir na apropriação desse conhecimento, envolvendo ativamente as crianças.

Um das alternativas para superação dessas práticas tradicionais na educação infantil é a pedagogia de projetos. Os projetos na educação infantil visam atender uma necessidade imediata do professor, pois os mesmos proporcionam uma interatividade entre as crianças e professores e promovem a aprendizagem de forma significativa. Podem abordar temáticas diversificadas e possuem uma organização sistemática, planejada e orientada para objetivos de aprendizagem.

Nas escolas infantis, segundo Medel (2012), o currículo deve priorizar a multiculturalidade, levando em conta a pluralidade cultural do país e as mudanças ocorridas, principalmente na educação infantil. Defende que os currículos das escolas de educação infantil apresentam uma organização curricular nos modelos de planejamento. Os projetos podem ser organizados com os seguintes tópicos: listagem de atividades, datas comemorativas, planejamento baseado em aspecto do desenvolvimento, temas geradores/centros de interesse, conteúdos/ áreas de conhecimento e Projetos de trabalho.

Do ponto de vista de Barbosa e Horn (2008), a opção por trabalhar com projetos é uma boa forma de sistematizar o ensino, pois os mesmos levam em consideração as características e necessidades das crianças, possibilitando, ainda, um ensino interdisciplinar. Outro ponto importante é que o professor deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, adequando as atividades à realidade da turma e aos recursos disponíveis. Os projetos devem proporcionar aos alunos novas descobertas e contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem.

Percebemos que na educação infantil a forma de organizar os conteúdos curriculares baseados na pedagogia de projetos, deve ser norteada a partir da proposta pedagógica da escola. Os projetos que são desenvolvidos no decorrer do ano letivo devem permitir aos professores um embasamento teórico, metodológico e pedagógico com finalidades e objetivos precisos. Para os alunos, as propostas de projetos podem viabilizar novas descobertas e ter uma finalidade pedagógica específica: a aprendizagem.

Sobre a organização curricular na educação infantil a partir da proposta pedagógica da escola, enfatizamos as ideias de Salles e Faria (2012), que propõem a análise desse tema baseado em três ideias centrais: o currículo como elemento da proposta pedagógica, as

relações da criança com os saberes e conhecimentos da natureza e da cultura e o currículo em ação na instituição de educação infantil.

Para as autoras quando o currículo torna-se elemento norteador da proposta pedagógica da instituição de educação infantil, os professores cercam sua prática docente com quatro interrogações: o que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar? E quando ensinar? Esses questionamentos devem fundamentar as ações pedagógicas e nortear a organização curricular, pois contribuem para que se reflita acerca da definição dos conteúdos, das atividades propostas e das metodologias de ensino, além de possibilitar a análise dos objetivos do ensino. No contexto das reflexões sobre projetos Salles e Faria (2012, p. 20) ressaltam a importância do projeto pedagógico da escola, entendido como:

É a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriidade, suas metas seus objetivos, suas formas de organização e suas ações.

Na concepção das autoras o currículo da educação infantil deve articular uma proposta pedagógica baseada na construção da identidade da instituição, levando em conta elementos da cultura, ações pedagógicas definidas, com metas e objetivos que atendam a realidade institucional, bem como uma organização educativa priorizando todos os elementos constituintes (a gestão da escola, o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos). A proposta pedagógica para a educação infantil, a partir dessa concepção, viabiliza a construção de um currículo pensado para o desenvolvimento da criança pequena no meio sociocultural.

De modo similar ao pensamento das autoras Bassedas, Huguet e Solé (1999) entendem que essa proposta deve possuir características próprias do mundo de ensinar e de aprender para as crianças pequenas. Destacam que devemos levar em conta o que é preciso ensinar, quais são os saberes culturais ligados aos conteúdos e aos objetivos de ensino, como ensinar o que deve ser contemplado nas práticas educativas, considerando a relação entre professoras e crianças e a relação com a família.

Consideram importante refletir, também, em relação ao quando é preciso ensinar, destacando a sistematização que cada instituição define na organização dos conteúdos e dos objetivos adotando um currículo aberto e flexível. O que, como e quando é preciso avaliar, para tornar a avaliação um momento útil para o processo de ensino e aprendizagem são aspectos elencados como essenciais para que ocorra um diagnóstico no início e durante todo o

processo com a finalidade de tornar o momento avaliativo como fonte de ajuste da prática docente.

A LDBEN, nos artigos 12 e 13, fazem referências à elaboração da proposta pedagógica para as instituições escolares. No artigo 12 dispõe que: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I- elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996a, p. 7). Em seu artigo 13 estabelece que: “Os docentes incumbir-se-ão de: I- participar da elaboração da proposta pedagógica no estabelecimento de ensino; [...]” (BRASIL, 1996b, p. 7). Isso permite autonomia para os estabelecimentos de ensino no que se refere à definição de suas propostas.

Compreendendo a ideia da organização curricular a partir da sistematização da proposta pedagógica das instituições, ressaltamos ser necessário: discussão aprofundada com todos os atores envolvidos, contemplar aspectos necessários para consolidar uma proposta que atenda a instituição, com elementos que caracterize a identidade da escola, ações pedagógicas sistematizadas e o direcionamento para a construção coletiva. Na figura 01, recorrendo às ideias de Salles e Faria (2012), apresentamos alguns itens necessários para a construção da proposta pedagógica para a educação infantil. Como podemos observar na (FIGURA 01):

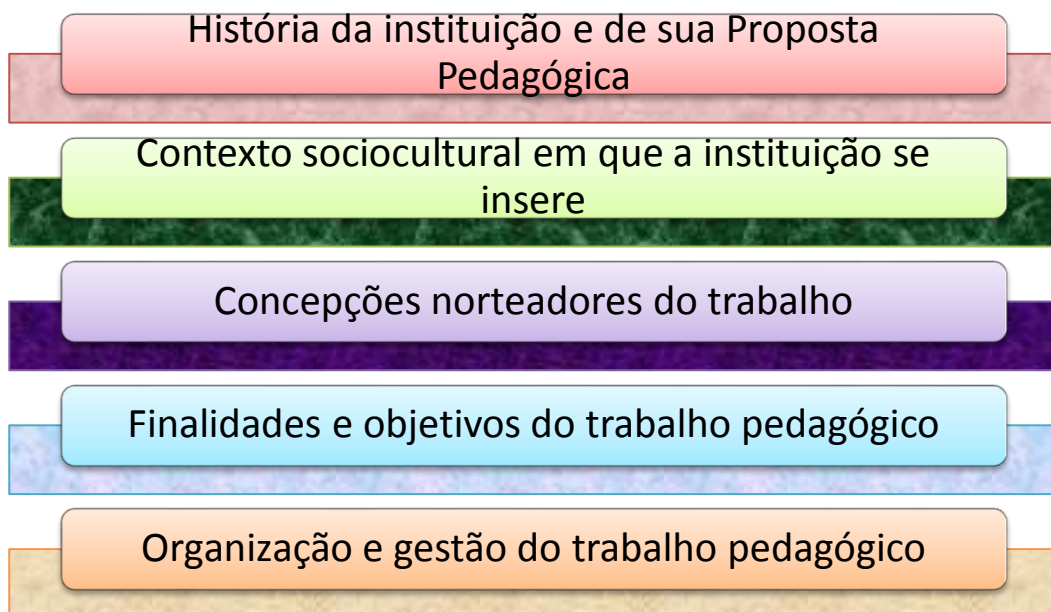


Figura 01: Itens para construção da proposta pedagógica.
Fonte: Salles e Farias (2012).

Os itens apresentados na figura 01 nos remetem a aspectos essenciais para a construção de uma proposta pedagógica que deve ser norteada por uma sequência que defina

com clareza o trabalho pedagógico e administrativo nos âmbitos das instituições infantis. Na concepção das autoras esses itens devem provocar uma reflexão entre os atores envolvidos na elaboração da proposta para questionamento acerca das concepções históricas e culturais, das concepções de trabalho docente, bem como acerca das formas de organização da gestão pedagógica.

A elaboração da proposta culmina com a organização de um currículo, que explicita, entre outros aspectos: os tempos e os espaços para execução das atividades, a criança como sujeito, os métodos de ensino, as relações interpessoais, os materiais utilizados pelos professores, os profissionais e as condições de trabalho, o alcance da família e da comunidade, a articulação da educação infantil com o ensino fundamental e as formas de gerir o trabalho na instituição.

No que se refere ao currículo da educação infantil e as relações da criança com saberes e conhecimentos da natureza e da cultura apresentamos uma análise sobre a orientação para a organização do currículo de forma institucional e por campos de experiência: eu no mundo social e natural, linguagens e artes e matemática. Uma das principais orientações para a construção de um currículo é a compreensão que a proposta pedagógica deve evidenciar a criança como sujeito, o que significa, de acordo com Salles e Faria (2012, p. 80):

[...] levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos que ela tenha desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar que se manifestam desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala.

A recomendação é para se considerar a criança e sua subjetividade, como eixo central para construção de uma proposta fundamentada nos aspectos históricos e culturais. Algumas concepções do campo curricular na educação infantil são organizadas a partir de propostas do RCNEI (1998), de livros didáticos e de propostas de projetos curriculares desenvolvidos nos sistemas de ensino ou na própria instituição. As instituições de educação infantil podem organizar seu currículo baseadas nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2009), que priorizam como eixos: a interação e as brincadeiras.

De acordo com a orientação das DCNEI's, artigo 3º, o currículo da educação infantil compreende “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2009, p. 12). A perspectiva desse documento é a promoção do desenvolvimento integral de criança de 0 a 5 anos de idade.

A concepção de currículo para a educação infantil de acordo com a orientação das DCNEI, artigo 3, (BRASIL, 2009, p. 12) concebe o currículo da educação infantil compreende: “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]”. A perspectiva desse documento é a promoção do desenvolvimento integral de criança de 0 a 5 anos de idade.

No que se refere à organização curricular na educação infantil por campos de experiências, Salles e Faria (2012), apresentam três campos específicos: eu e o mundo social e natural, linguagens e artes e matemática. O quadro 04 sintetiza as informações necessárias por esses campos de experiências, caracterizando-os de forma específicas.

Quadro 04: Campos de experiências na organização curricular.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	CARACTERIZAÇÃO
Eu e o mundo social e natural	Agrupar, em um mesmo campo as experiências, relativas ao eu, à sociedade e a natureza, se justifica pelo fato de que o mundo social, o mundo físico/natural e o mundo pessoal estão intimamente relacionados.
Linguagens e artes	É necessário que as crianças se apropriem de alguns elementos básicos dos vários sistemas simbólicos criados pelos homens e que tenham acesso ao acervo artístico-cultural produzidos por meio desse sistema.
Matemática	[...] esse campo de experiência na educação infantil, envolve tanto os conhecimentos cotidianos, quanto aqueles historicamente acumulados pela humanidade. No que se refere às relações quantitativas, ao conceito de número, às grandezas, às medidas, às formas e às relações espaços/temporais.

Fonte: Salles e Faria (2012, p. 80-81).

Percebemos nas ideias das autoras que o currículo organizado a partir de campos de experiência permite a criança um conhecimento amplo das relações com meio social e natural, partindo das suas experiências, do conhecimento e da ampliação da linguagem, bem como o acesso ao acervo artístico por meio das diversas linguagens e do conhecimento lógico-matemático explorado a partir de experiências cotidianas e da aquisição de conceitos ao longo da vida escolar.

O currículo nas instituições de educação infantil pode ser concretizado de forma dinâmica com atividades cotidianas e com ações contempladas na proposta pedagógica da instituição. O currículo deve ser percebido como proposta voltada para o desenvolvimento da criança e com a utilização de metodologias adequadas para trabalhar nessa etapa de ensino.

Salles e Faria (2012), apresentam atividades a serem desenvolvidas nas instituições infantis, para concretização do currículo.

A primeira seria a organização de projetos de trabalhos, organizados de maneira conjunta e cooperativa, envolvendo os professores, as crianças e proporcionando uma aprendizagem que instigue a curiosidade e o conhecimento de mundo. É importante destacar que os projetos devem ser complementados com a ação da família e a participação da comunidade escolar.

A segunda é uma proposta que contempla a sequência de atividades referentes a atividades significativas, seguindo uma sequência didática a partir de vários eixos, como: a linguagem oral e escrita, a matemática, as artes visuais, a música e o movimento. A terceira seriam as oficinas ou ateliês, apresentando um trabalho diversificado e atividades significativas, realizadas em grupo. Para pensarmos em um currículo significativo, abordamos no próximo tópico aspectos relativos ao planejamento e a avaliação na educação infantil.

1.3.3 O Planejamento e a avaliação na educação infantil

O planejamento das ações pedagógicas deve possibilitar a organização da prática docente como atividade intencional, planejada e sistemática. O planejamento faz parte do cotidiano das escolas em todos os níveis de ensino. Na visão de Oliveira, (2012) o planejamento na educação infantil deve seguir uma proposta que atenda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil, atendendo aos princípios da coerência e da articulação entre essas experiências que devem ser propostas as crianças, para uma ligação entre cuidar e educar na prática.

O planejamento na educação infantil deve ser entendido como um alicerce da prática pedagógica e ser desenvolvido de acordo com as reais necessidades da criança. Durante o processo de planejamento, o professor deve prevê todos os momentos em que a criança permanece na escola e organizar suas atividades observando a relação espaço/ temporal.

No que se refere ao funcionamento das instituições de educação infantil, é necessário que insiram em sua proposta de planejamento, práticas interdisciplinares, projetos pedagógicos e ações que envolvam situações de ensino planejadas e sistematizadas de acordo com a organização espaço e tempo. As propostas pedagógicas que norteiam o trabalho pedagógico na educação infantil devem priorizar um planejamento com uma visão geral da instituição, permitindo que a criança explore e se envolva em um processo de descobertas e de construção de conhecimento baseado em suas experiências no cotidiano escolar.

Quanto ao planejamento, a intencionalidade, a sistematização e a reflexão devem estar presentes nesse processo. É importante que os professores de educação infantil reelaborem suas atividades de planejamento a fim de buscar uma aprendizagem significativa e realizar a previsão dos resultados que irão ser alcançados no decorrer do ano letivo por meio do processo de acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Compreendendo o planejamento como uma ação necessária e eficaz na educação infantil, ou seja, como uma ação profissional de Educação Infantil que precisa ser intencional, planejada, com objetivos claros, para possibilitar situações significativas para a aprendizagem. Sobre o planejamento na educação infantil, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 114) afirmam que “[...] dentro da escola infantil, o planejamento tem diferentes protagonistas, diferentes objetos e diferentes momentos”.

Ao fazer referência aos diferentes momentos as autoras incluem a rotina da escola infantil e todas as atividades realizadas em um determinado espaço e tempo, os objetos (brinquedos, livros, matérias diversos) que devem ser manipulados e de fácil acesso. Quando se referem aos diferentes protagonistas incluem todos os atores envolvidos nesse processo, partindo das experiências vividas pelas crianças, bem como suas expectativas de aprendizagens.

As instituições de educação infantil devem procurar planejar suas atividades curriculares com discussões permanentes sobre a prática docente e sobre a atuação desta dentro da própria instituição por meio de projetos, ações e propostas que visem à melhoria do aprendizado das crianças. Isso reforça a ideia de que um planejamento eficaz deve encaminhar-se para a concretização da aprendizagem dentro de uma proposta curricular com princípios éticos de responsabilidade para atender a demanda da Educação Infantil e suas particularidades.

Sobre o planejamento nas instituições de educação infantil Oliveira (2012) apresenta uma sugestão de planejamento, considerando a idade e divide a prática de planejar em dois momentos: práticas de planejamento para crianças de zero a dois anos e práticas de planejamento para crianças de três a cinco anos. Para a criança de zero a dois anos o planejamento deve ter como referência a conquista da autonomia e a interação. As atividades devem ser pensadas para as crianças interagirem no espaço e no tempo, por meio de rotinas com previsão do tempo que a criança vai passar na instituição e o espaço que ela utilizará na manipulação de materiais, na exploração do ambiente e na interação com outras pessoas.

A autora ressalta, ainda, que o professor que trabalha com crianças de zero a dois anos, deve propor um planejamento que estimule a participação da criança em momentos de:

brincadeiras e movimento, exploração de objetos, brincadeiras de faz de conta e brinquedos cantados, exploração do espaço, jogos tradicionais, dança e expressão com o corpo, imitação de pessoas, animais e personagens e experiências com a linguagem visual, musical e verbal. (OLIVEIRA, 2012).

Para o planejamento do trabalho com crianças de três a cinco anos a autora enfatiza que é importante que o professor tenha conhecimento dos alunos, do grau de desenvolvimento e interesses de cada um. Para caracterizar formas de planejamento para crianças nessa idade é importante considerar como objetivo a conquista de outros graus de desenvolvimento, considerando, de acordo com Oliveira (2012, p. 196) “[...] é esperado que a criança conquiste graus mais elevados de autonomia, que se sintam cada vez mais seguras para arriscar-se na exploração do mundo e aprender a brincar e trabalhar com seus pares [...]”.

A autora afirma que o planejamento para crianças de três a cinco anos, o ideal é organizar o trabalho com projetos, pois a forma sistemática como são desenvolvidos nas instituições de educação infantil, possibilitam ao professor sequências de ações determinadas pelo tempo. Os projetos flexibilizam o trabalho com a criança pequena e articula todos os campos de experiência, principalmente a interação com diferentes linguagens: verbal, musical, matemática e artística.

Outro fator importante, na realização do trabalho com projeto é a sequência didática, que constitui uma forma de organização sistemática do trabalho docente, partindo da ideia que essa forma de organização didática requer do professor momentos de reflexão para um planejamento articulado com o espaço e o tempo. As sequências didáticas possibilitam ao professor à seleção de diferentes atividades de ensino, que servem de suporte a prática docente e para melhor sistematização do trabalho docente nas instituições de educação infantil.

Em Pessoa (2015) podemos verificar referências à sistematização da prática por meio das sequências didáticas, observando que mesmo planejadas previamente devem apresentar flexibilidade, pois a prática poderá exigir dos professores a redefinição das ações a serem desenvolvidas para favorecer a apropriação de novos conhecimentos, a partir de um trabalho de integração entre os componentes curriculares. As sequências didáticas possibilitam ao professor uma melhor articulação entre o planejamento didático e a prática docente, viabilizando ao professor uma forma dinâmica e sistematizada de organizar o processo de ensino levando em conta aspectos do desenvolvimento das crianças e principalmente da realidade que elas estão inseridas. Para sintetizar a organização do planejamento na educação

infantil, e a importância do mesmo no processo de ensino e aprendizagem Medel (2012, p. 128) apresenta passo a passo desse processo (FIGURA 02).

Passos do Planejamento	Definir a aprendizagem esperada do conjunto de aprendizagens esperadas que seja trabalhado na experiência de aprendizado variável.
	Especificar a aprendizagem esperada definida, identificando assim a habilidade central que será potencializada mediante a experiência de aprendizagem.
	Antecipar a organização do ambiente educativo e identificar os recursos e o tempo que necessitará para o desenvolvimento da experiência de aprendizagem.
	Definir estratégias de mediação, explicitando as perguntas-chaves que se formularão.
	Definir as estratégias metodológicas mais pertinentes para favorecer o sucesso da aprendizagem selecionada.
	Avaliação de experiência de aprendizagem. Definir os pontos específicos a respeito dos contextos de aprendizagem que possam influenciar durante o desenvolvimento da experiência de aprendizagem.

Figura 02: Passos do processo de planejamento.

Fonte: Medel (2012, p. 75).

O processo de planejamento proposto pela autora tem como eixo principal a aprendizagem dos alunos, apresentando a articulação entre os diferentes passos para a concretização da aprendizagem. A sequência de passos do planejamento mostra que o ponto de partida devem ser os objetivos, que possibilitam pensar no que, em como ensinar e como realizar o processo avaliativo.

No processo de planejamento devemos dar atenção especial ao momento avaliativo, cuja metodologia é bastante diferenciada na educação. Avaliar as crianças na educação infantil requer considerar as que se encontram em processo de desenvolvimento e que essa tarefa exige a observação contínua considerando aspectos que se relacionam com as propostas pedagógicas e, principalmente, que pode colaborar com a aprendizagem infantil e com a reorganização das intervenções dos professores. Concordando com as ideias de Hoffmann (2012, p. 13) compreendemos que: “[...] avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, n. 9.394/96 estabelece que “[...] na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p. 33). O acompanhamento e os registros podem ocorrer de várias maneiras, os professores têm

liberdade para eleger os instrumentos avaliativos que considerarem importantes e significativos em suas práticas docentes. De acordo com Hoffmann (2012) os componentes de avaliação na educação infantil abrangem: as áreas do desenvolvimento infantil, as áreas de conhecimento e as atividades práticas e os projetos pedagógicos. Esses componentes articulam-se buscando construir uma prática educativa que leve a criança a tornar-se sujeito interativo e construtor de conhecimento.

Conforme já referido, a avaliação na educação infantil deve privilegiar espaços de observação de registros e de acompanhamento da criança durante todo o processo de ensino e aprendizagem. O ensino, as atividades propostas em sala de aula, as diversas situações que envolvem a aprendizagem das crianças devem priorizar momentos avaliativos de acordo com os objetivos pensados no planejamento pedagógico.

É importante pensar em uma avaliação que permita aos professores alternativas de inferências sobre o processo educativo para, caso seja necessário, uma modificação na prática docente. Contribuindo com os estudos sobre avaliação na educação infantil, Didonet (2012) defende que a avaliação na educação infantil não deve ser tratada da mesma forma que ocorre no ensino fundamental, médio e superior. Didonet (2012, p. 352) apresenta cinco questões-chave que devem ser pensadas no processo avaliativo:

A concepção de criança, que implica subjetividade, diversidade, etapa da vida com valor em si mesma e dinâmica de desenvolvimento tendente a níveis crescentes de complexidade; as concepções de infância e infâncias contextualizadas histórica e culturalmente; a política nacional de educação infantil; a caracterização dos espaços (estabelecimentos) e tempos em que ela é realizada; e as transições internas da educação infantil e desta ao ensino fundamental num processo que mantém unidade no interior da criança enquanto sujeito e autora de seu desenvolvimento e aprendizagem.

O autor afirma que avaliar na educação infantil caracteriza-se como um processo que exige conhecimento dos profissionais envolvidos, conhecimento da concepção de criança e de infância, das políticas voltadas para a educação infantil, dos espaços onde são desenvolvidas a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Pensar em avaliação na educação infantil é refletir sobre o papel da instituição nas concepções e formas de avaliar dos profissionais envolvidos na aprendizagem da criança de zero a cinco anos. As dinâmicas de avaliação emergem de um processo dinâmico e contínuo, pois cada criança possui sua maneira peculiar de desenvolver-se e conseqüentemente de avaliar.

No decorrer da etapa avaliativa são perceptíveis as conquistas e os avanços no que se refere a aprendizagem, bem como o desenvolvimento da criança no que se refere a:

vocabulário, oralidade e desenvolvimento motor, por exemplo. Por isso, há necessidade de acompanhar individualmente cada criança para o registro do processo de ensino/aprendizagem.

Em síntese, percebemos que a avaliação na educação infantil ainda encontra dificuldades se comparada às outras etapas de ensino, pois necessita de um processo sistemático de reflexões fecundas na busca de novas posturas por partes dos educadores, de gestores e de outros profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças pequenas.

1.3.4 Organização espaço e tempo na educação infantil

Na educação infantil a relação espaço e tempo devem ser entendidos como aspectos relevantes na organização das atividades cotidianas que são realizadas pelas crianças na educação infantil. A dimensão espaço-temporal precisa ser pensada racionalmente para a organização do trabalho docente de modo a possibilitar o envolvimento produtivo das crianças pequenas nas situações de ensino e aprendizagem, respeitando suas necessidades e a faixa etária em que se encontram. Os professores podem organizar suas atividades no espaço e no tempo privilegiando sempre o desenvolvimento integral da criança durante sua permanência na instituição.

Segundo Barbosa e Horn (2001), as atividades organizadas no tempo devem priorizar as necessidades biológicas da criança pequena, tais como: repouso, alimentação e higiene. Devem priorizar, também, suas necessidades psicológicas, como o tempo que a criança precisa para desenvolver sua aprendizagem, seu ritmo para desenvolver as atividades propostas e as necessidades sociais e históricas, que dizem respeito à cultura e ao seu estilo de vida. As atividades podem ser diversificadas para livre escolha da criança, respeitando seus desejos, suas preferências e suas decisões. O papel do educador é observar e registrar as interações com o meio e com os seus pares. Outro tipo de atividade são as opcionais que devem ser propostas como referência ao interesse da criança e as atividades coordenadas pelo adulto que são pensadas para todo o grupo, promovendo a socialização a partir de propostas feitas coletivamente.

De acordo com Oliveira (2012, p. 89) “[...] o tempo de uma criança na instituição educativa deve ser visto da perspectiva da criança, pois é um tempo de existência, de formação pessoal e social”, ou seja, a organização das atividades no tempo deve priorizar uma sequência que evidencie as experiências das crianças na instituição de educação infantil.

Em relação aos espaços é recomendável que as salas de aulas apresentem uma disposição de matérias e de mobiliário de modo adequado. No que se refere ao ambiente externo (quadras e pátios) é preciso cuidado para garantir a segurança das crianças, bem como para garantir espaços favoráveis ao brincar. Barbosa e Horn (2001) enfatizam que a criança pode interagir com diversos elementos do meio que a rodeia: os odores, os ritmos, o mobiliário as cores. Referem-se a outro fator importante que é a decoração do ambiente, sugerindo que sejam adequados e interessantes.

Com relação ao espaço físico das salas de aula pensadas para a educação infantil, o que se propõe é um ambiente acolhedor, no qual as crianças possam desenvolver atividades com segurança e conforto. Medel (2012) orienta que a sala de aula deve conter diferentes cantinhos. Sugere a organização de cantinho da leitura, cantinho da Matemática, cantinho das Ciências, cantinho da História e da Geografia, cantinho das Artes, cantinho da Psicomotricidade e cantinho da Dramatização.

Sobre o espaço Bassedas, Huguet e Solé (1999), afirmam que a organização espacial tem importância e que é salutar observar alguns aspectos fundamentais: oferecer um espaço cômodo e bem agradável às crianças, organizar o mobiliário de forma a favorecer o desenvolvimento das atividades, aproveitar os outros espaços da instituição e observar as propostas que as crianças apresentam como de forma de organização do espaço.

Essa relação espaço e tempo indica uma sistematização do trabalho docente na educação infantil, possibilitando ao professor uma organização da jornada de trabalho e dos espaços de forma intencional e sistemática.

Bassedas, Huguet e Solé (1999), afirmam que os espaços devem priorizar as necessidades das crianças: de brincar, de jogar, de aprender, de dormir, de se alimentar e de fazer suas necessidades fisiológicas. Afirmam, também, que a decoração do espaço é fator indispensável, proporcionando à criança um local de aconchego para despertar o interesse e o prazer pela escola.

Na Educação Infantil, a organização do ambiente torna o trabalho com as crianças bem mais atrativo e prazeroso. Tanto as crianças como os professores devem compartilhar de um ambiente que propicie o desenvolvimento integral, viabilizando o acesso aos diferentes ambientes da instituição. A promoção da aprendizagem das crianças pequenas requer do professor habilidades para construir um ambiente educativo favorável aos aprendizados.

No pensamento de Oliveira (2012), na proposta pedagógica da escola, de modo especial na orientação pedagógica, devem constar metas e ações que priorizem a organização do ambiente de ensino e aprendizagem, bem como prever a disponibilização dos recursos para

as crianças. Os professores devem compreender que a organização do trabalho educativo como promoção da aprendizagem das crianças de zero a cinco anos, deve privilegiar o cuidar e o educar, tendo como base a interação, o respeito aos conhecimentos prévios dos alunos, a individualidade e a diversidade propondo para a criança o desafio.

O ambiente nas instituições de educação infantil, enquanto contextos de vivências de experiências devem promover uma construção criativa de todos os profissionais da escola. Esse ambiente deve prover de uma orientação teórica e metodológica, organizando o tempo, a permanência da criança da escola e o espaço, que deve traduzir o acesso da criança, sua exploração aos materiais disponíveis e a orientação do professor, que deve reorganizar esse tempo e esse espaço transformando a criança em protagonista no processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Medel (2012), a escola deve pensar em uma sala de aula para a educação infantil com condições de segurança, iluminação, ventilação, higiene e funcionalidade para facilitar o desenvolvimento de experiências de aprendizagem e favorecer formas variadas de agrupamento das crianças e a promoção de momentos de brincadeiras e de interações durante o tempo em que permanecem na escola.

Pensar em um ambiente adequado para as crianças pequenas nas instituições de educação infantil é repensar a prática voltada para promoção de várias experiências, baseadas na ludicidade, na motricidade, no desenvolvimento da linguagem oral e escrita e na ampliação do vocabulário por meio de atividades significativas.



CAPÍTULO 02
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL



CAPÍTULO 02

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em formação de professores é importante destacar um contexto geral as discussões que abrangem esse campo específico de conhecimento. Nesse capítulo analisamos a construção do discurso sobre formação de professores, principalmente da educação infantil, apontando aspectos históricos, dilemas e as pesquisas desenvolvidas nesse campo de conhecimento.

No que concerne à formação continuada percebemos que as publicações vêm crescendo de forma gradativa e as instituições formativas têm sido afetadas pelos resultados de estudos e pesquisas no sentido de priorizar aspectos relacionados ao ensino e a aprendizagem, como também na perspectiva de focalizar as necessidades formativas de professores. É indiscutível o avanço no campo teórico da formação continuada de professores, particularmente no que concerne às relações dos processos formativos com a prática docente.

Segundo Imbernón (2010), existem vários aspectos que influenciam a formação de professores. Dentre os aspectos que afetam a formação de professores o autor destaca: as mudanças no conhecimento científico, à evolução acelerada da sociedade, as mudanças nos meios de comunicação, a implantação de diferentes e novos modelos relacionais na prática da educação, o diálogo entre as culturas, o partilhamento do poder de comunicação dos professores, a bagagem sociocultural, formas diferentes de acesso ao conhecimento e uma crescente desregulação do Estado nas políticas educacionais.

A formação continuada tem a peculiaridade de voltar-se para as necessidades da prática docente, o que requer dos professores a vivência da colaboração e de um espaço de reflexão para discutir a prática docente no intuito de contribuir para a construção de saberes que favoreçam mudanças nessa prática. De acordo com Medeiros (2010, p. 130) “[...] o processo de formação deve ser desencadeado, preferencialmente, de forma não solitária, pois é por meio das interações que os indivíduos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas para o aperfeiçoamento pessoal e profissional”.

A formação continuada de professores deve propiciar amplas discussões sobre ser professor e sobre o trabalho docente para atender as reais demandas da sala de aula. As discussões propiciam as trocas de experiências entre os pares, possibilitam uma formação sólida e contextualizada no ambiente escolar, abrindo uma gama de reflexões sobre os dilemas enfrentados pelos docentes na relação teoria e prática.

No Brasil, a problemática em torno da formação de professores só começou a ser objeto de preocupação após a Independência. Isso ocorreu por que começaram a pensar na instrução escolar e em sua forma de organização. Para compreendermos melhor essa forma de organização da formação de professores no Brasil, Saviani (2009) apresenta seis períodos da trajetória formativa de professores (QUADRO 05).

Quadro 05: Períodos da formação no Brasil

PERÍODO	APORTES DA FORMAÇÃO
1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)	Período marcado pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, estende-se até 1890. Prevalece modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)	Marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)	Tem como marcos as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Implantação do curso de Pedagogia	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).	O período da Ditadura Militar deixou marcas na política educacional brasileira. Modificações no ensino pela Lei Nº 5.692/71
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).	Promulgação da Nova LDB (Lei 9.394/96). Essa lei sinalizou uma política educacional, propondo uma formação em nível médio. Cria os institutos superiores de educação. Surgem críticas a uma formação aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Fonte: Saviani, (2009, p. 143-144).

No Quadro 05 identificamos seis períodos distintos da História da formação de professores, elencando características históricas que marcaram a política educacional de formação de professores no Brasil, referentes para os sistemas de ensino, para a escola e principalmente para a formação dos professores. Saviani (2009, p. 148-149) amplia suas análises discorrendo sobre dois modelos essenciais para compreensão dos processos formativos:

a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivo*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico e didático.

Os modelos analisados pelo autor realçam perspectivas de formação diferenciadas. O primeiro voltado para uma abordagem conteudista, centrando a formação no conhecimento do conteúdo. Os professores buscavam apenas os conteúdos referentes à disciplina que iriam ministrar. Esse modelo conteudista de formação de professores predominou durante muito tempo nas universidades e nas demais instituições de ensino superior que se encarregaram da formação dos professores. O segundo modelo priorizava uma formação didático-pedagógica, objetivando o saber ensinar para melhoria do trabalho docente e prevaleceu nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários.

A formação de professores atualmente é marcada pelos dispositivos legais da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece como formação mínima o curso superior, favorecendo, assim, a construção de uma base conceitual mais sólida necessária para atuar em sala de aula. Consolida-se o reconhecimento de que o profissional para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental precisa adquirir habilidades e conhecimentos específicos para o trabalho com a profissão docente.

Sobre a formação de professores percebemos a necessidade de uma análise crítica a respeito dos diferentes entraves do papel docente, do significado de ser professor no século XXI e dos conhecimentos profissionais. Cunha (2013, p. 610) refere-se à formação de professores, caracterizando tanto a formação inicial, quanto a formação continuada, enfatizando:

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo.

A autora esclarece as peculiaridades dos diferentes processos de formação de professores, afirmando que a formação inicial é necessária para a aquisição de uma base de

conhecimentos da profissão. Afirma, ainda, que a formação continuada pode ter diferentes formatos, é um *continuum*, cujas referências são os desafios da prática docente.

A formação de professores aponta a necessidade constante de um redimensionamento dos conhecimentos contemplados, pois o professor é um profissional que em contextos marcado por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais e, sobretudo, marcado por desafios. Nessa perspectiva, Cunha, (2009, p. 612), reconhece que o professor se forma em diferentes espaços: “[...] o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico”. Isso reforça a ideia de que a formação de professores é impregnada de valores e de ideologias.

No pensamento de Alves (2009) a necessidade de investimentos na formação de professores gera inúmeras pesquisas que consolidaram campos específicos de saberes. Autores como Tardif (2002), Shulman (1987) e Pimenta (2002), têm abordado diferentes aspectos da profissão docente. Esses autores, respectivamente, discutem os saberes docentes, a reflexão e as demandas formativas que podem contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores.

Um dos grandes desafios da formação de professores é a compreensão da função social da escola, que se encontra inserida em um contexto marcado por mudanças constantes em seus diferentes setores. Essas mudanças nos remetem a uma discussão sobre o papel da escola na formação dos professores e sobre os conhecimentos pertinentes à prática dos professores. A esse respeito, Gatti, (2013, p. 53) afirma:

Não podemos adentrar as questões da educação escolar e da formação de professores sem pensar na necessidade de se esposar uma filosofia educacional e sem ter uma convicção quanto a alguns pressupostos sociais para as questões educacionais.

Podemos perceber que as questões filosóficas educacionais podem iluminar as interpretações relativas à formação de professores para uma compreensão dos problemas que afetam a profissão docente. A formação de professores deve considerar o papel da escola e as peculiaridades do ensino. Isso exige a revisitação dos aspectos curriculares dos processos formativos, aliando a política de formação à construção do saber docente e, sobretudo, à formação do professor como um cidadão crítico.

O papel fundamental da formação é a socialização do conhecimento profissional docente, que constitui a base da profissão professor. A docência é uma profissão que exige do profissional aprender sempre mais para o desenvolvimento competente de sua prática e, por isso, torna-se importante a formação continuada. Dentro desse contexto compreendemos a

formação como uma atividade teórico-prática, cujo objetivo é a ampliação dos conhecimentos docentes, observando as condições internas e externas que condicionam a profissão.

A concepção de formação tem se alterado ao longo do tempo, destacando que não consiste apenas em acúmulo de conhecimentos, mas compõe-se, também, de apropriações significativas pelo professor. Essa ideia indica que é preciso investir na formação reflexiva dos professores. Refletir sobre a prática, possibilita maior dinamicidade no trabalho docente, buscando promover o desenvolvimento de uma prática crítica e com autonomia docente.

De acordo com Ghedin, Almeida e Leite (2008) existe uma necessidade de assegurar uma formação de professores com a possibilidade de conhecimento sobre como lidar com a formação dos alunos, explorando várias dimensões, a cognitiva, a afetiva, dos sentidos, da ética e da estética e das emoções. O projeto de formação, nessa perspectiva, deve orientar-se pela reflexão, pois possibilita o autoconhecimento, o conhecimento da prática e a emancipação. Propomos, então, que os processos formativos sejam contextualizados por meio de uma reflexão sobre a realidade vivenciada pelos professores no âmbito da profissão. Retomando o pensamento de Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 30) defendem que:

É preciso superar um modelo de formação que considera o professor apenas como transmissor de conhecimento, que se preocupa somente com a formação de atitudes e obediência, de passividade, e de subordinação nos alunos, que trate os alunos como assimiladores de conteúdos, a partir de simples prática de adestramento, que tomam como mote as memorizações e repetições de conhecimentos que pouco tem a ver com a realidade dos alunos.

Compreendemos com a afirmação dos autores que é essencial a superação de modelos de formação que não levem o professor a reflexão sobre sua prática docente, uma vez que esses profissionais exercem uma atividade multifacetada, que requer do professor diferentes ações no decorrer da aula. Os autores afirmam que as formações precisam considerar o contexto sociocultural da prática docente e as experiências e vivências de aprendizagens dos professores.

O ideal é que durante a formação os professores possam repensar, discutir e analisar as propostas de formação continuada, descortinando práticas que engessam a profissão, desvalorizando a autonomia pedagógica que o docente possui na tomada de decisões sobre o seu saber e seu saber fazer na prática docente. A formação, para promover o desenvolvimento profissional do professor, deve acontecer no decorrer da carreira, proporcionando aprendizagens docentes vinculadas às práticas cotidianas da profissão.

De acordo com Pacheco e Flores (1999), a natureza da formação se enquadra em dois aspectos: na aquisição de saberes para o desenvolvimento da prática e em uma nova

concepção de saberes adquiridos com a formação, caracterizando um novo saber com reflexos no fazer. Pacheco e Flores (1999) apresentam em seus estudos alguns paradigmas de formação continuada, delineados em três momentos (QUADRO 06).

Quadro 06: Paradigmas de formação continuada

PARADIGMA	CARACTERÍSTICAS
DEFICIÊNCIA	Sustenta a ideia de que um professor apresenta lacunas na formação devido à desatualização da formação inicial e a falta de competências práticas.
CRESCIMENTO	A formação continuada do professor insere-se em uma lógica de experiência pessoal e de desenvolvimento profissional. Valoriza a experiência pessoal e profissional do professor em seu processo de formação.
MUDANÇA	A formação é perspectivada como um processo de negociação e colaboração, dentro da escola. Seu objetivo é reorientar os saberes e competências dos professores.

Fonte: Pacheco e Flores (1999, p, 129-130).

De acordo os autores os paradigmas de formação continuada apresentam abordagens diferenciadas. O paradigma da deficiência reporta-se aos aspectos da formação inicial, considerada deficiente. Segundo o paradigma do crescimento, a formação volta-se para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor. No que se refere ao paradigma da mudança observamos a ênfase na colaboração e na negociação com o objetivo possibilitar uma mudança significativa na prática docente e para incorporar novos saberes para essa prática.

Outro aspecto a considerar, é quando a formação é imposta pela administração, sem levar em consideração os interesses dos professores, sem ser uma iniciativa deles. Pacheco e Flores (1999), afirmam que quando esse tipo de formação acontece e não atende as reais necessidades dos professores e traduzem um aspecto comum: as necessidades organizacionais. Esses modelos formativos são os que mais acontecem nos sistemas de ensino e impossibilitam o professor de buscar uma formação que realmente atenda as demandas da sala de aula.

2.1 Sobre as racionalidades da formação continuada de professores

A formação continuada de professores na educação infantil se configura como um processo de aprendizagem docente para o desenvolvimento profissional no decorrer da carreira. Esses processos apresentam novos cenários de formação docente, que supera a racionalidade técnica e se enquadra em novas perspectivas de reflexão no que concerne a preparação do professor para o exercício da sua prática.

Para compreendermos a discussão teórica no campo da formação de professores apresentamos três dimensões definidas: a racionalidade técnica, a prática e a crítica. Sobre a racionalidade técnica na formação de professores Candau (2011), refere-se a uma dimensão técnica, organizada e operacionalizada para os componentes do processo didático: os objetivos de ensino, a seleção e organização dos conteúdos, as metodologias de ensino e os processos de avaliação. Dessa forma, na formação de professores, notadamente, acontece com a instrumentalização da técnica e o professor é visto como um técnico ou um especialista no domínio de metodologias. O domínio da técnica no meio educacional avança em uma tendência pedagógica chamada tecnicismo, que aposta em uma formação nos aspectos operacionais que reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem,

Vale ressaltar, que a dimensão técnica assume uma postura de formação que compromete a crítica e a mudança. Os conhecimentos adquiridos a partir de uma formação técnica são previsíveis e passam por um controle para garantir a eficácia do processo. A racionalidade técnica nos processos formativos do professor se caracteriza por um modelo de reprodução de teorias prontas e acabadas presentes na grande maioria dos cursos de formação de professores.

Outro aspecto ligado à dimensão técnica da formação de professores é uma orientação rigorosa das teorias científicas. O professor deve por em prática essas teorias e concebê-las com imutáveis. Liberali (2010) refere-se à formação e analisa a reflexão em uma dimensão técnica, respaldada na transformação da ação com uma preocupação na apresentação ou exemplificação de conceitos e na apropriação desses conceitos para uso prático, ou seja, os professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos na prática docente.

No que se refere a racionalidade prática como orientadora da reflexão docente, seja na formação, seja na ação docente, percebemos que essa dimensão é a concretização da racionalidade técnica, pois permite uma ação prática a partir do conhecimento técnico. Na busca de compreendermos a racionalidade prática buscamos a ideias de Liberali (2010, p. 21) que afirma:

A reflexão prática caracteriza-se essencialmente pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a compreensão de fatos. Em outras palavras, a reflexão prática parte de uma tentativa de encontrar soluções para a prática na prática. Está relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental.

Na afirmação da autora, percebemos que a reflexão prática está baseada na solução de problemas encontrados pelo professor na prática. Isso reforça que as diversas situações em sala de aula, na concepção prática, são contextualizadas e problematizadas a partir das experiências vivenciadas pelos professores na prática docente.

A racionalidade prática, como paradigma de formação dos professores, segundo Liberali (2010), centra as discussões à luz da reflexão-na-ação, que condiz como um processo de pensamento que faz o professor refletir sobre sua ação no momento que ela acontece, diferente da reflexão sobre a ação se caracteriza como um processo que realiza intervenções na ação posteriormente, utilizando principalmente a avaliação através de instrumentos.

Os apontamentos atuais sobre a formação docente destacam a complexidade da profissão, que envolve diretamente os conhecimentos da relação teoria e prática refletida no processo de ensino e aprendizagem. Os professores, ao fazerem uma reflexão da prática docente, criam maior autonomia e buscam soluções práticas para os problemas advindos do cotidiano da sala de aula.

Com relação à racionalidade crítica, a formação de professores se caracteriza como possibilitadora de um processo de transformação social, ligado às novas formas de pensar o fazer docente e as alterações nos aspectos formativos considerados relevantes na construção de novos saberes para os educadores. A reflexão crítica, no pensamento de Freire (1996) é considerada como alicerce para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a transformação da prática docente.

A racionalidade crítica, dentre outras características, se configura em pensamento crítico que segundo Giroux (1997), tanto para professores, quanto para alunos ajudaria a elucidar as relações de dominação e subordinação da sociedade, como uma herança cultural histórica, trazendo uma visão distorcida do futuro, afetando principalmente as minorias sociais. Com o desenvolvimento do pensamento crítico a expectativa é de se conceber uma nova sociedade e com novas relações sociais livres do racismo, discriminação. Quando nos referimos à reflexão crítica, na formação dos professores é importante destacar o pensamento de Liberali (2010, p. 12), que aborda reflexões sobre a ação crítica dos profissionais propondo novas posturas frente às demandas da formação:

Menos medidas de desempenho profissional; Formas de verificar o silenciamento da voz dos educadores; Formas de trabalhar com os educadores para descreverem e analisarem suas práticas, para transformar formas autoritárias de agir; Oportunidades para o educador confrontar práticas negativas de autoritarismo; Colaboração com os educadores sobre como julgar a posição política das ações; Formas de desenvolvimento de autoimagens robustas; Permissão para o engajamento em estudos sobre formas ativas e informadas de agir.

A autora apresenta características de uma postura crítica que devem ser adotadas pelos professores diante um sistema educacional que oprime, seja ele público ou privado, no enfrentamento de tomadas de decisões no agir pedagógico para que desperte o pensamento crítico, objetivando a transformação da sociedade e propondo novas formas de organização na formação de professores.

Recorremos novamente ao pensamento de Giroux (1997, p. 163) quando se trata de compreendermos o agir pedagógico em uma dimensão crítica, ou da reflexão crítica, no tratamento das relações políticas e pedagógicas. O autor entende que [...] “tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política [...]”. A partir dessa ideia de tornar o pedagógico mais político lembramos que não podemos perder de vista a intencionalidade da ação docente e da formação de professores.

É pertinente destacar no pensamento de Giroux (1997) que a racionalidade formativa baseada no modelo crítico tem uma visão política bem clara sobre os aspectos pedagógicos e sobre as concepções de formação para os professores, possibilitando um espaço de mudança tanto na escola, como também na sala de aula. Professores e alunos se integram em uma ação de transformação optando pela mudança no pensamento e na linguagem a partir de um diálogo crítico e reflexivo permanente sobre questões relacionadas principalmente às ideologias dominantes e sobre o papel da escola no contexto das discussões, interrogando sobre as formas de ensinar e de aprender fortalecendo as lutas por uma sociedade melhor.

2.2 Formação continuada de professores da educação infantil

Em função dos aspectos que analisamos sobre a formação dos professores da educação infantil almejamos que os processos formativos, propiciem aos professores uma análise criteriosa sobre o descompasso existente entre o que é indicado como mais adequado em termos de educação das crianças e o que realmente vem se desenvolvendo nas escolas de educação infantil.

A qualidade da educação infantil envolve, entre outros aspectos, a organização das escolas, as condições de trabalho dos professores e a formação desses profissionais. No tocante ao processo de formação continuada dos professores é necessário destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 68), em seu artigo 61:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional marca uma nova realidade para a formação de professores, propondo que essa formação ocorra por meio de cursos superiores. As postulações da lei preconizam a importância do processo de formação recebido nas universidades e ou estudos de educação para a atuação do profissional docente na educação Infantil, pois de acordo com a legislação constitui-se como primeira etapa da educação Básica.

Segundo Nóvoa (2009) os estudos sobre formação de professores, atualmente, estão embasados em uma complexidade que compromete a prática docente. O autor destaca a real necessidade da busca de formação continuada, porém compreende a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

Apesar de toda a problemática que permeia a formação de professores da educação infantil, é importante destacar o papel desse profissional que trabalha com crianças pequenas como referência para se pensar e desenvolver uma formação sólida, atenta às necessidades infantis. A formação continuada deve subsidiar a prática docente para organizar situações de aprendizagem, a fim de que as crianças ampliem seus conhecimentos e adquiram novas linguagens, ou seja, a ação do profissional de educação infantil precisa ser intencional, planejada, com objetivos claros, para possibilitar situações significativas para a aprendizagem dos alunos.

O agir pedagógico dos profissionais da educação infantil é cenário do desenvolvimento da profissionalidade, tecida por meio das experiências em sala de aula, como também dos processos formativos. O ideal é uma formação pensada para responder aos desafios da prática, atendendo às reais necessidades das crianças, de forma criativa e flexível, respeitando a individualidade e ao coletivo. Pensar sobre o ideal da formação nos lembra da especificidade da prática docente na educação infantil. Trata-se de uma prática na qual

ocorrem, entre outras atividades, as interações e as brincadeiras das crianças em suas relações com o mundo físico e social, o que oportuniza vivências e situações de trocas, de tomadas de decisões importantes para a formação de um cidadão.

De acordo com Alarcão (2001a, p. 23) a vivência da profissão é uma experiência formativa, pois “[...] é nesse contexto que os professores tomam consciência da sua profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos”. A autora afirma que “[...] importa assumir que a profissionalidade docente envolvem dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica” (2001b, p. 23), isto é, a formação precisa abarcar a multidimensionalidade da prática docente.

Compreendendo a necessidade de formação continuada de professores da educação infantil, postulamos que ocorra tanto a partir de investimentos pessoais dos professores, quanto de investimentos institucionais. Os professores devem buscar a formação continuada e observar os processos de mudanças e de inovação dentro das suas práticas docentes para exigir o atendimento ao novo delineamento do trabalho que exercem. Ao pensarmos a formação de professores verificamos a necessidade constante de um redimensionamento dos processos formativos, pois o professor é um profissional que atua em um determinado local de trabalho e sua profissão articula em aspectos culturais, técnicos, políticos e éticos.

Cunha, (2009, p. 612), ao estudar a formação de professores compreende que “[...] o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e de expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico”. As ideias da autora apontam para a necessidade de se pensar a formação continuada de professores como marcada por intencionalidade por ocorrer em uma sociedade de valores e ideologias diferentes.

Falar de formação de professores na educação infantil requer comentar acerca das aprendizagens docentes, que têm se alterado ao longo do tempo. A aprendizagem docente não consiste apenas em acúmulo de conhecimentos, mas compõe-se, também, de apropriações significativas referentes às competências e aos saberes docentes. Ressaltamos a necessidade de pensarmos como componente da formação de professores as diferentes aprendizagens que os professores constroem nos percursos formativos e de exercício da profissão.

O processo de formação continuada de professores, no âmbito deste estudo, é entendido como processo que requer o exercício da reflexão crítica. Segundo Liberali (2010, p. 32) essa reflexão “[...] implica na transformação da ação, ou seja, transformação social”. É possível, portanto, pensarmos a formação como *locus* de produção de importantes conhecimentos sobre a educação, o ensino e a profissão. É possível pensar, também, que

formar professores clama por investimentos na reflexão como atividade necessária para consolidar o compromisso social do docente que assume a educação das crianças pequenas.

Por meio da reflexão o professor, ao tomar consciência do poder do autoconhecimento e do conhecimento da prática, percebe as possibilidades de transformar e de valorizar sua prática em sala de aula para contribuir com o desenvolvimento individual e social de seus alunos baseados em uma formação crítica e transformadora da realidade em que está inserido.

A formação de professores para o trabalho com crianças pequenas carece de maiores investimentos, haja vista que consiste em um processo de construção marcado por tímidas iniciativas que se caracterizam apenas como cursos de aperfeiçoamento. Gomes (2009) retrata a formação continuada para os educadores infantis caracterizando dois momentos. O primeiro momento relaciona-se ao reconhecimento da identidade profissional docente e o segundo corresponde à construção da autonomia profissional, mediante a complexidade dos processos formativos.

Na construção da identidade de professores para a educação infantil, embora as questões identitárias não sejam objeto deste estudo, é importante destacar que essa construção é processual, que emerge de relações sobre o ser professor, tem como um de seus espaços a formação inicial e continuada. Nos espaços dessas formações os professores produzem representações, concepções e crenças acerca da profissão e do ser professor. Por falar em identidade Imbernón (2009, p. 76) afirma: “[...] a identidade é mutante, pois é a amálgama de representações, sentimentos, experiências, biografias, influências, valores e etc., que vão mudando”.

A compreensão de identidade docente, segundo o autor, ultrapassa as barreiras da subjetividade, pois fatores ligados a questão do tempo da formação e da prática em sala de aula são determinadas pelas escolhas dos professores. A construção da identidade depende desses aspectos formativos e das relações construídas com os pares e com os alunos.

Em relação à autonomia docente percebemos que pode ser favorecida se a formação abordar os conhecimentos pertinentes à prática profissional. Os profissionais que atuam em creches e pré-escolas necessitam de uma formação voltada especificamente para o conhecimento da criança, da infância e de seus aspectos de desenvolvimento.

A despeito da necessidade de valorização desse conhecimento, essencial para a construção da autonomia docente, percebemos que na atualidade existe um distanciamento entre a formação inicial e a formação continuada que insiste em percorrer por caminhos que neutralizam a prática do professor e adota modelos descontextualizados da realidade

sociocultural de alunos e dos professores. No que se refere a educação infantil esse distanciamento torna-se gritante, pois é comum encontramos práticas descontextualizadas na educação das crianças.

Tardif (2013) comenta a respeito da formação de professores como um contexto de aquisição de saberes relativos à profissão. Reconhece que o professor é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outras pessoas. Ao analisar o processo de formação de professores declara que essa formação é orientada por diferentes saberes, que se caracterizam pela pluralidade, relacionando-se a diferentes dimensões da prática docente: o saber, o saber fazer e o saber ser. O saber refere-se ao conhecimento geral sobre a profissão, o saber fazer é constituído pelo saber pedagógico e o saber ser vincula-se aos valores e a ética profissional.

Embora destaque a formação como espaço de aquisição e de produção de saberes, enfatiza a importância da prática na produção, que são considerados essenciais e correspondem aos diversos campos do conhecimento. Na concepção de Tardif (2013) os saberes da prática resultam de experiências acumuladas ao longo dos anos, no decorrer da trajetória profissional. Sobre esse aspecto, Tardif, ao investigar os saberes docentes e a formação profissional, reconhece que os professores valorizam muito a experiência em sala de aula e veem os saberes experienciais como um alicerce do saber ensinar. Com relação aos saberes docente, Brito (2007, p. 4) afirma que:

[...] a discussão sobre saberes docentes permite a compreensão de que a experiência construída no dia-a-dia da sala de aula é uma rica fonte de saberes práticos, resultantes das reflexões docentes nos diferentes momentos da intervenção pedagógica. O professor, de forma constante, vivencia situações inusitadas na sala de aula e, nessas ocasiões, deve intervir e tomar as decisões requeridas pelo contexto. Contudo, para que os professores avancem significativamente na construção da profissão, no desenvolvimento profissional, a reflexão crítica avulta como condição essencial no fazer pedagógico.

De acordo com a autora os saberes experienciais alicerçam a prática docente e ajudam no fazer docente, subsidiando a tomada de decisões nos diversos momentos vivenciados em sala de aula. A reflexão crítica é reconhecida como ferramenta indispensável para o professor como profissional que produz saberes na prática profissional. No cotidiano das salas de aula na educação infantil, percebemos a importância de uma prática docente articulada com o saber e com o saber fazer oriundo da prática e, principalmente, advindo da formação. Gomes (2009, p. 71) em sua análise acerca da formação de professores destaca:

Uma formação essencialmente teórica não dá conta de promover o alicerce no qual as instituições formadoras de professores construirão condições para a efetivação de uma escola básica para todos. Cita como componentes da formação prática dos professores o desempenho do ofício de aluno, a prática docente de seus formadores e a prática pedagógica como iniciação dos estudantes na área profissional, juntamente com o desenvolvimento de competências práticas inerentes a uma atuação docente adequada e responsável.

O pensamento do autor nos remete a importância da articulação teoria/prática, denotando que são componentes essenciais na formação e prática docente. Esse pensamento realça que os professores necessitam de saberes teóricos e práticos para a efetivação da prática docente. No que se refere à formação de professores da educação infantil verificamos como prática comum a ênfase em oficinas pedagógicas, em uma formação tecnicista. Isso reflete diretamente na profissionalização dos professores e explicita a ideia de que esse profissional precisa apenas saber fazer.

Concordamos com as afirmações de Gomes (2009) ao propor que o saber fazer de uma profissão se engrandece com uma formação sólida, articulada com a realidade das práticas docentes vivenciadas na escola. Isso reforça a ideia da relação dos saberes docentes com a prática docente no cotidiano das instituições infantis. A formação de professores tem, de fato, um grande desafio que é atender às necessidades formativas dos professores como demandas da prática docente.

No que concerne à formação de professores da educação infantil, tomamos como inspiração as ideias de Tardif (2013) ao afirmar que os saberes que servem de base para o ensino precisam reconhecer a unidade teoria/prática. Isso permite que os professores compreendam os fundamentos do exercício de seu trabalho. O autor enfatiza que o professor deve transformar tudo em saber, isto é, em tratar toda produção, todo discurso, toda prática orientada na constituição de sua prática docente como fonte de saber docente.

Os hábitos, as emoções, a intuição e as maneiras de fazer são relacionados ao saber fazer. As maneiras de serem, as opiniões, a personalidade das pessoas, as ideologias, o senso comum, todas as regras e normas, qualquer representação cotidiana vinculam-se ao saber ser. Essas reflexões esclarecem a noção de saber docente como um saber que articula o saber fazer, as competências e as habilidades que servem de base ao trabalho docente. Esclarecem, também, que os saberes docentes se constituem em diferentes contextos de formação e de práticas, na medida em que o professor tem a consciência sobre seu agir pedagógico.



CAPÍTULO 03
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS
DA PESQUISA



CAPITULO 03

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A produção do conhecimento na área da educação e especificamente na formação de professores vem crescendo de forma gradativa. Essa produção visa contribuir por meio de um processo investigativo e reflexivo com o reordenamento do papel da escola, bem como da formação e prática docente. Neste capítulo, considerando que o objeto de estudo é a formação continuada de professores da educação infantil e suas relações com a prática docente, descrevemos a metodologia de pesquisa utilizada, o processo de produção de dados, as técnicas de análises, o contexto da empiria e os interlocutores da investigação.

Discutir a formação dos professores na atualidade nos impõe a analisar suas relações com a prática docente e com os desafios a elas inerentes. Essa formação de professores, seja inicial ou continuada, tem o desafio de abordar questões que remete tanto a instituição escolar, quanto a prática docente. É necessário discutir *locus* da formação, suas finalidades e seus objetivos.

A formação inicial de professores e a continuada são questionadas para a revisitação de paradigmas formativos que apontam encaminhamentos de aprendizagem ao longo da carreira docente. Vale ressaltar que as pesquisas na área da formação de professores têm como objetivo contribuir com a ampliação do debate sobre o tema, inserindo uma análise crítica sobre as relações dos processos formativos com a prática docente.

Outra finalidade da pesquisa na formação de professores é a melhoria da prática docente, buscando novas teorias e metodologias de ensino e, principalmente, buscando soluções para melhorar o aprendizado dos alunos. Moreira e Caleffe (2008) entendem que a pesquisa, que é realizada de forma sistemática, contribui de forma significativa para o avanço do conhecimento, pois os procedimentos são adotados e os instrumentos utilizados passam por um processo de análise criteriosa para assegurar a fidedignidade da produção de dados, da produção de um novo conhecimento. Na área específica da formação de professores, esses novos conhecimentos vão delineando os paradigmas de formação e, de modo especial, contribuem para o entendimento amplo do objeto pesquisado.

3.1 Metodologia de pesquisa

Para desenvolvimento deste estudo optamos pela pesquisa narrativa, considerando que envolve a produção de conhecimentos, a reflexão e a autoformação. Trata-se de uma

pesquisa que envolve formação, reflexão, e produção de conhecimento e, desse modo, a pesquisa segue os critérios das narrativas, tendo como parâmetros de investigação as experiências de professores no âmbito da formação continuada de professores da educação infantil.

De acordo com Connelly e Clandinin (1995), a pesquisa narrativa constitui tanto um fenômeno a ser investigado, quanto em método e técnica que orientam a investigação de diversas situações sociais. As narrativas revelam-se estratégias importantes de autoformação, considerando que implicam em reflexões sobre as experiências profissionais dos professores envolvidos na pesquisa, o que resulta na construção dos conhecimentos e de crenças e teorias que fundamentam a concretização da prática docente. As narrativas devem ser utilizadas, de acordo com Connelly e Clandinin (1995, p. 22), como:

Um processo no qual continuamente estamos tentando dar conta dos múltiplos níveis (temporalmente simultâneos e socialmente interativos), nos quais procede o estudo. A tarefa central é evidente quando se compreende que cada um está vivendo suas histórias em um contínuo contexto experiencial e, ao mesmo tempo, está contando suas histórias com palavras, enquanto pode refletir sobre suas vivências e explicá-las.

As narrativas nas pesquisas e na formação de professores constituem histórias contadas pelos narradores e resultam de uma reflexão sobre suas vivências nos diferentes contextos de vida pessoal e profissional. Isso reflete diretamente na necessidade de compreender a relação entre as reflexões desenvolvidas pelos narradores e a reelaboração do fazer docente e da formação profissional.

É necessário compreendermos que as narrativas se enquadram dentro de um método investigativo nas ciências da educação, levam em consideração às histórias de vida, os relatos pessoais, as memórias de formação, abrangem uma análise por meio de um processo reflexivo, colaborando para a resignificação das histórias contadas pelos narradores. O método das narrativas é ideal para analisar as histórias de vida dos professores, por oferecer oportunidade de ouvirmos suas vozes e, principalmente, de compreendermos o processo de formação dentro de uma cultura que valoriza o ponto de vista no narrador. Em referências as narrativas Pérez (2003, p. 26) comenta:

O ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento. Através da narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos e desejos e utopias.

As narrativas, segundo o autor, propiciam aos professores momentos de significação da prática. Com as narrativas é possível percebermos a visão do mundo docente, suas teorias e

suas práticas por meio das histórias de experiências vividas e de relatos do cotidiano escolar, o que propicia uma compreensão das práticas sociais e de seus significados.

Nessa compreensão de pesquisa narrativa como método investigativo na educação ressaltamos a importância dos interlocutores da pesquisa, que narram suas histórias de vidas, suas vivências, suas expectativas, envolvendo-se na rememoração de seus percursos de vida. A escolha desses interlocutores deve obedecer a critérios pré-estabelecidos para facilitar a análise das histórias contadas por eles.

Discutindo o cenário da pesquisa narrativa, encontramos vários termos que se referem ao uso das pesquisas sobre histórias de vida no contexto educacional. Chizzotti, (2006, p. 102), afirma que:

Há uma variada gama de termos e significados, cada qual com particularidades teóricas e metodológicas próprias, [...], tais como: autobiografia, biografia, história de vida, relatos de vida, memória, história oral, abordagem biográfica, método biográfico, etnobiografia e etc., todas com suas especificidades, visando descobrir as possibilidades heurísticas das trajetórias de vida pessoais inseridas em uma realidade histórica e social.

Na concepção do autor as várias denominações da pesquisa sobre histórias de vida, apesar de possuir especificidades metodológicas próprias, produzem o mesmo sentido e significado na produção do conhecimento, enfatizando as experiências da vida real situadas no contexto da pesquisa narrativa.

Para compreendermos os significados das histórias de vida, enfatizamos o método biográfico, como uma das modalidades das pesquisas sobre histórias de vidas. É importante esclarecer que a pesquisa narrativa orienta-se pelo método biográfico, utilizado nas pesquisas sobre histórias de vida dos professores, cujo foco é a escrita sobre si e a escrita sobre sua formação. Esse método além de guiar de investigação científica torna-se um instrumento de formação, pois, a escrita história de formação se desvela em um processo narrativo envolvendo uma reflexão sobre os percursos de vida que resulta na revisitação das trajetórias formativas de experiências pessoais e profissionais. Dessa forma, a partir da produção dos dados da pesquisa, percebemos que as histórias contadas pelos professores se constituem como uma fonte de conhecimentos sobre a prática docente.

3.2. Produção de dados na pesquisa

A análise e a produção de dados na pesquisa narrativa exigem do pesquisador atenção especial no que se refere às técnicas a serem utilizadas. Galvão (2003, p. 332)

ênfatiza que “[...] no processo das narrativas incluem-se cinco níveis de representação da experiência vivida: dar sentido, contar, transcrever, analisar e ler.” Concordamos com a autora tendo em vista que o narrador produz uma nova interpretação das histórias contadas o que exige recorrer a memória para narrá-la e reescrever a própria história

Para realização desta investigação utilizamos como técnicas utilizadas para produção dos dados o memorial de formação e a entrevista narrativa. Por meio dessas técnicas buscamos abordar o processo de formação continuada dos professores de educação infantil, sob diferentes perspectivas.

Essas técnicas foram indicadas por proporcionarem o alcance dos objetivos da pesquisa. No que se refere ao memorial de formação, Passegi (2008, p. 104) destaca que ele possibilita “[...] a escrita de si propiciaria a ator/autor da história a possibilidade uma versão satisfatória de si mesmo, mediante a reflexão sobre sua experiência, no ato de narrar à história de sua e/ou formação”. Ainda sobre a escrita de si, “[...] a narração de si mesmo, sob o ângulo de sua formação, por meio do recurso de recordações-referências, que balizam a duração de uma vida” (JOSSO, 2004, p. 49). A autora aponta que essas recordações-referências podem ser apontadas por meio das experiências formadoras atingindo uma dimensão carregada de sentimentos, emoções, valores e sentidos.

Os memórias de formação possibilitam ao pesquisador uma aproximação com as experiências de formação dos interlocutores da pesquisa, conhecendo durante a escrita a trajetória profissional dos professores, as experiências narradas nas histórias de vida. Josso (2004, p. 49) evidencia três gêneros de aprendizagens e de conhecimentos:

- a) As aprendizagens e os conhecimentos existenciais (como é que eu me conheço como ser psicossomático?);
- b) As aprendizagens e os instrumentais e pragmáticos (como é que eu me conheço como ser capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens?);
- c) As aprendizagens e os conhecimentos compreensivos e explicativos (como é que eu me conheço como ser capaz de representações?).

Sobre as aprendizagens produzidas a partir de relatos das experiências (de formação ou de práticas), entendemos que constituem um campo específico de conhecimento desvelado a partir das histórias de vida dos professores, levando em consideração os vários tipos de conhecimentos e os momentos de aprendizagem relacionadas com a subjetividade a luz de significações.

Os memórias de formação foram apresentados ao grupo de professores dos CMEI's, com o termo de consentimento para a participação da pesquisa. Cada interlocutora recebeu um memorial de formação com um roteiro de questões que visaram à escrita das narrativas

sobre a formação continuada durante a docência na educação infantil na rede municipal de ensino. Foi dado um prazo de trinta dias para recolhimento dos memórias. As orientações para a produção dos memórias de formação foram explicadas no momento da entrega do referido documento.

A entrevista narrativa, também foi utilizada na produção dos dados. Essa modalidade de entrevista se caracteriza como fonte de geração de dados e requer procedimentos específicos quanto a abordagem da temática de pesquisa. Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 93), recomendam que se estimulem o narrador a: “[...] contar a história sobre algum acontecimento importante da sua vida ou do contexto social”. Apresentam um conjunto de etapas que devem ser seguidas na realização das entrevistas narrativas (EN). Para esclarecimento acerca dessas etapas apresentamos a Figura 03, caracterizando os caminhos percorridos na realização das narrativas.

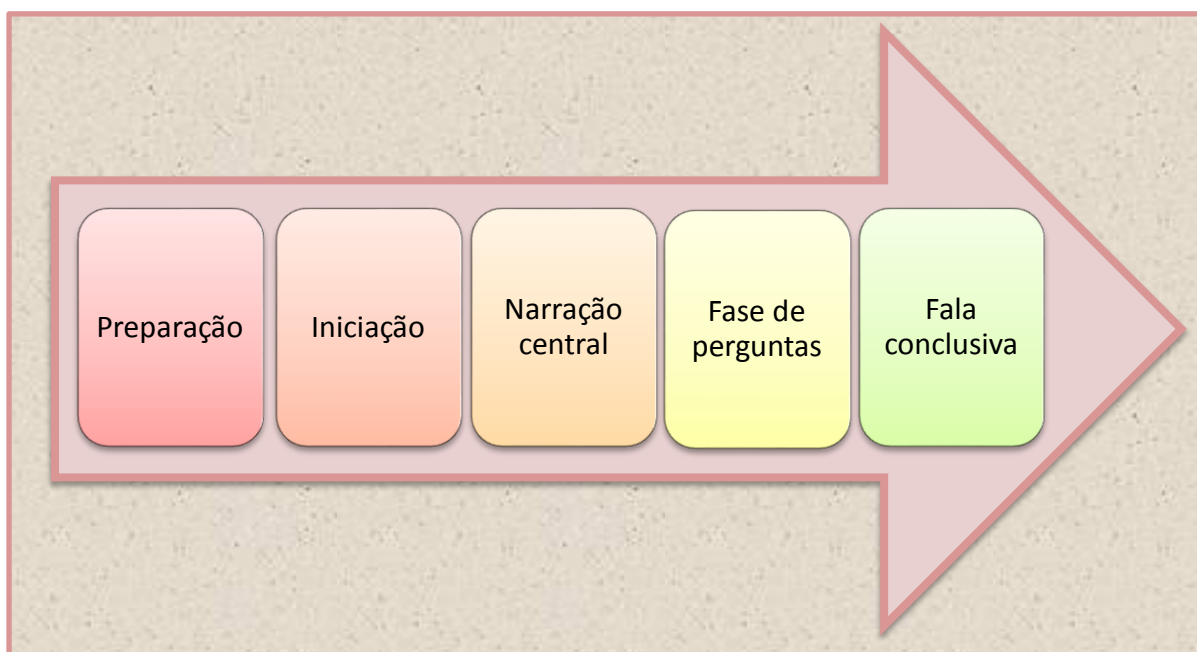


Figura 03: Fases da Entrevista narrativa.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2008).

A primeira fase da Entrevista Narrativa-EN, consiste na preparação, que exige do pesquisador uma familiaridade com o campo de estudo, elaborar questões exmanentes, que se referem ao interesse do pesquisador, usando a própria linguagem do entrevistado. A segunda fase da entrevista narrativa é a iniciação, durante a qual explicamos aos entrevistados que a entrevista seria gravada para garantir o acesso aos dados. Na terceira fase, denominada

narração central, conforme recomendação dos autores não houve interrupções das narrativas, nos detivemos á questão central da entrevista, evitando qualquer tipo de comentário, apenas fizemos algumas anotações que consideramos necessárias. A pergunta que gerou a narrativa foi: como seus percursos de formação continuada respondem às necessidades da sua prática docente na educação infantil?

Na quarta fase, denominada questionamentos, iniciamos os questionamentos, com o interesse de buscar algo novo além da pergunta geradora. Na quinta e última fase, de fala conclusiva, realizamos algumas indagações, sem o uso do gravador, anotando os comentários que julgamos pertinentes ao estudo.

Concomitante aos momentos de produção de dados, iniciamos a fase de análise de dados. Essa fase gerou muitas expectativas e muitos conflitos, que acreditamos serem vivenciados por pesquisadores iniciantes. Trata-se de uma etapa de descrição, análise e interpretação de dados. Para desenvolvermos o processo interpretativo das entrevistas narrativas recorreremos às ideias de acordo Jovchelovitch e Bauer (2008), que afirmam que na EN, devemos considerar os momentos inusitados, o que requer do entrevistador uma habilidade para transformar esse momento em uma narrativa de conhecimentos de forma autêntica. A EN é uma técnica de gerar novas histórias. Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 105 - 106) reportando-se às análises de entrevistas descrevem:

[...] apresentaremos três diferentes procedimentos que podem ajudar os pesquisadores na análise das histórias coletadas durante a entrevista narrativa: a análise temática, a proposta do próprio Schutze e a análise estruturalista. [...] a transcrição é o primeiro passo na análise das narrativas, é a conversão dos dados através das entrevistas gravadas. [...] a análise temática, recomenda-se um procedimento gradual de redução do texto qualitativo. A proposta de Schutze, propõe seis passos para analisar as narrativas. O primeiro é uma transcrição detalhada [...], o segundo uma divisão do texto em material indexado e não indexado. [...] o terceiro passo faz uso de todos os componentes indexados do texto, para ordenamento dos acontecimentos. [...]. No quarto passo, as dimensões não indexadas do texto são investigadas como acontecimentos. [...] o quinto passo compreende o agrupamento e a comparação entre as trajetórias individuais [...] e o último passo permite a identificação de trajetórias coletivas. [...] A análise estruturalista focaliza os elementos formais das narrativas.

Nas ideias dos autores, analisar as entrevistas narrativas requer um processo de compressão das histórias geradas que se inicia no momento da transcrição, segue os passos de acordo com a proposta de análise escolhida pelo entrevistador. É importante destacar que cada procedimento de análise deve ser seguido rigorosamente, pois os dados colhidos com a entrevista narrativa são discursos sobre trajetórias de vida dos entrevistados envolvidos na

pesquisa. Para a análise dos dados da entrevista narrativa seguimos as orientações propostas por Jovchelovitch e Bauer (2008).

3.3. Análise dos dados dos memoriais

Para analisar os dados obtidos da investigação nos fundamentamos nas orientações de Bertaux (2010), que faz referência retranscrição da narrativa, apoiando-se em uma relação dialógica entre os fatos narrados e a realidade existencial dos narradores, para extrair dos relatos as significações que desvendam a problemática da pesquisa. Sobre a análise das narrativas Bertaux (2010, p. 89) afirma:

Uma narrativa de vida não é um discurso qualquer: é um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real e que, além disso, diferentemente da autobiografia escrita, é improvisado durante uma relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de seu objeto de pesquisa.

De acordo com o autor, as narrativas de vida, possibilitam um contato direto do pesquisador com seus interlocutores, promovendo um diálogo que resulta na escrita de uma história que o narrador assume como sua história real, envolvendo relatos da vida pessoal e profissional. Para ilustrar o processo de organização e de análise dos dados da pesquisa descrevemos as etapas analíticas especificando cada uma das etapas da análise (QUADRO 07).

Quadro 07: Etapas da Análise

ETAPAS	DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DE ANÁLISE
Leitura exploratória dos dados	Com o recebimento dos memoriais de formação iniciamos a leitura das narrativas produzidas pelas interlocutoras da pesquisa. Durante as leituras realizadas foram feitas as primeiras marcações no texto para identificação de questões-chave.
Organização dos dados, conforme questões norteadoras	Para organizarmos os dados de acordo com as questões norteadoras, selecionamos trechos das narrativas, a partir de várias leituras e da identificação de narrativas que respondessem as questões da pesquisa.
Classificação dos dados em unidades temáticas	Considerando o objetivo geral da pesquisa, organizamos o capítulo de análise em cinco unidades temáticas: Propostas de formação continuada de professores da educação infantil; Princípios orientadores da formação continuada de professores da educação infantil; Formação continuada e suas relações com a prática docente na educação infantil; Formação continuada de professores da educação infantil e as dimensões do saber e do saber fazer e as Contribuições da formação continuada para a prática docente na educação infantil.
Leituras e releituras para descrição, interpretação e análise.	Essa etapa consistiu na descrição das narrativas das interlocutoras, realizando análises para explicitar os ditos e os não-ditos. Para interpretação dos dados dialogamos com autores que subsidiaram o estudo.

Fonte: Dados do memorial e da entrevista narrativa

Cada etapa de análise descrita no Quadro 07 poderá ser observada no capítulo de análise, que evidencia o movimento analítico para responder aos objetivos da investigação.

3.4 Contexto e interlocutoras da pesquisa

A realização dessa pesquisa ocorreu em dois Centros Municipais de Educação Infantil/CMEI, de Teresina- PI. Foram palco da pesquisa as seguintes instituições: CMEI Bom Jesus/Wall Ferraz e CMEI Renatinha. A escolha desses estabelecimentos de ensino como cenário da pesquisa decorreu dos critérios adotados para seleção dos interlocutores. As escolas foram selecionadas por terem professores com efetividade no cargo, por participarem de formação continuada e por terem professores em início de carreira.

O Centro Municipal de Educação Infantil Bom Jesus/Wall Ferraz fica localizado na Rua Papagaio Nº 1986, Bairro Santa Cruz em Teresina/PI. O CMEI atende a comunidade da zona sul de Teresina. O CMEI Bom Jesus/Wall Ferraz atende crianças nos turnos manhã e tarde, na etapa de Educação Infantil, ofertando duas turmas de maternal, uma turma de primeiro período e uma turma de segundo período. A instituição tem oitenta e uma crianças matriculadas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CMEI Bom Jesus/Wall Ferraz (2015), a organização curricular objetiva a formação pessoal, social da criança e conhecimento de mundo, contextualizado a partir da proposta das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina. O âmbito de formação pessoal e social compreende a identidade e a autonomia. Em relação às crianças de zero a três anos essa formação contempla o desenvolvimento da autoestima, o faz de conta, a interação, os cuidados e a segurança. Para as crianças de quatro e cinco anos são trabalhados conteúdos relacionados à identidade (nome), a imagem, a independência, a autonomia, ao respeito à diversidade, aos jogos, as brincadeiras e aos cuidados pessoais. (PPP/CMEI BOM JESUS/WALL FERRAZ, 2015).

No âmbito de conhecimento de mundo a organização curricular enfoca eixos curriculares de movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade. Os diferentes eixos, segundo a proposta da escola, devem ser articulados de forma multidisciplinar. (PPP/CMEI BOM JESUS/WALL FERRAZ, 2015).

O quadro de funcionários do CMEI Bom Jesus/Wall Ferraz é composto por uma Diretora, duas Professoras efetivas, duas auxiliares de sala, uma secretária, merendeira, uma auxiliar de serviços gerais, dois agentes de portaria e dois vigilantes. A estrutura da escola é composta de duas salas de aulas, uma diretoria, um pátio, uma cozinha, um depósito de alimentos e dois banheiros. A estrutura física deixa a desejar, pois não é adequada para a educação infantil, mas os materiais se encontram em bom estado e os recursos disponíveis na escola atendem a demanda das crianças matriculadas.

O CMEI Renatinha fica localizado na Avenida Ulisses Guimarães no bairro Promorar, zona sul de Teresina/PI. O CMEI se insere em uma comunidade periférica, atendendo famílias de baixa renda e atende um público de crianças de três a cinco anos de idade. Possui três turmas de Maternal, três turmas de primeiro período e três turmas de segundo período, com 211 crianças matriculadas.

A instituição possui uma estrutura física adequada para a educação infantil, mas não dispõe de recursos e de materiais suficientes para o número de crianças matriculadas. O CMEI Renatinha possui uma estrutura física de cinco salas de aulas, uma diretoria, secretaria, um pátio, cozinha, um depósito de alimentos e três banheiros. O quadro de funcionários do CMEI é composto por uma Diretora, uma coordenadora pedagógica, uma vice-diretora, oito professoras efetivas, uma professora substituta, duas auxiliares de turma, uma acompanhante terapêutica, uma secretária, duas merendeiras, quatro auxiliares de serviços gerais e dois agentes de portaria e dois vigilantes.

A organização curricular do CMEI Renatinha é referenciada pela proposta pedagógica da escola, por projetos curriculares desenvolvidos em nível de rede e por projetos didáticos desenvolvidos no âmbito da escola. A escola organiza seu trabalho pedagógico a partir dos seguintes eixos: Identidade e Autonomia, Matemática, Linguagem oral e escrita, Música, Movimento, Artes Visuais e Natureza e Sociedade. (PPP/CMEI RENATINHA, 2016).

Em relação às interlocutoras da pesquisa contamos com a participação de sete professoras que se encontram em processo de formação continuada: formação na escola ou formação de rede em educação infantil. As interlocutoras da pesquisa são professoras que atuam diretamente nas turmas de Maternal, primeiro e segundo períodos na educação infantil. Para a inserção dessas professoras na pesquisa foram estabelecidos critérios, tais como: a efetividade no cargo, a participação em alguma formação e professores em início de carreira. As professoras foram informadas sobre os métodos investigativos e os critérios estabelecidos em relação à pesquisa.

O perfil das interlocutoras da pesquisa está descrito em forma de narrativas e foi traçado a partir dos dados colhidos nos memoriais de formação, uma das técnicas de pesquisa. As interlocutoras receberam nomes fictícios inspirados nas princesas dos contos de fadas, por se tratar de um estudo voltado para formação de professores da educação infantil, como mostram as narrativas (QUADRO 08):

Quadro 08: Perfil das interlocutoras da pesquisa

Nome*	Perfil das interlocutoras da pesquisa
Branca de Neve	Graduada em Pedagogia pela Faculdade Piauiense/FAP. Concursada há três anos na rede municipal de Teresina e três anos na educação infantil. Participa de formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação.
Tiana	Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. E atuou como professora substituta durante um ano. Como professora estatutária da rede municipal atua somente há seis meses. Participa de formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, na modalidade do Programa do Instituto Alfa e Beto/IAB.
Rapunzel	Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí com habilitação em Administração e Supervisão escolar. Atua há dez anos na educação, porém apenas três anos como Professora efetiva do município na educação infantil. Participa de formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação.
Cinderela	Formada em pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí com Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Atuou como Diretora de 2009 a 2012. Como Professora da educação infantil atua há dois anos. Participa de formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação.
Bela	Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. Trabalha como professora há dez anos e somente quatro na educação infantil. Participa de formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação.
Jasmine	Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí e especialista em educação especial. Atua na educação a quase cinco anos como professora titular e é estatutária do município de Teresina. Participa de formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação.
Ariel	Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. Atua na educação a quase cinco anos como professora titular e é estatutária do município de Teresina. Participa de formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Memorial de formação/UFPI

Conforme dados do Quadro 04, as interlocutoras da pesquisa possuem formação em nível superior e se encontram no início da carreira docente. Apesar de se tratar de professoras iniciando a docência, constatamos que participam de formação continuada na área específica de atuação. Os dados do perfil mostram que algumas professoras têm investido na formação continuada por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização).



CAPÍTULO 04
ANALISANDO A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL



CAPÍTULO 04

ANALISANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de formação continuada de professores da educação infantil merece especial atenção, pois durante muito tempo esses professores ficaram à margem das políticas públicas formativas ofertadas no cenário educacional brasileiro. Esse fato é marcante tanto em relação à formação inicial, quanto no que se refere à formação continuada.

Considerando a demanda por formação de professores para a educação infantil, bem como observando as possibilidades da educação de criança, entendemos que esses processos formativos são desafiados a contemplarem conhecimentos sobre o professor, sobre seu trabalho, ou seja, sobre a prática docente na educação infantil e suas especificidades. Essa ideia sobre formação está delineada em um cenário que exige do professor a busca por qualificação para atendimento à demanda educacional.

No contexto desse estudo a formação continuada é uma etapa integrante do desenvolvimento profissional professores, cujo foco deve ser a transformação da prática, pois têm como referência os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano da ação docente, o que requer o seu desenvolvimento como espaço de reflexão de modo que os professores tomem a frente desse processo, buscando, assim, uma parceria que permitirá tanto aos professores, quanto aos alunos momentos significativos de aprendizagem.

Diante das discussões sobre a formação dos professores é relevante apresentar alguns aspectos que foram levantados na pesquisa sobre as articulações da formação continuada com a prática docente, refletindo sobre o papel das instituições formadoras nos processos formativos.

É importante registrar que compreendemos a formação continuada como um processo que busca a melhoria da prática docente e perspectiva a reconstrução dessa prática sinalizando um novo papel para escola. Essa reconstrução deve ser permeada por uma dinamicidade de reflexões e de discussões sobre a política educacional, sobre os mecanismos de formação (para professores), sobre gestão e, principalmente, sobre a prática docente na educação infantil. Neste capítulo analisamos os dados da pesquisa partindo da organização de unidades temáticas que foram definidas a partir do objeto de estudo (FIGURA 04).

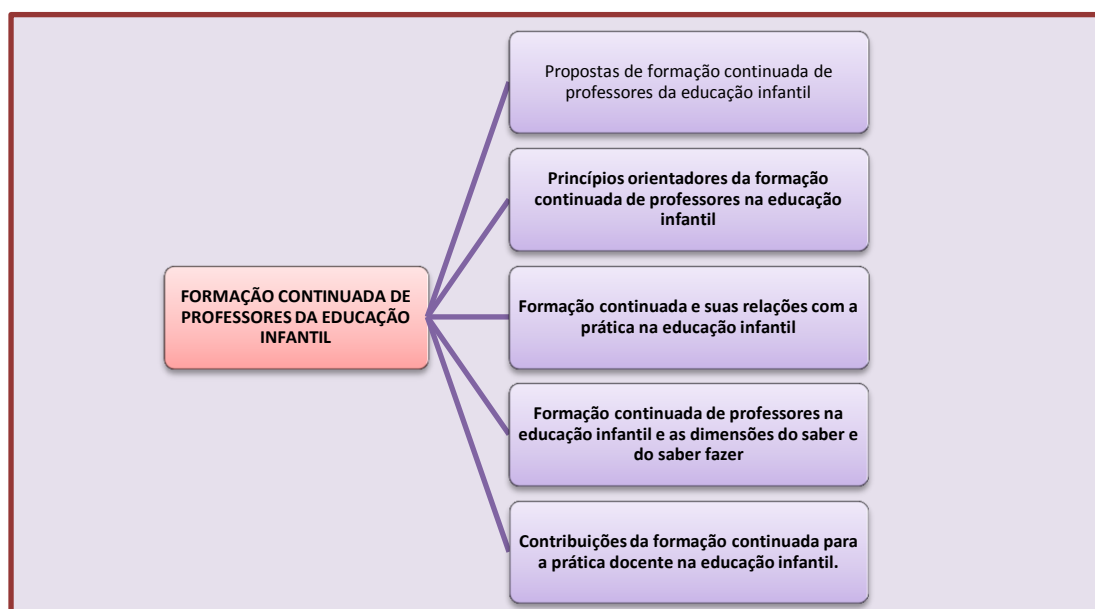


Figura 04: Unidades temáticas de análise

Fonte: Dados do memorial e da entrevista narrativa

4.1 Propostas de formação continuada de professores da Educação Infantil

É importante investir no processo de formação continuada de professores na educação infantil pensando no desenvolvimento profissional, na produção de novos conhecimentos e nas práticas de ensinar e aprender. No destaque da formação continuada como momento de aprendizagem docente e de apropriação de conhecimentos concordamos com Gomes (2009) ao sugerir que os processos formativos na educação infantil precisam resgatar as ações e as formações que integrem os profissionais de creche e de pré-escola para consolidar suas identidades, contextualizando ações educativas pensadas para a criança pequena.

Os professores de educação infantil devem está atentos às propostas de formação para analisar as articulações entre a prática docente e as aprendizagens ofertadas durante os cursos de formação oferecidos pelo sistema de ensino. No processo de formação devemos observar as necessidades formativas dos professores, bem como seu interesse em participar desse processo e, assim, subsidiar sua prática docente, sua aprendizagem, suas expectativas e melhorar a aprendizagem dos alunos de forma significativa.

No quadro 05 identificamos e caracterizamos as propostas de formação ofertadas institucionalmente pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina/PI, órgão ao qual as interlocutoras da pesquisa são vinculadas profissionalmente. Essas propostas de formação são gerenciadas e desenvolvidas pelo Centro de Formação de Professores, que possui em seus

quadros um grupo de formadores. No Quadro 09 elencamos as propostas de formação desenvolvidas pela rede municipal de educação de Teresina/PI:

Quadro 09: Propostas de formação continuada de professores da Educação Infantil.

MODALIDADES FORMATIVAS	CARACTERÍSTICAS
Oficinas pedagógicas para a educação infantil (projeto passo a passo): descobrindo o mundo, criando laços.	Baseado numa proposta em que criatividade e ludicidade estejam sempre presentes no desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento. O projeto Passo a passo: descobrindo o mundo, criando laços, estabelece uma relação interdisciplinar entre a matemática, a linguagem oral e escrita e os demais eixos norteadores das Diretrizes Nacionais que regem o ensino da Educação Infantil. Fonte: Projeto Passo a Passo/SEMEC/GEFOR/GEI, (2011).
Formação do Instituto Alfa e Beto/IAB	Proposta de formação inspirada no método fônico. Enfatiza métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Segundo Oliveira (2011, p. 8), [...]. Ensino estruturado: uma das evidências mais contundentes em educação refere-se a Pedagogia do ensino estruturado [...], articula de forma consistente, os conteúdos, a proposta pedagógica, materiais, métodos, estratégias de recuperação e instrumento de gerenciamento pedagógico e de apoio ao professor. Fonte: Oliveira (2011, p. 8).

Fonte: Projeto Passo a Passo: GEFOR/GEI/SEMEC e Manual do IAB.

No Quadro 09 relacionamos as propostas de formação continuada de professores da educação infantil desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina/PI. As propostas possuem concepções diferentes sobre o ensino e a aprendizagem, mas têm em comum uma prática prescritiva em relação ao trabalho dos professores de educação infantil. Procuram direcionar a prática docente sem as ações formativas com interesses e necessidades dos professores envolvidos. Entendemos que a formação continuada deve atender as reais necessidades dos professores e, principalmente, deve ter articulação com suas práticas no cotidiano das salas de educação infantil. Nos relatos das professoras identificamos como percebem as propostas de formação. As professoras informam:

A formação continuada resume-se a disponibilizar seqüências didáticas e nos orientar como desenvolvê-las. Raramente não há discussões sobre outras coisas. Em muitos desses encontros formativos foram realizadas oficinas para construção de material a ser utilizada em sala de aula. (Bela Adormecida/Memorial de Formação).

Como estou lecionando do segundo período, participo da formação continuada, visto que esta turma está inserida no programa Alfa e Beto. Esta formação visa contemplar e melhorar a qualidade da formação docente e seu fazer e saber. Ela ocorre de quinze em quinze dias (quinzenal), na primeira reunião do mês com a titular da turma e na segunda reunião com os professores estagiários. (Tiana Memorial de Formação).

A formação ocorre de forma bem sistematizada, valorizando sempre o trabalho em grupo, onde cada grupo fica responsável por uma determinada temática. Contudo, discutimos e planejamos de como vamos realizar o trabalho sugerido no tema abordado. Depois de concluído os estudos das temáticas, cada grupo faz aproximação de como e como fazer no dia a dia em sala de aula, sempre adequando de acordo a cada realidade. (Branca de Neve- Memorial de Formação).

É de extrema importância o curso de formação que participo, pois o mesmo me ajuda, ou seja, lá recebo orientações de conteúdo e direcionamentos para que eu desenvolva em minha sala de aula com os meus aprendentes. (Rapunzel- Memorial de Formação).

No ano seguinte, comecei a participar das formações e oficinas no Centro de Formação Odilon Nunes, onde comecei a revisar minha prática educativa e saberes constituídos no decorrer da minha, ainda curta trajetória, como professora de educação infantil e a partir daí foi que realmente comecei a problematizar as reais concepções dessa educação. (Cinderela- Memorial de Formação).

A formação continuada que a Prefeitura de Teresina oferece para os professores da rede, que acontece duas vezes ao mês, contribui para amenizar e ampliar as experiências dos fazeres em sala de aula. Nas formações aprendemos a história de grandes pensadores da educação infantil que contribuíram com suas experiências e práticas. Confeccionamos materiais concretos que contribuirá na aprendizagem das crianças de forma divertida e prazerosa. (Jasmine- Memorial de Formação).

Hoje trabalho na rede municipal, que também oferece formações, as quais contribuem para que eu possa desenvolver minhas práticas com meus alunos, pois é sempre bom aprender coisas novas, já que a educação infantil está sempre em transformação. (Ariel- Memorial de Formação).

A narrativa da interlocutora Bela Adormecida retrata uma formação por meio de sequências didáticas com o objetivo de determinar a organização metodológica da prática docente. Essas sequências organizam o fazer pedagógico em uma rotina diária pré-estabelecida no espaço e no tempo, sem abertura para a flexibilidade do planejamento. De acordo com Barbosa e Horn (2008), uma proposta deve ter abertura para possibilidades amplas de encaminhamentos que proporcionem à criança momentos imaginativos, criativos, acompanhados por uma grande flexibilidade de organização e uma metodologia flexível.

Com relação às sequências didáticas Pessoa (2015) sugere que quando o professor ao organizar seu trabalho por meio de sequências didáticas deve compreendê-las como um

planejamento determinado pelas necessidades e interesses das crianças, sugerindo situações que auxiliem na produção de conhecimentos por parte dos alunos, levando em consideração tanto as necessidades individuais com as coletivas e os processos avaliativos.

Analisando a narrativa da interlocutora, percebemos que a formação como algo pronto e acabado, pensada e realizada por especialistas distantes da realidade das escolas. O professor recebe orientações sobre como desenvolver as sequências didáticas em seu cotidiano, recebe um planejamento pronto, o que mostra limitações na formação por enfatizar apenas a organização das rotinas das aulas. Nesse contexto a formação, se torna meramente técnica, sem intervenção do professor gerando a reprodução de conteúdos, deixando o professor na condição de mero reprodutor e executor de tarefas.

A interlocutora Tiana descreve a formação desenvolvida sob as orientações da proposta do Instituto Alfa e Beto, informando que essa formação é operacionalizada de forma sistematizada, obedecendo a um rigor formativo para os professores inseridos no programa. A formação parece voltar-se apenas para o planejamento da prática, observando os direcionamentos de manuais de professores. De acordo com Oliveira (2011), os programas do Instituto Alfa e Beto são orientados por evidências científicas, considerados métodos eficazes e estruturados. Com relação ao ensino estruturado, o Programa oferece todo o suporte aos professores, desde o planejamento e os instrumentos avaliativos, dessa forma percebemos que o ensino estruturado resume-se ao controle e monitoramento de atividades por meio das plataformas digitais e acompanhamento pedagógico.

Sobre os programas de ensino Imbernón (2011) enfatiza que os professores necessitam de novas ferramentas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão. Essas necessidades se configuram em um aspecto formativo, pois evidenciam uma deficiência por parte dos professores e do sistema em ofertar uma formação de qualidade. O autor reconhece que uma formação que se limita às questões técnicas do ensino pode não contribuir para o desenvolvimento profissional, para a redefinição do papel do professor e para a qualidade de sua inovação dentro da instituição.

Percebemos na narrativa da interlocutora Tiana, que a formação se configura como mera orientação metodológica para a prática docente. Esse tipo de formação se caracteriza como técnica e retira do professor a autonomia pedagógica, tanto no ato de planejar, quanto na dinâmica da gestão pedagógica no contexto da sala de aula.

Na narrativa da interlocutora Branca de neve, da mesma forma como revelado nas narrativas analisadas, identificamos a formação como momento de planejamento, baseado em temáticas. A interlocutora afirma que a formação se resume ao desenvolvimento de um

determinado tema sem abordar conhecimentos que possam subsidiar a prática e assegurar ao professor o autoconhecimento e o conhecimento do trabalho desenvolvido. Medel (2012) afirma que o planejamento gerado por temas, possibilita ao aluno a ampliação do conhecimento, ampliação do vocabulário e de acesso à cultura. Cabe ao professor adotar um modelo que desperte o interesse da criança e a aproxime da realidade em que vive.

Analisando a narrativa observamos que a formação se resume a planejamento, que consiste em apostar na eficiência da abordagem tecnicista de formação de professores. De acordo com a interlocutora, os formadores apenas sugerem atividades para desenvolver o planejamento de uma determinada temática. Diante dessa realidade da formação, questionamos: O que leva os professores a uma acomodação diante de seus processos formativos? O que transparece é que o fato de receberem o planejamento pronto parece ser suficiente para a efetivação da prática docente. Isso reforça a ideia de que os modelos de formação partindo do sistema deixa deficiência na formação e não atende as necessidades dos professores.

Segundo a narrativa da interlocutora Rapunzel a formação baseada em orientações sobre conteúdos e sobre como desenvolver a prática parece satisfatória. É importante ressaltar que essas orientações repassadas nas formações são pensadas a partir da proposta do projeto curricular que orienta as práticas docentes. São sequências didáticas que o professor recebe no ponto de executar em sala de aula e refletem uma formação que induz o professor ao comodismo e a não refletir acerca de sua prática, de suas condições de trabalho e de questões referentes à desvalorização profissional.

Com essas reflexões não negamos a importância do planejamento, que conforme Bassedas, Huguet e Solé (1999), significa pensar a prática para adequá-la às características da educação infantil, juntamente com os conteúdos que configuram essa etapa de ensino. Questionamos as limitações da formação por não ampliar conhecimentos teóricos e práticos dos professores e por resumir os professores a executores de tarefas.

Na narrativa da interlocutora Cinderela observamos dois aspectos importantes. O primeiro é uma referência à formação como possibilitadora de revisitação da prática. O segundo aspecto relaciona-se à constituição dos saberes no decorrer da trajetória docente. Sobre a revisitação da prática Imbernón (2011) aponta que a formação deve redefinir a profissão e suas funções na prática do professor, resgatando um conceito de autonomia docente nos processos de desenvolvimento profissional, a partir da reflexão crítica.

Com relação aos saberes Tardif (2013) afirma que se constituem de experiências acumuladas ao longo dos anos no decorrer da profissionalização e têm como fontes os

processos de formação. Ao investigar os saberes docentes e a formação profissional, demonstra que os professores valorizam muito a experiência. Razão porque a interlocutora destaca as orientações sobre o saber ensinar.

Analisando a narrativa da interlocutora Cinderela encontramos uma alusão à formação continuada como propiciadora de uma redefinição da prática, mas consideramos que a formação, se ocorrer como descrito nas narrativas, contribui apenas para uma prática repetitiva, pautada em modelos e sem o exercício da reflexividade. Os dados mostram a pertinência de uma formação crítica dos professores para que possam entender a realidade da profissão. É esse tipo de formação que pode resultar em uma prática autônoma, que envolve os professores como protagonistas de processos formativos e de práticas. No decorrer da trajetória formativa, pautada na reflexão e na busca da autonomia, é que se constituem os saberes docentes, saberes esses que valorizam as experiências em sala de aula e são as bases dos processos formativos de professores.

Na narrativa da interlocutora Jasmine, visualizamos uma formação também voltada para a prática e para a ampliação do saber fazer. Os conhecimentos teóricos da formação enfatizam os pensadores da educação infantil, mas a prática não se resume a esse aspecto. Os professores necessitam de conhecimentos gerais sobre educação e sobre as particularidades da educação infantil. Imbernón (2009) defende uma mudança radical na formação, que requer do professor a descoberta da teoria em um processo de reorganização, fundamentação e de reconstrução abandonando esse caráter formador voltado para a aceitação de teorias e pensamentos de autores.

No que se refere a relação a teoria e prática Ghedin, Almeida e Leite (2008), apontam que são elementos indissociáveis. O professor necessita dos conhecimentos oriundos da teoria para incrementar sua prática docente. Quando a interlocutora apresenta na sua narrativa a ampliação do saber fazer se refere ao acesso aos novos conhecimentos (saber) para melhoria do fazer em sala de aula.

Sobre a relação saber e saber fazer Gomes (2009) afirma que o saber fazer docente se concretiza com a aprendizagem, ou seja, com a formação continuada. Nesse sentido, percebemos que a formação baseada nas necessidades da prática, sustenta-se em um modelo formativo baseado na racionalidade técnica, no âmbito do qual o professor reproduz na sua prática, reproduz os processos de ensino oriundos da formação, sem fazer uma adequação para sua realidade.

Na narrativa da interlocutora Ariel identificamos que a formação contribui para o desenvolvimento da prática profissional por oferecer subsídios técnicos para a ação docente.

Analisando o relato da interlocutora lembramos que a formação continuada não pode ficar restrita às questões metodológicas da prática docente, porém deve ter como elemento norteador o desenvolvimento profissional docente. A formação por se caracterizar como essencialmente técnica, contribui apenas para a reprodução de orientações didáticas pensadas por outras pessoas, sem uma adequação as realidades vivenciadas pelos professores.

Imbernón (2011) entende que o desenvolvimento profissional do professor deve ser entendido como processo que favorece a melhoria da prática em sala de aula, vislumbrando a qualidade do ensino e as novas perspectivas na redefinição de si mesmo e de suas necessidades formativas.

Sintetizando as análises a respeito das propostas de formação ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (Teresina/PI) verificamos que acontecem de duas formas: uma pensada para uma organização voltada para desenvolvimento de projetos, orientadas por sequências didáticas, que levam os professores a desenvolvê-las em sala de aula, sem passar por processos reflexivos. A formação continuada resume-se na distribuição das sequências didáticas e em na reprodução das práticas. A outra proposta de formação fundamenta-se em uma orientação gerenciada por um programa privado, que desenvolve uma atividade formativa tecnicista, não adequada para a educação infantil e aos processos de alfabetização na pré-escola.

4.2 Princípios orientadores da formação continuada de professores na educação infantil

Os princípios orientadores da formação continuada na educação infantil foram identificados nas diferentes narrativas produzidas pelas interlocutoras no desenvolvimento da pesquisa. Para compreendermos esses princípios analisamos as falas das professoras sobre a formação continuada recorreremos às ideias de Liberali (2010), quando afirma que as modalidades formativas de caráter tecnicistas se inserem em uma perspectiva que não levam o professor a reflexão sobre a prática docente.

Sobre a reflexão técnica Liberali (2010), afirma que o professor assume o papel de técnico, executando teorias científicas. Esse tipo de reflexão voltado para os problemas da sala de aula tem uma preocupação com a organização da prática. Para superação dessa racionalidade é importante o apoio das teorias científicas no processo de formação para apoiar os professores na prática docente.

Sobre a formação baseada em uma racionalidade prática, Liberali (2010), que afirma que esse tipo de reflexão “[...] caracteriza-se essencialmente pela centralização em

necessidades funcionais, voltadas para a compreensão de fatos”. Quando a formação assume essa dimensão os professores buscam soluções para os problemas práticos da prática docente, que na maioria das vezes não são solucionados. A racionalidade prática se configura nos processos de formação continuada preocupados apenas com as experiências vivenciadas em sala de aula.

Considerando os dados da pesquisa constatamos que a formação continuada de professores da educação infantil na realidade investigada tem como suporte os seguintes princípios: a) formação de professores como técnicos do ensino; b) ênfase na prática docente repetitiva; e c) a formação é contexto de transmissão de saberes. A partir da identificação desses princípios formativos verificamos que a formação continuada leva os professores a uma mera reprodução de práticas conteudistas, a acomodação e ao isolamento profissional, pois não encontram espaços para reflexão coletiva e, tampouco, para análise crítica da prática e da profissão. Compreendemos, portanto, que essa formação continuada está longe de atender as necessidades formativas dos professores inseridos na educação infantil.

4.3 Formação continuada e suas relações com a prática na educação infantil

O processo de formação continuada na educação infantil deve promover a participação ativa dos professores, levando em consideração aspectos como: o contexto do trabalho dos professores, a reflexão crítica de sua realidade e a compreensão das dinâmicas de relação com a prática docente. Sobre esse processo de formação as interlocutoras da pesquisa relatam:

A formação continuada facilita meu trabalho em sala de aula, uma vez que tem me dado muitas sugestões de atividades para realizar em sala de aula. No entanto, estou certa que a formação continuada não deveria se resumir a isso, mas ir além, proporcionando reflexões sobre outros aspectos do processo de ensino e aprendizagem. (Bela Adormecida- Memorial de Formação).

Na formação do IAB, como é uma formação nova, traz algumas inovações como apresentações de vídeo aula para podermos trabalhar com determinado tema. A linha de trabalho do IAB consiste em primeiro aprender as letras e em seguida começar a leitura. Em primeiro lugar a criança aprende a escrever primeiro e reconhecer as letras do alfabeto, em seguida a criança vai aos poucos adquirindo habilidades para poder misturar consoantes e vogais identificando assim um novo som. (Tiana- Memorial de Formação).

No curso de formação é uma troca de experiências maravilhosa e costumo a falar que é imprescindível na vida profissional de um professor. Onde você realmente aprende o saber fazer. Temos orientações de professoras formadoras com uma bagagem de experiências únicas que nos ensinam o

saber fazer de uma forma dinâmica orientada e integrada. (Branca de Neve-Memorial de Formação).

O processo de formação continuada é de fundamental importância em todas as áreas da educação, porém tem uma contribuição bem significativa na educação infantil, pois tanto ajuda a crescer meus conhecimentos como profissional como também me proporciona oportunidades para desenvolver bem minha prática em sala de aula e no meu cotidiano. (Rapunzel- Memorial de Formação).

Acredito que a formação [...] e permanente do educador é ponto preponderante para que a prática educativa na educação infantil seja ampliada no conceito de criança e de infância e tendo como principal foco a criança em seu sentido real, e não mascarando, é isso que devo ter na minha profissão. (Cinderela-Memorial de Formação).

Sabemos da importância do processo de formação continuada na prática cotidiana do professor, onde a prática e a reflexão contribuem para o aprendizado de ambas as partes; professor, aluno-professor, lembrando que o professor é o mediador e facilitador dos saberes adquiridos pelos seus alunos. E quando se trata em educação infantil a responsabilidade é maior, pois tudo é novo, porém é nesta que se inicia a trajetória escolar do aluno. A formação continuada abre um leque e novas oportunidades que facilitará a abordagem de fazeres em sala de aula. (Jasmine- Memorial de formação).

Toda teoria, palestras e outros parceiros que tive no curso, foram de grande valia para somar com a vivência. (Ariel- Memorial de Formação)

Rememorando o processo de formação continuada da interlocutora Bela Adormecida percebemos que esse processo contribui para o desenvolvimento da prática docente. A partir da análise da narrativa da professora Bela Adormecida, percebermos que a formação desencadeia uma necessidade nos processos de reflexão na sua prática e sobre suas teorias, embora essa reflexão não se efetive na formação vivenciada. O relato da Professora nos remete ao pensamento de Liberali (2010, p. 25) afirma que “[...] refletir não seria apenas um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”.

Os processos de reflexão envolvem sempre um julgamento da prática dos professores e envolve uma reflexão sobre a ação. Por meio da narrativa a professora analisou seu processo formativo reconhecendo suas limitações. Em síntese, a professora destaca a formação continuada apenas como um momento de sugestões de atividades, distanciada dos processos reflexivos, o que a condiciona a uma formação essencialmente técnica, sem discussões do professor.

Com as leituras da narrativa da interlocutora Tiana, observamos que a professora descreve o passo a passo da formação, realçando as sugestões de metodologias para condução

do processo de ensino e de aprendizagem. Sobre a utilização de novas metodologias Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 27) reforçam que “[...] a partir da análise e da valorização das práticas existentes, criar novas práticas no trabalho em sala de aula, [...] frente às atuais demandas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico”.

Nesse sentido, ao analisarmos a narrativa da interlocutora Tiana podemos destacar que as orientações metodológicas são apontadas como auxiliares no processo de formação e contribui de forma significativa no ensino, pois o método utilizado pelo IAB gerencia com grande controle o ensino, monitorado por um acompanhamento do aluno, de forma integral. O método se configura de forma gerencial e consiste na distribuição de sequências prontas para o professor desenvolver em sala de aula, distanciando-se dos momentos de reflexão.

A interlocutora Branca de Neve reforça o ideal de formação como troca de experiências, ratificando a importância da formação para um direcionamento metodológico sua prática docente. A interlocutora refere-se a uma prática de formação orientada para o saber fazer dando suporte para seu trabalho em sala de aula. Sobre essa relação da formação continuada com a prática docente é interessante enfatizar que, segundo a professora, a formação auxilia no desenvolvimento da prática docente.

Segundo Gomes (2009), os saberes docentes devem ser vistos como possibilidade de análise e de formação no desenvolvimento profissional do professor, alicerçando a construção dos seus conhecimentos pedagógicos. Na interface dessa formação ressaltamos que os saberes adquiridos durante o processo de formação continuada na educação infantil viabiliza uma prática pedagógica que busca consolidar o saber ensinar.

De acordo com Brito (2007, p. 4), é preciso investir na formação reflexiva de professores, pois nesta perspectiva “[...] Pressupõe que os/as professores/as possam analisar a problemática de seu cotidiano e agir sobre ela, sem deter-se apenas à resolução de problemas imediatos [...]”. A formação é pensada como espaço de trocas de experiências e de conhecimentos, configurando uma racionalidade crítica, pois as discussões com os professores permitem uma revisitação da prática, constituindo saberes para o fazer docente.

Na narrativa da interlocutora Rapunzel, nos deparamos com a importância da formação para o saber fazer e para o melhoramento da prática docente. Conforme já referimos a formação não deve ser pensada meramente na perspectiva de ajustar metodologicamente a prática. Imbernón (2011, p. 47) refere-se à formação como âmbito de desenvolvimento profissional, sem negar que “[...] pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional [...], com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de

pesquisa e de gestão”. A formação na narrativa da professora é atribuída como um auxílio na prática docente, resumindo-se a sugestões de atividades e a reprodução de modelos prontos.

Na narrativa da interlocutora Cinderela, identificamos que a formação possibilita ao professor uma ampliação do conceito de criança e de infância e de suas relações com a prática docente na educação infantil. Sobre os conceitos de criança e de infância Pessoa (2015) pontua a contribuição da Psicologia e do acompanhamento do desenvolvimento da criança em modelos de concepções de aprendizagens e de desenvolvimento. Para a Psicologia da Infância, a compreensão que se tem de criança influencia de forma significativa para se chegar a ideia de infância como fase no desenvolvimento infantil. Piaget (1976) defende o desenvolvimento a partir de uma concepção de interação com o outro e Vygotsky (1987) com a interação com o meio sociocultural, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem.

Segundo Felipe (2001), que a perspectiva sociointeracionista destaca o papel do adulto no desenvolvimento da criança, permitindo uma interação contínua nas experiências e ampliação de suas capacidades. Vale ressaltar que quando a formação continuada tenta preencher as lacunas da formação inicial, pode distanciar-se das demandas da prática docente. Esperamos que na formação os professores ampliem seus conhecimentos e possam desenvolver um trabalho condizente com a sua prática, principalmente no que diz respeito às características das crianças, que possui peculiaridades diferenciadas de acordo com a faixa etária.

Na narrativa da interlocutora Jasmine, notamos que enfatiza que a formação continuada deve favorecer um processo de reflexão sobre a prática e sobre as novas oportunidades de aprendizagem docente. Com a descrição da formação vivenciada pelos professores percebemos a ausência da reflexão como atividade norteadora do trabalho docente. Sobre a reflexão da prática Brito (2007, p. 4) enfatiza que “[...] além de propiciar uma leitura crítica da experiência vivenciada, conduz o profissional professor/a a um processo de criação, que transcende à mera aplicação de esquemas de ação, [...]”.

A narrativa da interlocutora Ariel indica a importância que atribui à formação continuada na melhoria da prática docente. Pacheco e Flores (1999) afirmam que a formação se enquadra dentro de modelo social, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor, articulando os saberes práticos com os saberes teóricos. Ao observarmos a articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos é notório as contribuições na formação e na constituição dos saberes experienciais.

Para compreendermos a relação da formação continuada com a prática docente na educação infantil, postulamos que os princípios da aprendizagem docente focalizem a reflexão, pois de acordo com as interlocutoras, a formação recebida não permite o processo reflexivo, resume-se a prescrever receitas para a prática, com a distribuição de sequências didáticas, elaborada, muitas vezes, sem a interferência do professor.

Os dados mostraram a necessidade de articulação da formação com a prática docente para contribuir significativamente com o desenvolvimento profissional do professor, pois a reflexão da prática possibilita aos professores a ampliação de seus saberes e o fortalecimento do saber fazer. Na educação infantil, a formação continuada deve privilegiar espaços de discussões sobre as teorias, principalmente as relacionadas a compreensão do conceito de criança e de infância, possibilitando, assim, uma aproximação concreta entre formação e prática docente na educação infantil.

4.4. Formação continuada de professores na educação infantil e as dimensões do saber e do saber fazer

A formação continuada dos professores de educação infantil provoca uma gama de reflexões, principalmente quando esta formação está intrinsecamente ligada com a prática docente. Entendendo que o processo de formação continuada contribui para a melhoria das práticas em sala de aula destacamos sua importância no saber e no saber fazer docente na Educação Infantil. Sobre a relação saber e saber fazer Gomes (2009, p.71) destaca que a formação “[...] essencialmente teórica não dá conta de promover o alicerce no qual as instituições formadoras de professores construirão condições para a efetivação de uma escola básica para todos”.

A autora confirma a necessidade de se observar a unidade teoria/prática como componentes da formação de professores. Com esse formato pode contribuir para a qualificação da prática docente e para revisitar o processo ensino-aprendizagem. A discussão sobre formação nos remete para a importância da relação da teoria com a prática, ou seja, do saber adquirido na formação inicial e continuada como alicerce do saber fazer, que remete as práticas cotidianas em sala de aula.

Nessa perspectiva, além de explicitar a ideia de que o saber docente só se concretiza com o fazer propriamente dito, destacamos que é comum nos cursos de formação continuada enfatizar ora a teoria, ora a prática. Isso reflete diretamente na profissionalização dos professores e compromete o entendimento da essência da relação entre saber e saber fazer,

tornando, assim, o processo formativo descontextualizado. Sobre as relações entre saber e saber fazer na formação continuada as interlocutoras narraram:

Frequentei cursos de formação continuada oferecido pela secretaria. Em todos os cursos os professores formadores dedicavam-se a nos orientar sobre nosso fazer pedagógico em sala de aula. (Bela Adormecida- Memorial de Formação).

No encontro é possível trocarmos experiências com as colegas das turmas, assim como questionamentos feitos através dos professores monitores. Os encontros são produtivos e motivadores. Adquirimos alguns saberes necessários para a atuação na sala de aula. (Tiana- Memorial de Formação).

Com os estudos e experiências vivenciadas na formação tenho refletido sobre minha prática diária, principalmente no meu fazer e como fazer com cada criança, respeitando e identificando diferenças e ritmos de aprendizagem de cada criança. (Branca de Neve- Memorial de Formação).

[...] na graduação vivenciamos a teoria na maior parte do período como também a prática se torna mais ativa na pós-graduação já na formação continuada tem a oportunidade de vivenciar toda a teoria estudada em outros processos que passamos, ou seja, passamos a nos apropriar da prática e essa apropriação se torna uma facilitação de um bom desenvolvimento do trabalho. (Rapunzel- Memorial de Formação).

Durante esses quatro anos atuando, em especial, na educação infantil. As formações, a graduação, as especializações e as trocas de experiências entre os colegas de trabalho foram fundamentais para me tornar a profissional que hoje sou e que, busca a cada dia melhorar mesmo com a desvalorização do professor que não é respeitado nem pelo órgão que trabalha. (Cinderela- Memorial de Formação).

Vale salientar, que a formação continuada deve oferecer as bases para a construção dos saberes docentes, portanto é necessário propor uma formação [...] continuada que possibilite a construção de saberes necessários ao exercício profissional. (Jasmine- Memorial de Formação).

A escola trabalhada me proporcionou momentos que pude perceber que realmente é no fazer com a criança que se conhece o fazer na educação infantil, pois antes era só de “ouvir falar”. Foi quando senti o “choque” de algumas teorias que conheci ainda no curso, pois não iam de encontro com a realidade, mas também compreendi que é na prática que o processo realmente acontece. (Ariel- Memorial de Formação).

Em sua narrativa a interlocutora Bela Adormecida, ratifica a informação sobre a formação continuada como contexto de orientações para realizar o saber fazer pedagógico. A professora não faz referências ao conhecimento profissional socializado na formação, mas ressalta a dimensão prática dessa formação. Pacheco e Flores (1999, p. 22) afirmam que, “[...] as características do conhecimento profissional, ligadas especificamente a uma atividade a um

contexto prático e uma intencionalidade, integram-se numa teoria/prática da educação a qual subjaz um saber orientado para a ação”.

O essa ideia de saber orientado para a ação revela que a prática é feita de teorias e que o processo de formação de professores, ao privilegiar o saber prático, aposta na reprodução sistemática do saber fazer, aposta na reprodução de modelos de prática. A formação em uma perspectiva prática se configura por valorizar apenas as experiências e as informações, esquecendo um conjunto de conhecimentos importantes para a profissão docente.

A narrativa da interlocutora Tiana indica uma concepção de formação como espaço de trocas de experiências. De acordo com os dados essa troca de experiências é orientada pelo saber fazer, pelo como ensinar, objetivando a aquisição de saberes necessários a sala de aula. O que identificamos na fala da interlocutora que o saber como troca de experiências traduz uma formação essencialmente prática, que segundo Liberali (2010) caracteriza-se para encontrar soluções para a prática, através da troca de experiências com os professores e formadores.

Outro aspecto da formação baseada na racionalidade prática é que tem como pauta os acontecimentos da sala de aula, sem abordar o cenário no qual a ação docente se desenvolve e sem considerar os determinantes dessa ação. Esse modelo de formação parece consolidar apenas os saberes da prática, a despeito de questionar o que ensinar, como ensinar e para que ensinar, pois valoriza a troca de experiências entre os professores para socialização de metodologias e de atividades.

A interlocutora Branca de Neve em sua narrativa comenta sobre a formação reconhecendo que pode contribuir para melhorar o saber e saber fazer em sala de aula, e principalmente, pode ampliar as ideias sobre o desenvolvimento infantil. Oliveira (2012, p. 58) orienta “[...] que o professor tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento”. Isso reflete a importância o professor dominar os processos de desenvolvimento infantil, indicando conhecimentos relevantes na formação de professores da educação infantil.

Segundo a interlocutora a formação se configura em um modelo baseado na técnica, com a orientação de poucas teorias sobre a educação infantil e focalizando conhecimentos da formação prática, pois a formação na análise da professora não se adequa em uma realidade crítica, pois assume um caráter de troca de experiências, sem momentos de reflexão crítica.

Com a leitura da narrativa da interlocutora Rapunzel, percebemos que entende a formação inicial como fonte de um saber teórico e classifica a formação continuada como *locus* de um saber prático. Reforça que na formação da qual participa há ênfase na apropriação do saber ensinar, com foco nas rotinas da sala de aula para melhoria da prática. Inferimos que as trocas de experiências na formação têm como objeto de análise os saberes da experiência.

De acordo com Tardif (2013, p. 38) “[...] os próprios professores no exercício da sua função e na prática da sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. Os saberes apropriados no decorrer da formação continuada ajudam o professor a melhorar sua prática em sala de aula, dando um novo significado para o ensinar e o aprender.

A interlocutora Cinderela ratifica a formação como troca de experiências para a construção dos saberes necessários para a prática docente. Isso evidencia a ideia de Tardif (2013, p. 39), aponta que os saberes dos professores “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sobre a forma de *habitus* e habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chama-los de saberes experienciais ou práticos”. Esse modelo de formação neutraliza os processos reflexivos do professor, pois a troca de experiências entre os pares apresenta situações problemas vivenciadas em sala de aula.

Em sua narrativa a interlocutora Jasmine reconhece que a formação continuada deve assumir um papel de construção de saberes necessários ao exercício profissional. Esses saberes não são apenas práticos, mas são saberes teóricos e práticos que têm como objetos as múltiplas dimensões da prática docente. Para Imbernón (2011) a formação continuada deve contribuir de forma significativa para o desenvolvimento profissional e para melhoria das aprendizagens relacionadas a profissão.

De acordo com a professora, a formação não proporciona essa melhoria, pois na medida em que reproduz um modelo pedagógico pronto, leva o professor apenas a padronizar a prática estabelecida pelo sistema de ensino, o que leva a formação a não contribuir para a aquisição de novos saberes necessários a prática docente na educação infantil.

A partir da análise da narrativa da interlocutora Jasmine constatamos que a professora entende a formação como espaço de aquisição e de ampliação dos conhecimentos profissionais. Os conhecimentos profissionais docentes abarcam diferentes as situações da aula. Sobre o saber relacionado com saber fazer buscamos as ideias de Gomes (2009, p. 72) para quem “[...] o saber fazer de uma profissão enriquece-se com a aprendizagem pela via de formação prática, no contato com a multiplicidade do real”.

Quando o saber da formação é pensado sem o diálogo com as necessidades formativas dos professores, desconsideram a multiplicidade do real à qual Gomes (2009) faz referências. Podemos perceber que, de acordo com a professora, a formação aliada a prática é de suma importância para sua prática docente, pois evidencia um processo de formação voltado para momentos teóricos e práticos da sala de aula.

Os dados analisados sobre a formação continuada na educação infantil e as dimensões do saber fazer evidenciaram um processo formativo que se concretiza com o intuito de dar um direcionamento técnico à prática. Nesse processo as demais dimensões da prática docente (ética, humana e político-social) são esquecidas, confirmando uma visão restrita e, talvez, preconceituosa, em relação aos professores de educação infantil. Identificamos que o processo de formação continuada desenvolvido pelo município concebe a formação com finalidades organizacionais e objetivo de orientação didático-pedagógica para a prática docente na educação infantil.

4.5. Contribuições da formação continuada para a prática docente na educação infantil.

O processo de formação continuada na educação infantil vem se consolidando com políticas públicas específicas para a formação de professores, bem como a necessidade dos próprios profissionais envolvidos nesta etapa de ensino buscar os processos formativos para melhorar sua prática docente com as crianças pequenas. Para entendermos a contribuição desses processos formativos tomamos como objeto de análise as entrevistas narrativas, que foram realizadas para abordar essa temática.

Como já mencionamos nas análises anteriores, a formação acontece por meio de um projeto curricular, do desenvolvimento de um programa formativo, baseada na organização de sequências didáticas, que são distribuídas na formação para uniformizar a prática docente na educação infantil. Para explicitarmos as contribuições do processo de formação continuada apresentamos as falas das interlocutoras:

[...]. A formação continuada que nós recebemos, ela facilita e torna mais cômodo o nosso trabalho, porque nós recebemos na verdade não é bem uma formação. São planejamentos, a gente faz planejamento de como desenvolver as atividades na sala de aula. O que a gente recebe na verdade, são sequências didáticas, o que eu entendo que é diferente de uma formação. Na verdade, a gente faz lá mais oficinas, do que um trabalho formativo realmente. Então, para mim, como professora, facilita bastante o meu trabalho, porque tem coisas que eu deveria distender um tempo maior pesquisando, procurando atividades, nós já recebemos isso pronto. Mas, essa

parte formativa, realmente de atualização de leituras, de estratégias, não só estratégias do fazer, mais do ser professor, de como diz ver e o que fazer com os nossos alunos no dia a dia, não essa parte do só do fazer, mais do ser professor, realmente, de outros aspectos que envolvem a atividade pedagógica a gente não tem lá. Mas, para mim é bom e cômodo, mas não é o suficiente, com certeza. (Bela Adormecida- Entrevista Narrativa).

A formação que é oferecida pela SEMEC, No meu ponto de vista, não responde às expectativas da minha prática, visto que essa formação não contempla o que se pede pela rede e deixa muito a desejar. Além disso, não deixa o professor ser um professor crítico. E essa formação também [...] é para gente tá aprimorando os nossos conhecimentos, mas como é que a gente vai aprimorar se a gente tem que trabalhar em cima de uma linha, em cima de um planejamento que eles dão que você tem que cumprir com aquelas sequências que elas dão. (Tiana- Entrevista Narrativa).

No meu ponto de vista, a formação hoje ofertada pela prefeitura no Centro de Formação, ela só tem a enriquecer o nosso trabalho. Viemos do Curso de Pedagogia trazendo toda uma teoria, e quando chegamos e nos deparamos nas escolas, nós precisamos dessa prática, [...] nós sentimos muito a necessidade, pela questão até da falta de experiência e na própria formação é onde nós vamos trabalhar. Estou chegando com a teoria e lá nós vamos para prática. Então assim, no meu ponto de vista, é maravilhoso. Só tem a enriquecer meu trabalho, vou para a formação e a troca de experiência é única e através disso eu tenho como fazer, desenvolver o melhor trabalho em sala de aula. (Branca De Neve- Entrevista Narrativa).

[...]. A formação continuada que a gente recebe se dá da seguinte forma: a gente faz uma vez por semana e agora passou duas vezes por mês. Durante o nosso encontro é dado umas sequências didáticas e a gente trabalha em cima do tema. [...] a formação é um encontro muito bom, só que quando a gente chega na prática na realidade da nossa escola, a gente se depara com a falta de material, a falta de equipamentos. Então nem sempre dá para por em prática tudo aquilo que nos é repassado lá. E um das grandes causas, para a gente não por em prática aquilo que a gente recebe lá é a questão da falta do material didático em si. Mas, a sequência que nos é orientada, é muito rica, é muito rica e engrandece muito nosso trabalho em sala de aula e é um bom suporte. Porém, quando chega na nossa realidade a gente sente essa dificuldade devido a falta de material. (Rapunzel- Entrevista Narrativa).

[...]. O Centro de formação dá um norte. Por que além das formadoras, trabalharem com o Projeto, tem também o diálogo com as outras companheiras. Nós podemos trocar ideias, saber o que está acontecendo nas outras CMEIS. Assim, ajuda na nossa prática, na angústia em saber que muitas vezes nós não estamos sozinhos em determinado momento. Então, o norte do planejamento é ótimo, dá um norte, quando eu chego aqui converso com a Pedagoga, a gente vai adaptando o que é legal para nossa prática e o que não está aquém da nossa prática ou além. (Cinderela- Entrevista Narrativa).

A formação tem contribuído bastante, na nossa, sala de aula, porque além da gente ter assim, muitos exemplos do dia a dia com os professores em sala de aula, a professora que ministra dá muitas ideias boas para gente. E a gente tem todo um apanhado, é na sequência didática tudo muito explicado, que facilita para a gente transcrever, tipo: o texto, os recursos que eu vou utilizar

em sala de aula, são muitos recursos que ela vem na sequência, dicas de recursos e aquilo que a gente transcreve no cartaz, a gente reproduz outros materiais que ela passa para gente, esses materiais são riquíssimos, principalmente para os meninos do segundo e primeiro período facilita a leitura, a identificação de palavras, alguns jogos. Então, para mim a formação contribuiu sim, bastante. (Jasmine- Entrevista Narrativa)

Embora essa formação tenha respaldo e traga materiais que a gente possa trabalhar com os alunos da educação infantil, no caso maternal, ainda não contempla toda a necessidade, preciso ainda buscar outras fontes, outras pesquisas, que possam complementar, é que possa contemplar o que eu trabalho na educação infantil. Então eu sempre estou em busca de mais porque não é o suficiente. (Ariel- Entrevista Narrativa).

Analisando o relato da interlocutora Bela Adormecida, identificamos que a formação, segundo a interlocutora, torna o trabalho cômodo. O que significa tornar cômodo um trabalho? De acordo com os dados, significa tirar dos professores a autonomia para o planejamento e para o desenvolvimento da prática docente. A formação é, na realidade, um momento de planejar, embora em sentido restrito. Sobre o planejamento na educação infantil Bassedas, Huguet e Solé (1999) enfatizam que planejar na educação infantil é tão importante com planejar para outra etapa de ensino. No momento do planejamento explicitamos a intencionalidade da prática docente. Oliveira (2012) propõe que o planejamento na educação infantil se organize por meio de projetos para facilitar a organização da prática pedagógica com crianças pequenas.

A professora não reconhece as oficinas de planejamento como formação continuada, pois descreve apenas situações de discussão sobre como ensinar na educação infantil. Ressente-se da falta de leituras e de discussões sobre o ser professor nesta etapa da educação básica. Reconhece que receber o planejamento pronto, sem passar por processos de reflexão, mesmo sem adequação à realidade da sala de aula, facilita o trabalho uma vez que não precisará dispender tempo organizando o ensino.

Na fala da professora Tiana identificamos que a formação continuada realizada pelo Instituto Alfa e Beto, impede o professor a se tornar crítico e não corresponde às necessidades da prática. De acordo com Imbernón (2011) a formação deve priorizar novas aprendizagens para exercer a profissão e dotar os professores de instrumentos intelectuais, respeitando a complexidade da profissão docente, para levar os professores em, a refletir não somente a sua prática, mas sobre a realidade social em que está inserido e sobre as formas de conhecimento que a formação possa lhe oferecer. Para o professor tornar-se crítico é necessário uma formação que o leve a uma reflexão contínua e aos processos reflexivos na ação docente.

O relato da professora interlocutora Branca de Neve enfatiza que a formação contribui com a prática em sala de aula, lembrando que é uma professora em início de carreira com muitas angústias em relação ao ensinar/aprender. Para desenvolver realça que a formação apresenta pontos relacionados a relação teoria e prática e a troca de experiências. Gomes (2009, p. 75) afirma que “[...] analisar as relações entre teoria e prática supõe considerar a relação entre uma teoria já elaborada e uma prática ainda não existente”.

Ghedin, Almeida e Leite (2008), afirmam que teoria e prática devem ser elementos essenciais e indissociáveis da prática docente, pois a teoria possibilita ao professor uma reflexão sobre seu fazer pedagógico e contribui para o melhoramento da prática. Na troca de experiências. A interlocutora Branca de Neve perspectiva uma formação que contribui para o enriquecimento da prática profissional. Identificamos que essa contribuição transcorre a partir de um modelo técnico de formação, inibindo os processos reflexivos e deixando o professor acomodado e sem autonomia.

Nos dados das entrevistas das interlocutoras Rapunzel e Jasmine percebemos indicativos da contribuição da formação para a prática docente na educação infantil em face de oferecer um planejamento pormenorizado, um detalhamento de sequências didáticas. Sobre as sequências didáticas Pessoa (2015) as caracteriza como possibilitadoras da organização do trabalho docente, favorecendo a relação entre os eixos curriculares. Segundo Pessoa (2015, p. 65) “[...] organizar o ensino por meio de sequências didáticas ajuda o professor no planejamento de situações que facilitam a construção de determinado conhecimento pelo aluno, por meio de atividades articuladas”.

Para a interlocutora Rapunzel as formações contemplando as sequências didáticas e a confecção de materiais didáticos, contribuem, em parte, com a prática docente, em face de não ser levada em conta no planejamento a realidade da escola, que ressenete-se da falta de materiais didáticos, o que impede a realização de algumas atividades sugeridas nessas sequências didáticas.

De acordo com a interlocutora Jasmine as sequências didáticas enriquecem, principalmente nas sugestões de confecções de materiais, e textos para trabalhar de forma dinâmica no processo de aquisição da leitura e da escrita. Apesar das interlocutoras destacarem a contribuição das sequências didáticas para o desenvolvimento da prática docente na educação infantil. Destacamos que esse modelo de formação reproduz um planejamento pronto. As sequências didáticas traduzem um modelo de formação baseada na racionalidade técnica. Dessa forma, o professor reproduz um planejamento pensado por outra pessoa e que na maioria das vezes não condiz com a realidade vivenciada em sala de aula.

Na fala da interlocutora Cinderela, destacamos dois pontos importantes em relação à formação continuada. O primeiro é relativo à troca de ideias entre os pares e o segundo a adequação do planejamento à realidade da sala de aula. Sobre a troca de ideias entre os seus pares, Imbernón (2010, p. 65) enfatiza que “[...] cada um dos membros do grupo é responsável tanto pela sua aprendizagem como pelas dos outros [...]”. Quando a professora se refere a adequação do planejamento em sala de aula recorremos as ideias de Oliveira (2012) que sugere que o planejamento deve propor uma gama de atividades desconhecidas pelas crianças, possibilitando o desafio e a construção de esquemas de pensamento, gerando um novo conhecimento.

A contribuição da formação continuada para a professora está centrada na troca de ideias, que possibilita novas aprendizagens e na adequação do planejamento a realidade da sala de aula. A formação continuada ao apresentar esses aspectos configura dentro de uma racionalidade prática, pois mesmo buscando novas alternativas para sua realidade, a professora preocupa-se apenas com os problemas imediatos da prática docente.

A professora Ariel demonstra interesse em buscar de novos conhecimentos, em investir na autoformação. Sobre a autoformação, Nóvoa (2000, p. 35) caracteriza como “[...] a procura de um conhecimento pertinente, que não é mera aplicação prática ou de teoria qualquer, mas que exige sempre um esforço de reelaboração”. A interlocutora demonstra uma certa insatisfação com a formação continuada, comentando que esta não contempla as necessidades da prática docente.

CONCLUSÃO



CONCLUSÃO

Durante o processo de produção dessa pesquisa nos deparamos com descobertas significativas que nos fizeram refletir sobre o processo de formação continuada de professores na educação infantil. Por meio dessas reflexões percebemos a importância da formação continuada de professores da educação para a prática e para o desenvolvimento profissional docente. Percebemos, igualmente, que há necessidade de redimensionamento dos processos formativos de modo que os professores sejam ouvidos acerca de suas necessidades formativas e dos desafios de suas práticas.

Para elaboração da conclusão desta pesquisa decidimos rememorar o percurso vivido, apontando não apenas as reflexões conclusivas advindas da empiria, mas revendo a produção do estudo articulando a revisão de literatura e às constatações da pesquisa. Com esse objetivo vimos que era preciso analisar a formação continuada de professores da educação infantil para compreendermos seus aspectos legais e conceituais. Nesse momento de construção da dissertação, tendo como norte o objeto de estudo, consideramos pertinente discorrer acerca da prática docente nessa etapa educacional, tratando de construção curricular, da proposta pedagógica, do planejamento e da avaliação na educação infantil.

Em relação às constatações empíricas da investigação a nossa preocupação foi responder às questões norteadoras, que foram fundamentais nas diferentes etapas da pesquisa por direcionar o percurso trilhado. Essas questões foram assim delineadas: Como são organizadas as propostas de formação continuada para professores de Educação Infantil? Quais os princípios que orientam a formação continuada para professores de Educação Infantil? Quais as relações da formação continuada com as demandas da prática docente na educação infantil?

Com relação às propostas de formação continuada de professores na educação infantil nos reportamos as suas contribuições para a melhoria da prática docente. Na educação infantil a formação continuada de professores é uma reivindicação antiga para uma discussão sobre os avanços significativos nesta área, seja em relação às concepções de infância e de criança, seja em relação às funções da educação infantil.

Ao analisarmos as propostas de formação para as professoras da educação infantil que participaram da pesquisa, observamos que essas propostas são desenvolvidas por meio de projetos. Os projetos são organizados em temáticas, baseadas nas Diretrizes Curriculares do município de Teresina, têm como produtos as sequências didáticas para serem desenvolvidas no cotidiano da prática docente na educação infantil. O eixo norteador do projeto é a temática

natureza e sociedade. Esse eixo aborda um campo de experiências para o desenvolvimento do eu relacionado ao mundo físico e natural. O detalhamento da temática central que inspira os projetos refere-se aos seguintes eixos de trabalhos: linguagem oral e escrita, artes visuais, matemática, música, movimento, identidade e autonomia e natureza e sociedade.

Em cada encontro de formação são discutidas as sequências didáticas que foram elaboradas previamente por especialistas da Secretaria Municipal de Educação/SEMEC. Sobre as sequências didáticas constatamos que na formação o material elaborado é disponibilizado para os professores a fim de serem desenvolvidas em sala de aula, sem que ocorram questionamentos ou reflexões críticas a respeito do processo. Percebemos que a formação continuada resume-se à distribuição de sequências didáticas para a reprodução por parte dos professores na prática docente nos Centros Municipais de Educação Infantil.

A formação continuada decorrente do programa Alfa e Beto/IAB acontece de modo semelhante à que é desenvolvida por meio de projetos. É uma formação pautada em orientações didáticas, também com a utilização de sequências didáticas gerenciadas pelo programa. O IAB é um programa privado, voltado para aquisição da escrita, inspirado no método fônico. A proposta do IAB, para a educação infantil é de um ensino estruturado, com metodologias de alfabetização baseadas no método fônico.

A prática docente que resulta desse programa, no contexto da educação infantil, não nos parece adequada a educação de crianças de cinco anos de idade, em idade pré-escola. Em primeiro lugar, por enfatizar a dimensão instrumental do ensino da linguagem escrita, retirando da educação infantil o brincar como atividade fundamental, em face da preocupação excessiva com o ensino. E, em segundo lugar, pelo rigoroso controle exercido sobre a prática docente, tendo em vista que direciona essa prática como se o professor não fosse capaz de planejar e de tomar decisões em sua sala de aula.

Ao analisarmos os princípios da formação continuada para a educação infantil, compreendemos que essa formação atende a dois princípios básicos: as racionalidades técnica e prática. A formação continuada, segundo as narrativas das professoras, se alicerça em princípios das racionalidades técnica e prática, ou seja, a formação continuada de professores da educação infantil os seguintes princípios orientadores: a) formação de professores como técnicos do ensino; b) ênfase na prática docente repetitiva; e c) a formação é contexto de transmissão de saberes.

A partir do conhecimento desses princípios formativos verificamos que a formação continuada não se preocupa com a construção da autonomia docente e, tampouco, se preocupa com a ampliação dos conhecimentos profissionais docentes. Compreendemos, portanto, que

essa formação continuada não atender às necessidades formativas dos professores da educação infantil e marca a desprofissionalização daqueles que atuam nesta etapa da educação básica. Apesar de os estudos e as pesquisas apontarem mudanças em relação às concepções de formação e de educação infantil a desvalorização profissional e intelectual dos professores da pré-escola e das creches.

Sobre as relações da formação continuada com a prática docente na educação infantil, identificamos uma relação meramente técnica, vinculada ao saber fazer. Ao analisarmos as narrativas das interlocutoras entendemos que, de certo modo, a formação continuada se distancia da prática docente na educação infantil, em suas diferentes facetas, pois essa prática não serve de referência para o planejamento dos conhecimentos a serem abordados nos processos formativos.

Dentre as diferentes facetas da prática docente na educação infantil, apenas uma dimensão é valorizada na formação inicial: a dimensão organizacional, o planejamento. Não se trata, entretanto, de um planejamento participativo ou reflexivo, mas de um planejamento burocrático. Diante dessa realidade, entendemos que a formação continuada ofertada às interlocutoras da pesquisa necessita ser repensada para promover a articulação entre os saberes da formação e a prática docente e para contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional das professoras.

A formação continuada deve privilegiar espaços de discussões sobre as teorias e pedagogias, principalmente, as relacionadas a compreensão do conceito de criança, de infância, de desenvolvimento infantil e relacionadas ao cuidar, ao educar e ao brincar com as crianças pequenas. A formação orientada por esses conhecimentos pode concretizar suas relações com a prática docente na educação infantil, propiciando aos professores a ampliação de seus saberes e a reorganização de suas práticas.

No que se refere à formação continuada na educação infantil e as dimensões do saber e do saber fazer notamos que os processos de formação se concretizam com ênfase no como ensinar. Percebemos, por meio das narrativas das interlocutoras, que a formação elege como foco principal o saber fazer e, em relação a esse aspecto, as dinâmicas das formações abrem espaços para discussão sobre o conteúdo das formações: as sequências didáticas, conforme já referido. Essas discussões são reconhecidas como espaços de trocas de experiências entre os pares, embora privilegiem apenas o direcionamento das rotinas escolares.

As orientações didáticas planejadas por especialistas, ao invés de oportunizarem reflexões sobre a prática docente, padronizam o planejamento e determinam os modos de ensinar. As interlocutoras ao se reportarem a esse aspecto da formação as interlocutoras

demonstram interesse em uma formação continuada que contemple os saberes da profissão. De modo particular, não reconhecem as oficinas e projetos como espaços de formação, mas como momento de planejar, no sentido restrito.

Ratificamos, por meio das narrativas, que a formação continuada ofertada pelo município compreende um processo voltado para fins organizacionais. Esse modelo formativo distancia o professor da realidade de sala de aula, não considera os diferentes contextos onde os CMEIs estão inseridos, pois os Centros Municipais de Educação Infantil possuem realidades bem distintas de acordo com a localização geográfica.

Quando nos reportamos às contribuições da formação continuada para a prática docente na educação infantil, nas narrativas das interlocutoras ficaram evidenciadas que a formação se concretiza em forma de planejamento didático, e não especificamente uma formação. A apresentação e discussão das sequências didáticas se configuram em momentos de reprodução e de troca de experiências. Dessa forma, percebemos que o modelo de formação proposto pelo Centro de Formação se distancia e não contribui para os processos de reflexão das práticas docentes dos professores.

Entendendo a formação como um processo de planejamento, evidenciamos a necessidade de uma articulação entre teoria e prática e não as meras discussões de situações do cotidiano das escolas. Percebemos por meio das narrativas das interlocutoras que a formação ofertada pelo município não dar conta das necessidades de sala de aula e nem as necessidades formativas dos professores. O processo de formação continuada ofertado pelo município sofre críticas por parte das professoras da educação infantil. As interlocutoras apontam algumas deficiências das propostas formativas (FIGURA 05).

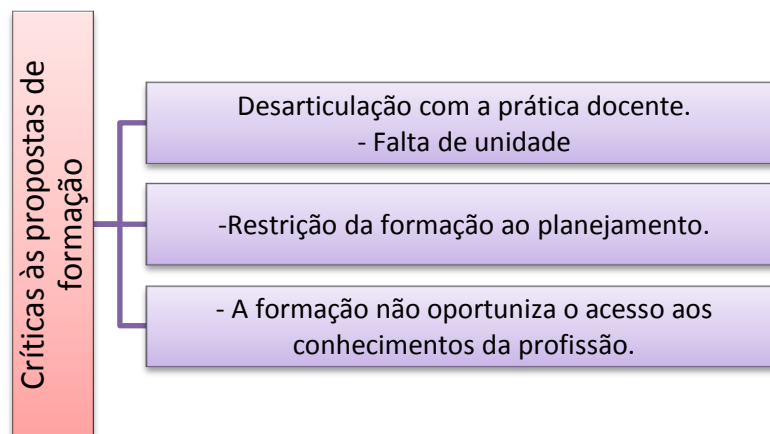


Figura 05: Críticas às propostas de formação.

Fonte: Dados da pesquisa.

O esquema apresentado na Figura 05 identifica algumas críticas feitas à formação continuada, alertando para a necessidade de redimensionamento dos processos formativos de professores da educação infantil. O redimensionamento esperado é em relação aos conhecimentos a serem socializados, que podem focalizar as diferentes teorias que discutem os múltiplos aspectos da educação infantil e do ser professor nesta primeira etapa da educação básica.

A esse respeito, entendemos que os professores da educação infantil poderiam ser ouvidos para falar acerca de suas necessidades formativas. Por exemplo, existem temáticas que desafiam os professores no cotidiano da prática docente, tais como a avaliação e a organização do espaço e do tempo na educação infantil. Entendemos, ainda, que uma formação bem planejada, articulando-se ao cotidiano das práticas docentes na educação infantil poderá fazer a diferença no percurso profissional das interlocutoras da pesquisa e de seus pares, pois teria possibilidade de formar um profissional mais crítico e com autonomia.



REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In:_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.15-30.
- ALVES, Wanderson Ferreira. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Sousa. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARROS, Miguel Deladier. Educação infantil: o que diz a legislação. IN: HERMIDA, Jorge Fernando. **Educação Infantil**: Políticas e Fundamentos. Ed. UFPB, 2007.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: Ed. UFRN. São Paulo: Paullus, 2010.
- _____. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. In: CRAIDY; KAERCHER. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.67-79.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. volume 1. Brasília, 1998.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- _____. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Caderno 04. Brasília: MEC/SEB, 2015.
- _____. Lei n. 010, 172, de 09 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRITO, Antonia Edna. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). n. 44/4 - 10 de noviembre de 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1877Brito.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAMPOS, F. Roselane; SILVA, Rute da. Ensino Fundamental de nove anos: processos locais de regulação e seus efeitos sobre a educação infantil. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação infantil: enfoques e diálogos**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013. p. 349-366.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuento**. Barcelona, ES: Laertes, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 22 de jul. 2014.

DIDONET, Vital. A avaliação na e da educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M., CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. de. **Fundamentos e prática da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 339-355.

FELIPE, Jane. Escola Infantil: Desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista. In: CAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-38.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Revista Ciência e educação**, v.11. n.12. p. 327-345, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132005000200013&script=sci_arttext. Data do acesso: 22 set. 2015.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Ed. UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: Caminhos e Descaminhos da Prática**. Brasília: Líber, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HERMIDA, Jorge Fernando. **Educação Infantil: Políticas e Fundamentos**. Ed. UFPB, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Francisco. **Formação Continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de educadores: Questões fundamentais**. Campinas: Pontes Editora, 2010.

MALUF, Angela. **Atividades lúdicas na educação infantil: conceitos, orientações e práticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MEDEIROS, Marinalva Veras. Formação do Professor-supervisor: perspectivas e mudanças. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Formação de professores: Texto e Contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 127-139.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin A. **Educação Infantil: da construção do ambiente as práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Zilma M. Ramos. (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Programa Alfa e Beto de alfabetização**: manual da escola. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

PACHECO, José Augusto; FLORES Maria Assunção. **Formação e Avaliação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: Injunção Institucional e Sedução Autobiográfica. In: _____. SOUSA, Eliseu Clementino de. **(Auto) Biografia**: formação, território e saberes. Natal: Ed. UFRN: São Paulo: Paullus, 2008. p. 103-127.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vital. **Professoras alfabetizadoras**: histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Interdisciplinaridade no ciclo de Alfabetização: o Trabalho com Sequência Didática**. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade na Alfabetização. Caderno 03/ Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

ROCHA, Eloisa A. C. **Educação e infância**: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. São Paulo: Papirus, 2013.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TERESINA. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. SEMEC, 2008.

_____. **Plano Decenal da educação de Teresina**. SEMEC, 2008.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. CMEI Bom Jesus/Wall Ferraz. Teresina, 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. CMEI Renatinha. Teresina. 2015.

_____. **Projeto Passo a passo**: descobrindo o mundo criando laços. /GEFOR/SEMEC. Teresina, 2015.

_____. Lei n. 019 de 22 de novembro de 2000. Lei orgânica do município de Teresina. **Diário oficial do município**. Teresina. PI, 22 nov. 2001.



APÊNDICES



APÊNDICE A – Roteiro para direcionar a escrita do Memorial de formação

TEMA GERAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E FAZERES EM MOVIMENTO.

1. Quem sou como profissional?

- ✘ Formação
- ✘ Tempo de serviço
- ✘ Tempo de serviço na Educação Infantil.

2. Descreva como ocorre o seu processo de formação continuada, informando sobre saberes e fazeres envolvidos nessa formação.

3. Comente sobre as contribuições da formação continuada para os seus saberes e fazeres na educação infantil.

4. Informe sobre as dinâmicas de formação privilegiadas em seus processos formativos?

5. Escreva sobre os aspectos relativos aos fazeres docentes na educação infantil contemplados no seu processo de formação inicial.

6. Faça uma apreciação crítica sobre a formação vivenciada ao longo de sua atuação na educação infantil.

APÊNDICE B - Roteiro para a Entrevista Narrativa

Caro Professor,

Fale sobre seus percursos de formação continuada informando em que medida essa formação responde às necessidades da sua prática.

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO 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

Pesquisador responsável: Antonia Edna Brito

Telefone para contato: 86 9829 1129

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação

Pesquisadora participante: Francisca Jelma da Cruz Sousa

Telefone para contato (inclusive a cobrar): 86 9968 2383

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você decide se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa não será penalizado (a) de forma alguma.

No intuito de fazer uma investigação científica no campo educacional e especificamente na educação infantil, esta pesquisa investiga a questão da formação continuada dos professores na educação infantil, sua relação com o saber e o fazer pedagógico bem como a atuação dos mesmos nos CMEI's, fazendo um intercâmbio entre a formação recebida no Centro de formação e os resultados da mesma na sala de aula. Dentro desse contexto o objetivo geral do trabalho é investigar as relações da formação continuada na educação infantil com a prática docente.

Para que a pesquisa possa ter um aprofundamento dentro do tema proposto o problema se enquadra dentro da indagação: como os professores relacionam a formação continuada com a prática docente na educação infantil? Dentro da problemática foram levantados alguns questionamentos que nortearam os rumos da referida pesquisa, tais como: Como é organizada as Propostas de Formação Continuada na Educação Infantil? Quais os princípios que orientam a Formação continuada na Educação Infantil? Quais as relações da formação continuada com a prática docente na educação infantil?

Utilizaremos como metodologia de pesquisa, as narrativas, tendo como instrumentos para produção de dados o memorial de formação e a entrevista narrativa, em que você escreverá sobre sua trajetória de formação continuada como professor na rede municipal de ensino na educação infantil.

Como é uma pesquisa que perspectiva contribuir com a formação de professores, você estará também contribuindo para uma análise mais efetiva da formação continuada de professores na educação infantil no intuito de aprimorar esse processo.

Vale ressaltar que em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas e terá seu nome e identidade mantidos em sigilo. Toda a pesquisa será financiada pelo pesquisador responsável e você é isento de qualquer despesa com relação à execução da pesquisa.

A pesquisa terá um período de execução de 24 meses e você tem o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

APÊNDICE D - Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG _____,
CPF _____ n° de matrícula _____,

Abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**Formação continuada de professores da educação infantil: interface com a prática docente**”, como interlocutor (a). Fui suficientemente informada a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Discuti com Prof^a Antonia Edna Brito sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste Serviço.

Teresina, ____/____/____

Nome e Assinatura do sujeito

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecido sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, ____/____/____

APÊNDICE E – Declaração dos pesquisadores

Declarações dos Pesquisadores

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
Universidade Federal do Piauí

Eu, **Antonia Edna Brito** pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada: “**Formação continuada de professores da Educação Infantil: interfaces com a prática docente**”, declaro que:

- Assumo o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).
- Assumo 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 desvio consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Antonia Edna Brito da área de Humanas/Educação da UFPI, que também será responsável pelo descarte de 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 será comunicado da suspensão ou 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 será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntario;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina (PI), ____ de _____ de 20__

Pesquisador responsável (assinatura, nome e CPF)

Demais pesquisadores (assinatura, nome e CPF)

APÊNDICE F – Termo de confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES COM A PRÁTICA DOCENTE.

Pesquisador responsável: ANTONIA EDNA BRITO

Instituição/Departamento: CCE/UFPI

Telefone para contato: 3215-5820

Local da coleta de dados: CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL RENATINHA E BOM JESUS/WALL FERRAZ

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados em entrevista narrativa e memorial da formação continuada de professores na educação infantil: saberes e fazeres em movimento. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no arquivo do pesquisador responsável pela pesquisa por um período de 24 meses sob a responsabilidade da Sr.(a) Antonia Edna Brito. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina (PI), _____ de _____ de 20____

Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito

APÊNDICE G – Ofício de encaminhamento

Teresina, _____/_____/20__

Ilma Sra.
Prof. Ms Adrianna de Alencar Setubal
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Cara Professora,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES COM A PRÁTICA DOCENTE”, para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 196/96 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

Confirmando 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 o relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- Que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável

Assinatura:

Nome: Antonia Edna Brito

CPF:

Instituição: UFPI/ CCE

Área: Humanas/Educação

Departamento: DMTE



ANEXOS



ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa

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

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

EU, Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves, diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Bom Jesus/ Wall Ferraz, autorizo a realização da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACE COM A PRÁTICA DOCENTE sob responsabilidade da pesquisadora Antonia Edna Brito e cujo objetivo geral é *Investigar a formação continuada de professores da educação infantil como espaço de reflexão sobre os saberes e fazeres docentes na perspectiva de explicitação da interface entre formação e prática docente, de professores que atuam na rede municipal de ensino, na cidade de Teresina - Piauí.*

Para tanto, concordo com o recrutamento dos interlocutores da pesquisa: professores efetivos que fazem parte da Rede Municipal de Ensino do Município de Teresina, que façam adesão voluntariam á pesquisa e tenham disponibilidade para participar da produção de dados.

Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves

ANEXO B - Autorização para realização da pesquisa

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

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

EU, Nérica Maria do Nascimento, diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Renatinha, autorizo a realização da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACE COM A PRÁTICA DOCENTE sob responsabilidade da pesquisadora Antonia Edna Brito e cujo objetivo geral é *Investigar a formação continuada de professores da educação infantil como espaço de reflexão sobre os saberes e fazeres docentes na perspectiva de explicitação da interface entre formação e prática docente, de professores que atuam na rede municipal de ensino, na cidade de Teresina - Piauí.*

Para tanto, concordo com o recrutamento dos interlocutores da pesquisa: professores efetivos que fazem parte da Rede Municipal de Ensino do Município de Teresina, que façam adesão voluntária à pesquisa e tenham disponibilidade para participar da produção de dados.

Nérica Maria Oliveira do Nascimento