

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Daniela Cristina Beraldo dos Santos Silva**

**SIM, EU SOU PROFESSORA: formação continuada na  
visão do docente da educação infantil**

**Taubaté – SP**  
**2019**

**Daniela Cristina Beraldo dos Santos Silva**

**SIM, EU SOU PROFESSORA: formação  
continuada na visão do docente da educação  
infantil**

Dissertação apresentada para obtenção do  
Título de Mestre em Desenvolvimento Humano  
pelo Programa de Pós-graduação em Educação  
e Desenvolvimento Humano: Formação,  
Políticas e Práticas Sociais da Universidade de  
Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento  
Humano, Políticas Sociais e Formação.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Aparecida  
Campos Diniz

**Taubaté – SP**

**2019**

**SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU  
Biblioteca Setorial de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social**

S586s Silva, Daniela Cristina Beraldo dos Santos

Sim, eu sou professora: formação continuada na visão do docente da educação infantil. / Daniela Cristina Beraldo dos Santos Silva. - 2019.

183f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz, Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação.

1. Desenvolvimento Humano. 2. Educação Infantil.  
3. Formação continuada. 4. Qualificação profissional. I. Título.

CDD – 370.71

**DANIELA CRISTINA BERALDO DOS SANTOS SILVA**

**SIM, EU SOU PROFESSORA: FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DO  
DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada para obtenção do  
Título de Mestre em Desenvolvimento Humano  
pelo Programa de Pós-graduação em Educação  
e Desenvolvimento Humano: Formação,  
Políticas e Práticas Sociais da Universidade de  
Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento  
Humano, Políticas Sociais e Formação.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Aparecida  
Campos Diniz

Data: 25/02/2019

Resultado: Aprovada

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. (a) Dr. (a) Maria Aparecida Campo Diniz - Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Márcia Maria Dias Reis Pacheco - Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza - Universidade Federal de Alfenas

Assinatura \_\_\_\_\_

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar a visão das professoras da Educação Infantil no que tange a sua participação na formação continuada, realizada na rede municipal de ensino, em um município do Vale do Paraíba Paulista e se esta contribuiu ou não com a sua trajetória profissional. A decisão pelo estudo nesta área justificou-se pelo interesse em tornar pública a formação continuada para o docente que atua na Educação Infantil, sob o olhar e na voz do próprio professor. Para tanto, foi realizada uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, na qual o alcance dos dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com as participantes e relatos de sua vida profissional, apoiados em narrativas autobiográficas, descritas por elas em diários reflexivos. Nessa trajetória deu-se maior destaque para situações de formação continuada vivenciadas por sete professoras, participantes desta pesquisa, sempre atuantes nas salas de aula de Educação Infantil da referida rede de ensino municipal, em diferentes regiões do município. Os dados obtidos foram estudados a partir da metodologia de análise de conteúdo e interpretados a partir das contribuições teóricas de autores como Oliveira (2017), Libâneo (2015), Angotti (2014), Freire (2014), Josso (2010), Nóvoa (2007), Gadotti (2003), Pimenta (2002), entre outros. A partir desta pesquisa, foi possível constatar que o programa de formação continuada oferecido pela referida rede de ensino municipal contribuiu com a profissão das docentes da Educação Infantil, a partir de momentos oportunos para estudo, trocas de experiências, reflexão sobre a prática, que embasaram as ações realizadas pelas participantes, em suas escolas, mas devem ser ampliados no sentido de promover o encontro dos docentes com os pares de outras unidades escolares, especialistas e pesquisadores da educação, conferindo voz às docentes, para que participem com autoria e autonomia do delineamento da formação a partir das reais necessidades que emergem do seu trabalho. Além disso, verifica-se que o processo de formação continuada vivenciado pelas participantes, se apresenta como fator potente para o desenvolvimento humano, pois contribui com a formação do indivíduo, a partir das múltiplas relações que se estabelecem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento Humano. Educação Infantil. Formação Continuada. Qualificação Profissional.

## **ABSTRACT**

This research had as objective to identify the vision of the teachers of the Infantile Education in what concerns its participation in the continuous formation, realized in the municipal network of education, in a municipality of the Valley of Paraíba Paulista and if this one contributed or not with its professional trajectory. The decision for the study in this area was justified by the interest in making public the importance of continuing education for the teacher who works in Early Childhood Education, under the eyes and voice of the teacher himself. For that, a descriptive research was carried out, with a qualitative approach, in which the data were reached through semi-structured interviews, carried out individually with the participants and reports of their professional life, supported by autobiographical narratives described by them in reflexive journals. In this trajectory, there was a greater emphasis on situations of continuous formation experienced by seven teachers, subjects of this research, always acting in the classrooms of Infantile Education of said network of municipal education, in different regions of the municipality. The data obtained were studied from the methodology of content analysis and interpreted from the theoretical contributions of authors such as Oliveira (2017), Libâneo (2015), Angotti (2014), Freire (2014), Josso (2010), Nóvoa (2007), Gadotti (2003), Pimenta (2002), among others. Based on this research, it was possible to verify that the continuing education program offered by the mentioned municipal education network contributed to the profession of the teachers of Early Childhood Education, from opportune moments for study, exchanges of experiences, reflection on the practice, the actions carried out by the participants in their schools, but should be extended in order to promote the meeting of the teachers with the peers of other school units, specialists and researchers of education, giving voice to the teachers, so that they participate with authorship and autonomy of the design of the training based from the real needs that emerge from their work. In addition, it can be seen that the process of continuous training experienced by the participants is a powerful factor for human development, since it contributes to the formation of the individual, based on the multiple relationships that are established.

**KEYWORDS:** Human Development. Child Education. Continuous Formation. Professional Qualification.

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Neusa Maria Beraldo dos Santos (*in memoriam*) e José Rita dos Santos (*in memoriam*), que sempre me ensinaram, com firmeza e amor, o valor do estudo. Deixaram em mim marcas profundas de amor e esperança, que me movem todos os dias a continuar escrevendo a minha história.

## AGRADECIMENTOS

Viver esta experiência que o Mestrado me proporcionou é um sonho realizado, de longa data e sou imensamente agradecida a Deus, meu Pai e Amigo, que foi o meu sustento, em cada etapa.

Agradeço à minha amada família, meu porto seguro: meus filhos Beatriz e Guilherme, meu marido Abner, minha irmã Flávia, minhas sobrinhas Lívia e Vivian, meu cunhado Edilson, meu genro Allan e minha nora Talita, que compreenderam as minhas ausências, pois sabiam que eu estava em busca de um sonho. Especialmente à Lívia, uma sobrinha muito sonhada, que nasceu no início deste estudo.

Ao meu médico, Dr. João dos Santos Louza Neto, que foi fundamental na cirurgia que precisei realizar no percurso desta pesquisa e também no processo de recuperação, que ainda perdura.

Aos meus alunos da Educação Infantil, que nesses vinte e três anos de trabalho muito me ensinaram e contribuíram com a construção da professora que eu sou hoje, alimentando a minha trajetória de vida profissional e pessoal. Em especial, à Ana Júlia, Beatriz, Bianca, Francisco, Gustavo, Matheus e Tiago, meus primeiros alunos.

À minha Orientadora, a Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria Aparecida Campos Diniz, a quem carinhosamente chamamos de Nena, que desde o início desta pesquisa foi uma grande incentivadora deste estudo e me ensinou a trilhar esse percurso de autoria.

Às queridas Prof<sup>ª</sup> Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza e Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria José Eras Guimarães, que também foram minhas Professoras na graduação de Licenciatura em Pedagogia, entre 2003 e 2005 e aceitaram o convite para participar da banca de qualificação e defesa desta pesquisa e cujas histórias de vida profissional e acadêmica sempre me inspiraram.

À Profª Dra. Marcia Pacheco, pelas contribuições e aceite em participar da minha banca de qualificação e defesa como membro interno do programa.

À Profª Dra. Angela Boccara e Profª Dra. Rachel Abdala, pelas contribuições ao meu projeto de pesquisa.

À Profª Dra. Mariana Aranha e Prof. Dr. Alessandro Moreira, pelas contribuições com a minha pesquisa, durante o Seminário II.

À Formadora, Professora e amiga Selma Gonçalves de Campos Monteiro, profissional e pessoa inspiradora, que no ano de dois mil e quatro, como minha parceira experiente, me apresentou a Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos, me convidando a conhecer a sua sala de aula, na EMEI Jardim Morumbi, compartilhando a sua prática, fazendo brotar em mim o desejo de trabalhar e fazer parte da rede.

Aos Professores do MDH, que com firmeza e conhecimento, muito me ensinaram e oportunizaram estreitar laços com o universo da pesquisa.

Aos colegas do MDH, que compartilharam comigo as experiências de suas diversas áreas de atuação, durante os nossos estudos e atividades, dando à palavra interdisciplinaridade, efetivo significado. Agradeço especialmente à Fátima Arthuzo e Luiz César Vieira, com quem muito aprendi e a quem tenho profunda admiração e carinho.

À Laís Renó, Maria Duarte, Priscilla Frigi e Silvia Lopes pela parceria nas idas e vindas à Taubaté e histórias de vida compartilhadas com risos e lágrimas.

À Alessandra Calil e Rita Foroni, secretárias da UNITAU, que sempre esclareceram minhas dúvidas gentilmente.

À Prefeitura de São José dos Campos, que me concedeu bolsa de estudos parcial, a partir do PROBESEM.

À Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos, que autorizou a realização da minha pesquisa e a utilização das minhas faltas abonadas nos sábados letivos, para o cumprimento dos créditos das disciplinas.

Às Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos, suas Equipes Gestoras e Professores, que gentilmente me receberam e aceitaram participar da minha pesquisa, compartilhando preciosas memórias de suas histórias de vida.

Às professoras participantes desta pesquisa, a quem tenho profunda admiração e gratidão, que dedicaram toda uma vida para estar nas salas de aula da Educação Infantil, aprendendo, observando, refletindo, estudando, planejando, replanejando, resolvendo problemas, compartilhando saberes, ouvindo, participando, sendo resilientes, se construindo e contribuindo com a formação do sujeito e o desenvolvimento humano.

Meus mais profundos agradecimentos.

*“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.*

Paulo Freire

## LISTA DE SIGLAS

<b>ADI</b>	-	Agente de Desenvolvimento Infantil
<b>ANPEd</b>	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BNCC</b>	-	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CECOI</b>	-	Centro Comunitário de Convivência Infantil
<b>CEDIN</b>	-	Centro de Educação Infantil
<b>CEFAM</b>	-	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
<b>CEFE</b>	-	Centro de Formação do Educador
<b>CEP/UNITAU</b>	-	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
<b>CNE</b>	-	Conselho Nacional de Educação
<b>DCNEI</b>	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>ECA</b>	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EF</b>	-	Ensino Fundamental
<b>EFETI</b>	-	Escola de Formação em Tempo Integral
<b>EI</b>	-	Educação Infantil
<b>EMEI</b>	-	Escola Municipal de Educação Infantil
<b>FCP</b>	-	Formação Continuada de Professores
<b>GEOOM</b>	-	Grupo de Estudos “Outros olhares para a Matemática”
<b>HTC</b>	-	Horário de Trabalho Coletivo
<b>IMI</b>	-	Instituto Materno Infantil
<b>MEC</b>	-	Ministério da Educação

<b>NEI</b>	-	Núcleo de Educação Infantil
<b>OE</b>	-	Orientador de Escola
<b>OEA</b>	-	Organização dos Estados Americanos
<b>PCN</b>	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PD</b>	-	Professor I – Prazo Determinado
<b>PROBESEM</b>	-	Programa de Bolsas de Estudo do Servidor Municipal
<b>RCNEI</b>	-	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>REM</b>	-	Rede de Ensino Municipal
<b>SEC</b>	-	Secretaria de Educação e Cidadania
<b>SESI</b>	-	Serviço Social da Indústria
<b>SCIELO</b>	-	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
<b>SME</b>	-	Secretaria Municipal de Educação

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>1</b> – Mapa da localização do Vale do Paraíba Paulista	<b>23</b>
<b>2</b> – Mapa da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte	<b>24</b>
<b>3</b> - Mapa das Regiões Geográficas com destaque à organização territorial	<b>27</b>

## **LISTA DE QUADROS**

<b>1 - Total de Professores da Rede Municipal</b>	<b>78</b>
<b>2 – Categorias e subcategorias de análise de dados</b>	<b>87</b>
<b>3 - Perfil das participantes da pesquisa</b>	<b>93</b>

## LISTA DE TABELAS

1 – Distribuição das escolas por região do município	25
2 - Distribuição dos materiais por base de dados consultada 1	33
3 – Quantidade de materiais selecionados por base de dados consultada	34
4 – Distribuição dos materiais por base de dados consultada 2	43
5 – Materiais selecionados no Grupo de Trabalho 8: Formação de Professores	64
6 - Distribuição das Escolas de Educação Infantil Municipais nas regiões	77
7 - Contexto das Entrevistadas e das Entrevistas	83

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	17
Problema	22
Objetivos	22
Objetivo Geral	22
Objetivos Específicos	22
Delimitação do Estudo	23
Relevância do Estudo / Justificativa	29
Organização da Dissertação	32
<b>1 ESTADO DA ARTE: PANORAMA DAS PESQUISAS CORRELATAS</b>	33
1.1 Educação Infantil - Aspectos Legais e Históricos	33
1.2 Formação de Professores – Aspectos Legais e Históricos	42
<b>2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	50
2.1 Conceitos	50
2.2 Críticas	54
2.3 Políticas Públicas	58
2.4 A Consonância entre o Cuidar e o Educar	67
<b>3 METODOLOGIA</b>	75
3.1 A Pesquisa	75
3.2 Os Sujeitos	76
3.3 Os Instrumentos	79
3.4 A Coleta de Dados	82
3.4.1 Identidade das Docentes	83
3.5 O Tratamento e a Análise dos Dados	84

<b>4 ANÁLISE: AS VOZES DA DOCÊNCIA</b>	88
4.1 O Panorama da Formação Continuada: breve histórico de uma realidade de trabalho em rede pública	88
4.2 O perfil sociodemográfico dos docentes	93
4.3 O significado da docência e a escolha da profissão	96
4.3.1 Trabalho docente: contribuição para o desenvolvimento humano	106
4.3.2 A escolha e permanência na Educação Infantil	112
4.4 Dificuldades e desafios da profissão docente	118
4.4.1 O excesso de trabalho e o desvio da função ao longo do tempo: transformações	119
4.5 Formação Continuada e qualificação da profissão docente	126
4.5.1 Espaço de autoria, estudos, transformação, trocas e aprendizagens	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	134
<b>REFERÊNCIAS</b>	142
<b>APÊNDICE I - Questionário Sociodemográfico</b>	151
<b>APÊNDICE II - Roteiro da Entrevista</b>	152
<b>APÊNDICE III - Consignas do Diário Reflexivo</b>	153
<b>APÊNDICE IV - Termo de Responsabilidade e Compromisso</b>	154
<b>APÊNDICE V - Termo de Autorização da Instituição</b>	155
<b>APÊNDICE VI - Amostra da Entrevista de uma das participantes</b>	156
<b>APÊNDICE VII - Amostra do Diário Reflexivo de uma participante</b>	158
<b>ANEXO A - Ofício da UNITAU</b>	178
<b>ANEXO B - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa</b>	179
<b>ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	181
<b>ANEXO D - Termo de Autorização da Plataforma Brasil</b>	183

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se dedicou a estudar a formação continuada e a profissionalização do docente da Educação Infantil, na visão das professoras, participantes deste estudo.

Buscou-se um espaço na introdução para apresentar um recorte da história profissional desta pesquisadora, as suas motivações para investimento nesta pesquisa, na inquietação por buscar respostas para o que ainda não encontrou. Nesse espaço, farei uso da primeira pessoa para desenvolver esse relato.

Desde a infância, nutria o desejo de ser professora. Em meio às brincadeiras de criança, junto a minha irmã mais nova, o contexto escolar se fazia presente ao imitar a minha professora e dar aulas para as minhas bonecas. Os meus pais alimentavam e enriqueciam as possibilidades de brincadeiras, nos comprando lousa, giz e apagador. Na adolescência esse desejo permaneceu e ao final da oitava série, no ano de 1989, a certeza de que faria o magistério no próximo ano, era muito clara.

A cada ano que cursava o magistério, aumentava em mim a certeza da escolha certa, a caminho da docência. O período de estágio, realizado em escolas municipais e particulares de educação infantil me aproximou deste universo ainda tão desconhecido para mim. Grande parte dos professores do magistério faziam de suas aulas verdadeiras oficinas práticas e muito do que coloquei em prática em meu primeiro trabalho, depois de formada, como professora de uma escola particular, aprendi nas aulas do magistério.

Particpei de todos os cursos, seminários e palestras que tinha conhecimento e o estudo sempre me foi muito prazeroso. Trabalhei em muitas escolas e nesses vinte e quatro anos de experiência na educação, vinte e um deles estive atuando na Educação Infantil, no âmbito das redes de ensino particular e municipal.

Em 2003, após matricular-me no curso de Pedagogia, busquei qualificação para participar de concursos públicos. Trabalhei no SESI (Serviço Social da Indústria) em Jacareí, município onde nasci, cresci e vivo até hoje. Foi o primeiro local de trabalho no qual participei da formação continuada, embora acontecesse de forma muito rápida, geralmente por uma hora, antes de iniciar as aulas, quando a coordenadora levava um texto para leitura e reflexão do grupo de professoras, com base em alguma necessidade explicitada ao longo do trabalho. Ressalto que nesta

instituição eu tive a oportunidade de aprender muito com as colegas experientes, que já tinham um percurso muito sólido de estudo, busca pessoal e um olhar muito cuidadoso para a infância e para o trabalho pedagógico da Educação Infantil. Posso afirmar que o SESI contribuiu muito com a construção da minha disciplina profissional e me inspirou a estudar de forma contínua, para mudar a minha realidade e buscar sempre atenuar as minhas insatisfações, transformando-as em possibilidades.

Ingressei na rede de ensino municipal deste mesmo município, no ano 2000 e as formações aconteciam uma vez por semana no período noturno. Após dois anos de efetivo exercício em sala de aula, fui convidada a atuar como Professora Coordenadora da Educação Infantil, trabalhando com a formação de professoras e ADIs (Agente de Desenvolvimento Infantil) em uma Creche-Escola, trabalho que era pautado a partir das formações que tínhamos junto à equipe de formadoras/coordenadoras da SME (Secretaria Municipal de Educação), momentos de muito aprendizado e valorização do trabalho pedagógico das creches, em que o cuidar e o educar, em sinergia, balizavam todas as ações educativas. Nesta época o fato de estudar tanto para o exercício da profissão docente e a pouca valorização e reconhecimento da educação infantil, como etapa em que a criança constrói múltiplas aprendizagens, já me incomodavam muito.

Certa ocasião, por convite da formadora Selma Monteiro, da SME, participei da visita a uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) no município vizinho e fiquei encantada com tudo o que vi, especialmente com a maneira como os cantos de atividades das salas de aula eram organizados e acessíveis às crianças e revelavam o teor do trabalho pedagógico desenvolvido com elas em cada eixo de conhecimento. Soube que tudo o que era proposto e oferecido ali, era fruto de muito estudo e processos de formação continuada, realizadas no HTC (Horário de Trabalho Coletivo). Quando esta visita aconteceu, eu já estava cursando Pedagogia e desde então passei a nutrir o sonho de trabalhar como professora nesta rede de ensino.

No último semestre da faculdade, prestei a prova do concurso tão desejado. Fui aprovada e bem classificada, sendo chamada para ser efetivada três meses depois de realizar a prova, data em que já havia concluído a faculdade.

Ingressar nesta rede de ensino me trouxe alegria e espanto, causados pelo desconhecido que ia se revelando a cada dia, à medida que eu me deparava com o que eu não sabia e precisava aprender, revelando para mim um distanciamento da realidade escolar, que eu vivenciei ao cursar pedagogia, o que traz à luz um currículo

baseado na teoria e muito distante da prática. Mesmo entendendo que a formação inicial não dê conta de tudo o que o futuro professor precisa saber, pois a constituição do ser profissional se dará à medida que ele exerce, de fato, a sua profissão, penso que a formação que eu tive não me aproximou da prática e das diferentes naturezas da demanda do trabalho docente e essa distância foi vivenciada por mim ao ter que, por exemplo, diagnosticar a hipótese de escrita em que meus alunos estavam e não saber bem como realizar isso. Eu sabia o que pensava Telma Weisz e suas pesquisas sobre a alfabetização, mas não conseguia ajudar as crianças devidamente neste momento, pois precisei aprender primeiro como se fazia.

Outro aspecto que marcou o meu ingresso nesta rede, foi perceber que ela trazia na história da Educação Infantil municipal, um histórico de estudo que fundamentava todas as ações docentes, que eu ansiava conhecer. Toda prática estava baseada em evidências científicas, num saber produzido coletivamente por seus docentes, orientadora pedagógica e especialistas, que davam assessoria para a rede nos momentos de formação continuada e esta realidade, tal como acabo de mencionar, era algo que eu nunca tinha testemunhado.

A primeira escola em que trabalhei, no ano de 2006, era um Núcleo de Educação Infantil (NEI), que tinha duas salas de aula e estava vinculado à outras duas escolas. A Diretora e a Orientadora Pedagógica trabalhavam nesta unidade escolar somente às sextas-feiras, pois tinham que se dividir para atender a demanda das demais Unidades Escolares pelas quais eram responsáveis. Foi um ano muito desafiador e que gerou muitas aprendizagens importantes para mim. Eu permaneci dobrando a jornada de trabalho em duas redes, de cidades vizinhas, Jacareí e São José dos Campos, por este motivo não participava do programa de formação continuada em serviço, que chamamos de Horário de Trabalho Coletivo (HTC), na época opcional.

Lembro-me de ter inúmeras dúvidas acerca do trabalho pedagógico e o fato de não participar do HTC e trabalhar em um NEI, em que só me encontrava com a Orientadora às sextas-feiras, me angustiava e me preocupava, pois desejava muito aprender e desenvolver um trabalho coerente com a proposta pedagógica vigente, constituída pelas contribuições da abordagem construtivista, amplamente representada pelas pesquisas de Jean Piaget e sociointeracionista, de Vigotski, para propiciar aprendizagens prazerosas para as crianças, que na época tinham entre quatro e cinco anos.

Eu procurava conversar e trocar ideias com a minha parceira, que trabalhava na sala ao lado da minha, para saber o que haviam estudado ou decidido no HTC e, aos poucos ela ia me contando e também me orientando sobre o trabalho com as crianças e sobre a organização dos cantos e materiais.

Apreendi que a rede tinha um histórico de estudo sobre as necessidades pedagógicas da infância e tudo o que era planejado e proposto resultava de um estudo sério, de reflexões e construções coletivas geradas e gestadas nos encontros de HTC. Eu estava trabalhando em uma rede de ensino que valorizava os espaços da sala de aula e da escola como espaços de aprendizagem, de comunicar o trabalho desenvolvido, de envolver a comunidade, de compartilhar o processo vivido.

A cada dia, a maneira como a Educação Infantil era encarada pela rede como uma etapa valiosa, de muitos investimentos na criança, na construção de sua aprendizagem, na importância de encontrar significado em tudo o que faz, me chamavam muito a atenção, aspectos esses que sempre estiveram diretamente ligados às minhas concepções de criança, de infância, de ensino e aprendizagem.

Neste mesmo ano eu participei do curso on-line “Qualidade na Educação Básica”, realizado à distância, custeado pela rede municipal, em parceria com a Organização dos Estados Americanos (OEA), que foi fundamental para que eu estudasse e refletisse acerca da importância das minhas ações como professora a formação continuada para o professor e mesmo no ambiente da minha casa, pudesse conhecer professoras que tinham mais experiência do que eu e durante os fóruns e exercícios, aprender muito com elas.

Na prática percebi que, diariamente, o professor se depara com inúmeros desafios e que a continuidade dos estudos e pesquisas, trocas de experiências e saberes com parceiros mais experientes, discussões sobre temas pertinentes do seu contexto, reflexões críticas sobre a prática são mais que necessárias para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional e devem ser permanentes em sua jornada.

Gatti (2003, p. 192), observa que as posturas e ações dos professores são constituídas num processo, ao mesmo tempo social e intersubjetivo, que se desenvolve ao longo da vida, nas relações grupais e comunitárias, delimitadas pelas condições do contexto sócio-político-cultural mais amplo e é nessas interações que “se gestam as concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam”.

Reafirmando Freire (2014), quanto mais eu ia construindo essa experiência e conhecendo de fato o trabalho desta rede na prática, construindo o caminho ao caminhar, mais e mais eu queria saber e aprender.

No decorrer desses doze anos de efetivo exercício nesta rede de ensino, na qual trabalho até hoje, participei de vários cursos oferecidos pela mesma e outros foram investimentos e buscas pessoais, sempre fazendo anotações, as quais tenho até hoje e gosto de revisitar.

Em minha trajetória profissional as ações de estudar, observar, registrar a minha prática e refletir sobre ela sempre me foram muito valiosas, enquanto possibilidades de aprendizagem e amadurecimento profissional e ressalto aqui o quanto esta ação de construir esse memorial me fez refletir acerca da minha trajetória e das minhas escolhas, um momento carregado de significados e que me possibilitou compreender aspectos experienciados no decorrer da minha vida profissional (PASSEGI, 2010).

Ao longo desses vinte e um anos de trabalho com a Educação Infantil, algo que sempre me incomodou, foi a forma como ela é vista e entendida pela sociedade, destacando as famílias dos alunos e professores de outros segmentos da educação. Em muitos momentos ouvia das famílias que as crianças podiam faltar, pois iam à escola apenas para brincar ou então, que na “escola de verdade” não poderiam faltar, referindo-se ao ingresso futuro dos filhos no Ensino Fundamental. Além disso, como professora da Educação Infantil sempre fora chamada de “tia” e não de professora.

A visão assistencialista que prevalece sobre a Educação Infantil até o momento atual, tange à visão histórica construída em nossa sociedade, que abarca os valores machistas, em que as profissionais, em sua maioria mulheres, permanecem sendo vistas como mães e não como profissionais da educação, certamente sendo desvalorizadas, por mais que estudem e qualifiquem o seu trabalho, o que me motiva diariamente em meu trabalho na escola, a divulgar, mesmo que a partir de uma ação que se revele ainda muito pequena, acerca da importância desses profissionais e do trabalho por eles realizado, para o desenvolvimento das crianças, seja nos sábados letivos, nas reuniões de pais, nos eventos culturais, como as Mostras Pedagógicas, nas paredes da escola, a partir das exposições das produções das crianças nos murais.

O desconhecimento acerca dos investimentos na formação do professor deste segmento da educação pela sociedade, bem como o desejo de conhecer toda a

história da formação continuada oferecida pela rede de ensino na qual trabalho, antes do meu ingresso, contribuíram para explicitar os motivos pelos quais decidi escolher este tema, que se justificou pela possibilidade de tornar pública a importância da formação continuada para a profissão do docente que atua na Educação Infantil, sob o olhar e na voz do próprio professor. Meu intento, com esta pesquisa, foi chamar à reflexão aqueles que concebem a ideia de que o magistério é uma vocação e não uma profissão e contribuir para que esta possa ser superada.

## **Problema**

Considerando-se que são inúmeros os estudos que apontam a necessidade da oferta de uma educação que qualifique adequadamente o atendimento em todos os níveis e que há o consenso de que para melhorar o ensino é preciso valorizar o papel do professor e investir em uma formação adequada desse profissional, questiona-se: A participação na formação continuada, proposta numa rede de ensino municipal, possibilitou a qualificação da profissão das docentes da Educação Infantil? Como isso aconteceu?

## **Objetivos**

### **Objetivo Geral**

Identificar a visão das professoras da Educação Infantil sobre a formação continuada da qual participam na trajetória de vida profissional.

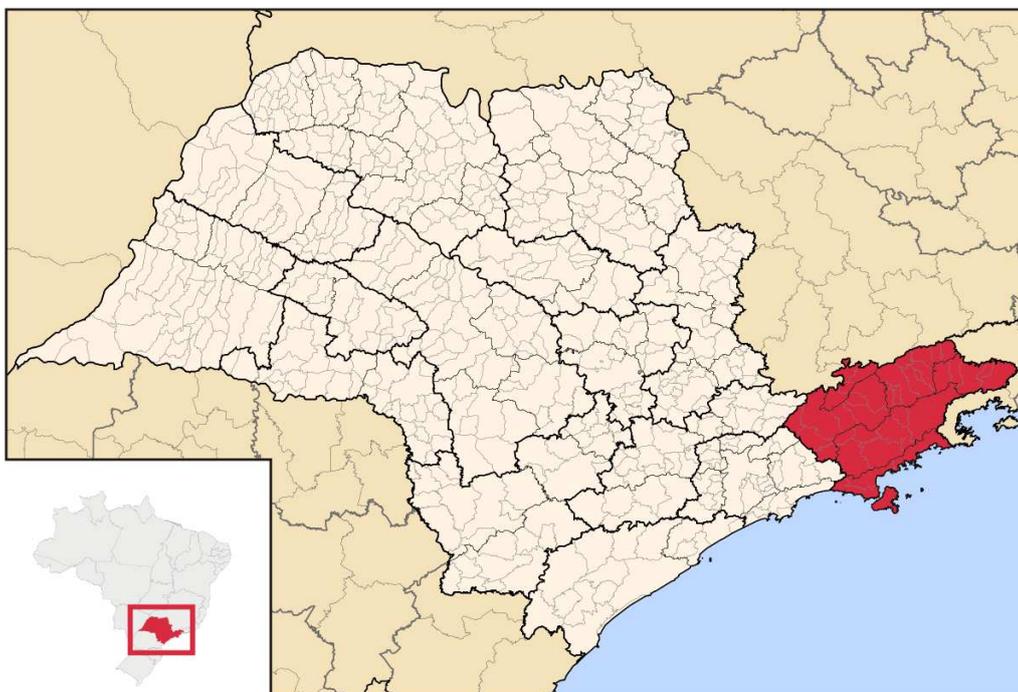
### **Objetivos Específicos**

- Caracterizar o perfil sociodemográfico das professoras, sujeitos desta pesquisa.
- Analisar como as docentes significam a formação continuada em serviço da qual participam, na rede em que trabalham.
- Verificar se as professoras percebem que novos conhecimentos e a constituição de saberes influenciaram a sua profissão.

## Delimitação do Estudo

Esta pesquisa, que considera a voz, as memórias e as experiências da vida profissional dos docentes atuantes na Educação Infantil, como participantes de um programa de formação continuada em serviço, delimita como espaço de estudo, uma rede municipal de educação, localizada em um município da região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, que se constitui como uma das cinco regiões do Estado de São Paulo, como é possível observar na figura 1:

**Figura 1** – Mapa da localização do Vale do Paraíba Paulista



Fonte: <http://www.cidadespaulistas.com.br/prt/cnt/mp-reg-adm.htm>. Acesso em 04.mar.2018.

O Vale do Paraíba está localizado à extremo leste do mapa, sendo formado por 39 municípios que formam a Região Metropolitana e Litoral Norte, conforme ilustra a figura 2:



importante polo tecnológico de material bélico, metalúrgico e sede do maior complexo aeroespacial da América Latina<sup>2</sup>.

Em paralelo ao crescimento industrial, o município destaca-se também no campo do empreendedorismo, abarcando um comércio variado, além de constituir um importante centro cultural e turístico do Vale do Paraíba.

Além do exposto, o referido município, contou em 2006, com a criação do Programa São José Universitária, com o objetivo de promover a ampliação das oportunidades de ensino superior público e gratuito para a população, haja vista que a necessidade de se investir na educação e demanda de qualificar os profissionais em todos os níveis de formação, em especial, no nível superior.

O referido município oferece à população todos os níveis e modalidades da educação, indicados na legislação brasileira, que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação.

Os diferentes segmentos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) são oferecidos e assegurados aos munícipes pelo poder público das esferas Estadual, Municipal e também por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que mantêm e administram as instituições de ensino particulares e filantrópicas no município, de acordo com os dados presentes na tabela 1:

**Tabela 1 – Distribuição das escolas por região do município**

<b>Dependência/Regiões</b>	<b>Centro</b>	<b>Leste</b>	<b>Norte</b>	<b>Oeste</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Sul</b>	<b>Total/Rede</b>
<b>Estadual</b>	8	19	17	1	9	26	80
<b>Municipal</b>	10	36	18	4	9	43	120
<b>Privada (CECOI/CEDIN)</b>	5	8	4	1	4	8	30
<b>Privada</b>	55	18	6	23	7	47	156
<b>Total por região</b>	78	81	45	29	29	124	386

Fonte: Plano Municipal de Educação 2015-2025 –

[http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/550293/pme\\_documento\\_provisorio\\_\(revisado\)\\_com\\_anexo\\_ii\\_\(1\).pdf](http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/550293/pme_documento_provisorio_(revisado)_com_anexo_ii_(1).pdf) – Acesso em 27/04/2018.

<sup>2</sup> Fonte: São José em Dados, 2012. Disponível em:

[https://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/293116/saojosemdados4\\_fev.pdf](https://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/293116/saojosemdados4_fev.pdf). Acesso em 11 out. 18

Os dados apresentados acima mostram que depois da rede privada de ensino, a rede municipal tem o maior número de escolas e é na região sul que elas se apresentam em maior número.

Verifica-se também que além das Unidades Escolares atendidas pelo município, o mesmo conta com 30 creches conveniadas, denominadas CECOI (Centro Comunitário de Convivência Infantil) e CEDIN (Centro de Educação Infantil). Nestes locais, a prefeitura tem convênios firmados e disponibiliza o prédio, como é o caso do CECOI, a orientadora de escola, responsável pela formação dos professores, como é o caso do CEDIN e a proposta pedagógica, em ambos os casos.

Faz-se necessário destacar que o poder público da esfera municipal é responsável pelos segmentos educacionais da Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 5 anos e do Ensino Fundamental, que atende crianças e adolescentes de 6 a 14 anos.

O critério estabelecido para a escolha da rede municipal de ensino do município supracitado, local onde a pesquisa foi realizada, se deu pelo fato de ser o local de trabalho da pesquisadora, desde o ano de dois mil e seis e destaca-se como objeto de estudo a formação continuada dos docentes que atuam na Educação Infantil, oferecida pela mesma. A formação continuada, realizada pela Secretaria Municipal de Educação, hoje Secretaria de Educação e Cidadania, está contextualizada nesta pesquisa, no início da análise.

Vale destacar que a Lei Municipal nº 3.939, de 21 de março de 1991, criou a Secretaria Municipal de Educação, que tem como objetivo coordenar e assessorar administrativa e pedagogicamente o sistema escolar da rede de ensino do referido município do Vale do Paraíba Paulista.

De acordo com os dados do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, presentes no Censo Educacional 2015, a referida Rede Municipal de Ensino conta com 3.751 professores, sendo que deste total, 2.507 são servidores efetivos e 1.244 prestam serviços na rede de ensino com contratos com prazo determinado. Vale destacar ainda, que 1125 atuam como professores efetivos na Educação Infantil Municipal, lócus desta pesquisa.

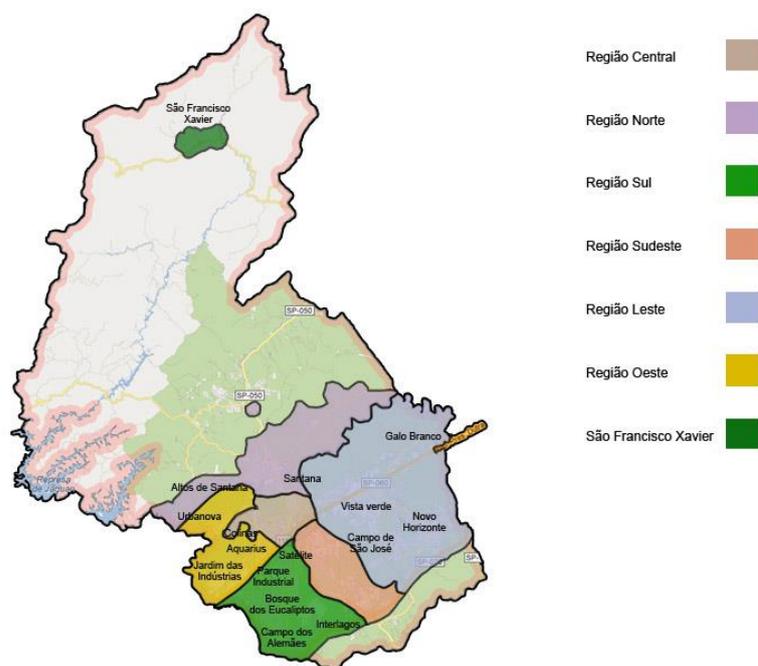
As participantes do estudo pertencem ao grupo docente atuante nas salas de aula da Educação Infantil Municipal, sendo sete professoras efetivas, que nunca deixaram a sala de aula para assumir outra função, pois acredita-se que a construção de saberes advindos dos estudos, reflexões, trocas, vivenciados nos processos de

formação, demandam tempo para que se estruturam em um conjunto de valores, crenças e concepções, que também se misturam às próprias histórias de vida, que as levam a tomar decisões e que oportunizam transformações no lócus do trabalho docente e portanto, a formação profissional deve abarcar um estudo contínuo (TARDIF, 2002).

Para a escolha das sete professoras, buscou-se eleger uma de cada região do município, com exceção da região sul, que conta com duas professoras, local onde encontramos o maior número de escolas municipais de Educação Infantil. Acredita-se que desta forma, todas as regiões estão representadas neste estudo.

O município em questão está dividido em seis regiões: Região Central, Região Norte, Região Sul, Região Leste, Região Oeste, Região Sudeste, além do Distrito de São Francisco Xavier, como pode ser observado na figura 3:

**Figura 3** – Mapa das Regiões Geográficas com destaque à organização territorial



Fonte: [http://servicos2.sjc.sp.gov.br/sao\\_jose/regioes\\_da\\_cidade.aspx](http://servicos2.sjc.sp.gov.br/sao_jose/regioes_da_cidade.aspx) Acesso em 04.mar. 2018.

Além disso, delimitou-se a busca por professoras que apresentam, atualmente, mais de doze anos de efetivo exercício na referida rede, período este em que a pesquisadora ainda não havia sido efetivada.

Faz-se necessário mencionar que para se efetivar nesta rede de ensino municipal, todas as professoras participantes foram admitidas a partir de um concurso público e que os editais dos concursos que as efetivaram, exigiam o nível médio na modalidade normal como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Destaca-se também, que a referida rede de ensino conta hoje com dois Planos de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal, que se denominam antigo (A) e novo (N) e todas as participantes desta pesquisa pertencem ao plano antigo. O plano novo foi instituído a partir da Lei Complementar n. 454/11<sup>3</sup>, promulgada em 8 de dezembro de 2011 e que passou a vigorar em 20 de dezembro de 2011. As professoras pertencentes ao plano antigo, têm direito a um ganho salarial de 10%, a cada três anos, que são incorporados ao seu salário base e tem o mesmo aumento ao comprovarem graduação, pós-graduação lato sensu e stricto sensu e 30% ao comprovarem o doutorado. Já no plano novo, para mudar de referência, ou seja, para que tenham o direito ao aumento salarial, os professores passam por uma avaliação anual pela chefia imediata, a equipe gestora da escola e a partir de um conjunto de critérios avaliados, podem ou não receber o aumento.

Vale destacar ainda, que a partir de 2013, a jornada de trabalho das professoras que trabalham com a Educação Infantil, foi alterada de 170 para 200 horas, conforme estabelece a Lei Complementar n. 524/13<sup>4</sup>, promulgada em 24 de novembro de 2013, a mesma que estabelece a incorporação da gratificação do Horário de Trabalho Coletivo ao salário dos professores, para a participação permanente no programa de formação continuada oferecido pela rede, até a sua aposentadoria.

As professoras, participantes desta pesquisa, participam do programa de formação continuada em serviço, oferecido pela referida rede, com encontros que acontecem duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, no horário contrário ao de aula, com duas horas e meia de duração cada um, na própria unidade escolar, nos chamados HTC (Horário de Trabalho Coletivo).

Os professores que têm dupla jornada, ou seja, trabalham em outra rede de ensino no período contrário, participam desses encontros no período noturno, que

---

<sup>3</sup><http://servicos2.sjc.sp.gov.br/legislacao/Leis%20Complementares/2011/454.pdf> Acesso em 04.mai.2018.

<sup>4</sup> <http://servicos2.sjc.sp.gov.br/legislacao/Leis%20Complementares/2013/524.pdf> Acesso em 04. mai. 2018.

ocorrem nos mesmos dias da semana, com a mesma duração, porém são realizados no CEFE (Centro de Formação do Educador “Leny Bevilacqua”), localizado na Região Norte e recebe professores de todas as escolas da rede para a realização da formação continuada. Das sete participantes desta pesquisa, apenas uma vivencia esta realidade. A diferença que se destaca entre essa professora e as demais, é que ela não participa de forma constante, das construções coletivas de sua escola, pois no horário em que as formações acontecem, ela está em sala de aula e ao participar da formação no CEFE, encontra-se com professoras das mais diversas escolas e as questões específicas e características de sua escola não podem ser discutidas, estudadas e conversadas junto aos seus pares.

Com relação aos estudos, a rede de ensino municipal ofereceu uma formação única para todos os professores da Educação Infantil, no ano de 2018, referente à Base Nacional Comum Curricular, porém no planejamento e cronograma dos estudos, sempre há algumas datas que contemplam os assuntos e necessidades específicas de cada escola.

### **Relevância do Estudo / Justificativa**

A garantia do direito à Educação Infantil às crianças brasileiras é recente, tem pouco mais que duas décadas de existência, assegurada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 e surgiu a partir de uma perspectiva assistencialista e até hoje carrega marcas desse assistencialismo em suas práticas e concepções (OLIVEIRA, 2002).

Existe um empenho muito grande por parte dos professores deste segmento da educação para reverter essa visão e trazer ao conhecimento da sociedade o caráter educacional do trabalho desenvolvido com as crianças de 0 a 5 anos, conforme indicam os estudos de Monção (2013).

Pode-se identificar nos documentos oficiais e legislação vigente (BRASIL, 1996, 1998, 2009) que a formação continuada dos professores é um dos critérios para a melhoria da qualidade e valorização da educação.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a formação continuada é considerada como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II).

A necessidade de uma formação docente consistente e contínua, realizada em serviço, em paralelo ao trabalho desenvolvido pelo professor com os alunos, se fortaleceu somente nas últimas décadas e a partir da promulgação de leis que corroboravam o direito a uma educação de qualidade na primeira infância.

De acordo com os estudos de Aragão e Kreutz (2013), no início do século XX, não se falava em formação para professoras da creche, já que se acreditava que cuidar de crianças conferia o que era próprio da natureza feminina, reforçando o caráter assistencialista e maternal deste trabalho. Frequentemente o trabalho docente era realizado por voluntárias e religiosas que não tinham nenhuma formação específica ou participação em qualquer curso de aprimoramento, atuando de acordo com o que acreditavam ser o melhor para a criança, utilizando-se muitas vezes de violência física e verbal, em ambientes pequenos e superlotados, resultando em um trabalho de baixa qualidade.

De acordo com Didonet (2003), existe no Brasil uma dicotomia entre as ações de cuidar e educar e uma equivocada concepção de que a creche cuida e a pré-escola educa.

Essa dicotomia precisa ser rompida, considerando que o ser humano é um todo e a criança pequena necessita da mediação do adulto para ter contato com a cultura do grupo ao qual faz parte e isso não acontece somente por meio de conceitos, mas do vínculo construído nos momentos de higiene, sono, alimentação.

E ainda justificando esse equívoco, o mesmo autor destaca que não há um conteúdo educativo na creche desvinculado dos gestos de cuidar, pois cuidar e educar são ações intrínsecas e de responsabilidade da família, dos professores, dos médicos (DIDONET, 2003).

No final da década de 1990, o Ministério da Educação reconheceu que os professores vinham recebendo uma formação insuficiente para promover a aprendizagem dos seus alunos (BRASIL, 1999).

A partir das pesquisas realizadas sobre a formação docente, estudos apontaram que há um déficit na formação inicial do professor, ou seja, aquela da qual participou para obter o direito de exercer a sua profissão (NÓVOA, 2007).

Autores como Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009) também apontaram em suas pesquisas a fragilidade da formação inicial dos professores da educação básica, no que tange à existência de uma grande desarmonia entre os Projetos Pedagógicos dos cursos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas,

parecendo que aqueles são documentos que não repercutem na realização dos cursos, o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando-se desarticulado da prática. Ademais, as horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional docente, nas licenciaturas em pedagogia fica em torno de 30%, ficando 70% para outros tipos de matéria ou atividade e poucos destes cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil.

Diante do exposto, cabe questionar como e quando o professor passou a ser imprescindível como profissional da educação para desenvolver um trabalho de qualidade.

Nesse contexto, percebe-se um avanço neste sentido quando a Constituição de 1988 e a Coordenação de Educação (COEDI) do MEC, em 1993, afirmam a necessidade de construir a profissionalização dos trabalhadores da Educação Infantil, recomendando que seus profissionais fossem formados em cursos de nível médio ou superior, desde que a sua formação contemplasse conteúdos específicos relativos a esta etapa da educação.

Também cabe ressaltar, que pesquisas recentes na área, Mendes *et al.* (2016), Barros (2015), Barros e Medeiros (2014), Corrêa (2014), Santos (2014), Sarraipo (2014), Medina (2013), Rausch (2013), Azevedo (2012), destacam a importância do professor como profissional essencial no processo de mudanças positivas na sociedade.

Portanto, acredita-se que o tema deste estudo carrega em si importantes contribuições no sentido de tornar pública a formação continuada na voz do docente que atua na Educação Infantil.

Considerando que o desenvolvimento humano é promovido a partir da aprendizagem e que o professor, ao participar da formação continuada ao longo de sua trajetória profissional está se constituindo não somente como professor, mas como pessoa, acredita-se que esta pesquisa irá contribuir para que se possa compreender que ao formar-se de forma individual e coletiva dentro de uma cultura, incorporando, criando e recriando constantemente a mesma, o professor está se humanizando.

A partir do exposto, faz-se necessário ressaltar que o município em que a pesquisa foi realizada, possui instituições de Ensino Superior que há anos formam docentes para atuar em diversas esferas educativas e que estudos nesse sentido

sempre podem colaborar com a comunidade científica, com efetiva melhoria desta oferta.

É relevante citar que a rede municipal onde a pesquisa foi realizada, efetivou mais de trezentos novos professores no início de 2018 e espera-se que o presente estudo possa reunir e apresentar novos conhecimentos contribuindo com a formação dos novos professores da rede, considerando que diversos autores, entre eles, Nóvoa (2007), Mizukami (2005), Josso (2004), Pimenta (2002), Huberman (1992), demonstram a importância de se trazer a trajetória de vida profissional como uma forte contribuição à formação profissional.

A partir deste momento, utilizaremos a sigla EI, para Educação Infantil.

### **Organização da Dissertação**

Este estudo apresenta-se, iniciando com a introdução, que traz a apresentação do trabalho, as motivações da pesquisadora pelo tema, o problema de pesquisa, sua relevância e os objetivos. Está organizado em quatro capítulos, sendo que o primeiro, intitulado: Estado da Arte: panorama das pesquisas correlatas, contextualiza os estudos realizados entre 2013 e 2018, no que tange à temática desta pesquisa, trazendo os aspectos legais e históricos da Educação Infantil e formação de professores, com as produções do Grupo de Trabalho 08, das Reuniões da ANPEd.

No segundo capítulo, intitulado: Aspectos da Formação Docente, apresentam-se os conceitos, críticas e políticas públicas e a consonância entre o cuidar e o educar.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, contextualizando a pesquisa, os sujeitos, os instrumentos, os procedimentos para a coleta, tratamento e análise de dados.

O quarto capítulo, intitulado: As vozes da Docência, traz as análises realizadas, bem como as discussões acerca dos resultados.

O texto se encerra com as considerações finais deste estudo, a apresentação das referências, dos apêndices que trazem os instrumentais elaborados pela pesquisadora e dos anexos, com os instrumentais de outras fontes, como por exemplo, da própria Universidade de Taubaté e do Comitê de Ética em Pesquisa.

## 1 ESTADO DA ARTE: PANORAMA DAS PESQUISAS CORRELATAS

### 1.1 A Educação Infantil - Aspectos Legais e Históricos

Ao iniciar este estudo, faz-se necessário retomar na história da educação infantil brasileira, como e quando essa etapa da educação básica começou a ser oferecida, investigando e relatando, de forma breve, como se deu o seu percurso, a sua organização, legislação vigente, forma de trabalho, para contextualizar o segmento, enriquecendo as ideias em torno do tema desta pesquisa.

Foi feita uma busca avançada na base de dados da Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), referente às pesquisas correlacionadas ao histórico da EI (Educação Infantil) no Brasil, entre 2013 a 2018, para tornar conhecido o panorama dos estudos correlatos realizados neste período. Como descritores foram utilizadas as palavras: histórico da Educação Infantil, início da oferta da Educação Infantil, história da Educação Infantil, atendimento escolar à primeira infância, como ilustra a tabela 2:

**Tabela 2 - Distribuição dos Materiais por Base de Dados Consultada 1**

Descritores	Base de Dados Consultada	
	SciELO	CAPES
Histórico Educação Infantil	08	09
Início oferta Educação Infantil	0	175
História Educação Infantil	02	08
Atendimento Escolar Infância	01	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Realizou-se a leitura dos resumos dos referidos documentos, que envolviam teses de doutorado e dissertações de mestrado e optou-se por selecionar somente os estudos que traziam contribuições acerca do histórico da oferta da Educação Infantil no Brasil, como mostra a tabela 3:

**Tabela 3 – Quantidade de Materiais selecionados por Base de Dados Consultada**

Descritores	Base de Dados Consultada	
	SciELO	CAPES
Histórico Educação Infantil	00	02
Início oferta Educação Infantil	00	01
História Educação Infantil	00	02
Atendimento Escolar Infância	01	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Das seis pesquisas analisadas, duas são teses de doutorado e quatro dissertações de mestrado e verifica-se, a partir desse levantamento, que existem poucas pesquisas que apresentam a trajetória da oferta da EI no Brasil.

Constatou-se nos estudos de Oliveira (2017), Breda (2015), Escudeiro (2014), Angotti (2014), Kishimoto (1986), que a EI surgiu no final do século XIX, início do XX, a partir do processo de industrialização, urbanização e do ingresso cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, elucidando a necessidade de se ter um lugar para deixar o seu filho em segurança, para que fosse cuidado em aspectos como higiene, alimentação e horários de sono, correspondendo ao caráter higienista e assistencialista que este atendimento abarcava, em que o papel do professor correspondia ao de um cuidador, de uma mãe.

De acordo com os estudos de Oliveira (2017), a partir disso houve a criação de instituições particulares que atendiam as crianças pequenas para que as mães pudessem exercer a atividade profissional, inicialmente com um olhar voltado para as questões de custódia e higiene e já nos anos de 1950 e 1960, as práticas educativas nestas escolas estavam voltadas para o preparo da criança para a etapa educacional posterior, dando ao ensino infantil um caráter preparatório. Na segunda metade dos anos 70, já era possível ouvir discursos políticos que defendiam um padrão educativo que buscasse desenvolver os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena que frequentava os jardins de infância.

Os estudos de Oliveira (2017), também nos mostram que a EI, inicialmente marcada fortemente pelo caráter médico-higienista, conferia a qualquer adulto a possibilidade de atuar nas escolas, pois era preciso somente saber cuidar das crianças. Essa visão foi sendo substituída, aos poucos, pela ideia de que ao estar na escola, a criança era resguardada da criminalidade e marginalidade e somente a partir

de 1930 é que teve início, ainda que de um pequeno grupo de educadores, uma preocupação para as questões de cunho pedagógico que também abarcavam esta etapa da educação.

O estudo de Oliveira (2017), teve por objetivo refletir a maneira como as concepções e políticas de atendimento da criança fora do ambiente da família foram e estão sendo historicamente construídas.

A sua pesquisa revela que até meados do século XIX, não existia no Brasil o atendimento de crianças pequenas em creches ou escolas e esta realidade se transformou de forma gradativa a partir da segunda metade do século XIX, com a proclamação da República e migração de moradores da zona rural para a urbana, além do desejo da elite política de construir uma nação moderna, que a levou a assimilar preceitos educacionais europeus, como por exemplo, os jardins de infância, ideia que dividiu opiniões em nosso país.

Mesmo diante de tantos embates e opiniões que se chocavam, foram criados em 1875, no Rio de Janeiro e em 1877, em São Paulo, os primeiros jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas. Somente anos depois, em 1896, foram criados os primeiros jardins de infância públicos, embora o grande investimento na área da educação, na época, estivesse voltado para o ensino primário, hoje chamado fundamental.

Kishimoto (1986), revela que no Brasil, os jardins de infância eram considerados como uma instituição típica de crianças ricas, enquanto que as instituições escolares que prestavam assistência às famílias carentes e de baixa renda, eram chamadas de creches ou escolas maternas.

Acredita-se que essa mesma diferença permaneça até os dias de hoje, ao comparar o que chamamos de creche, escolas que atendem crianças de zero a cinco anos, em período integral e as pré-escolas, que atendem a mesma faixa etária, em período parcial.

Os estudos de Kishimoto (1986), corroboram essa diferença, ao afirmar que apesar de alguns docentes apontarem que o que diferenciava os jardins de infância das creches e escolas maternas, era o critério idade, pois no primeiro estudavam crianças que tinham entre 4 e 6 anos e no segundo, entre 2 e 3, em 1920, existiam dois sistemas de educação infantil paulistas, que tinham como critério de atendimento, a classe social das famílias: escolas maternas para filhos de operários, com características assistenciais, ficando implícita a ausência de fundamentação

pedagógica em suas práticas, e os jardins de infância, com grande influência das pesquisas de Friedrich Fröbel, trazidas da Europa, no século XIX, trazendo uma concepção puramente assistencialista em suas práticas, comparando a professora a uma jardineira e a criança a uma flor em um jardim, que só precisa ser regada para crescer, desvalorizando e descaracterizando o profissional e enfatizando que o seu trabalho, de fato, não precisava de uma formação específica, pois o que se dedicava a fazer era praticamente maternal.

Impossível conter o espanto diante de tantas transformações que aconteceram no mundo, na história da humanidade e nos deparar com o fato de que possa acontecer essa diferença até o tempo presente.

Outro fator apontado pelas pesquisas selecionadas, é que predominava, nesta época, um discurso médico que culpabilizava a família por doenças apresentadas pelos filhos, ressaltando o valor da creche para propiciar à criança um crescimento saudável.

A partir da contratação de muitas mulheres pelas fábricas e da politização e exigência dos seus direitos, elas começaram a lutar por locais para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. O discurso médico foi sendo substituído pela preocupação de se evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens carentes e as creches e parques infantis eram defendidos como espaços promotores de segurança e saúde.

O movimento de renovação do ensino, que ganhou força no Brasil a partir de 1932, chamado de Movimento das Escolas Novas, do qual participavam renomados educadores brasileiros, a educação pré-escolar era um dos pontos discutidos e já nesta época, era apontada como a base do sistema escolar. Verifica-se nesta pesquisa, que a partir da promulgação da Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), consolida-se legalmente a educação em creches e pré-escolas, como primeira etapa da educação básica, desencadeando um debate muito importante em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil.

Os estudos de Breda (2015), tinham como objetivo compreender o desenvolvimento da infância no Brasil em sua relação com a educação escolar, ao longo do século XX. Este estudo contribuiu com o levantamento acerca relação entre infância e escola, relatando que a partir do início da república, que foi de 1889 até 1930, o poder, sempre esteve concentrado nas mãos da elite, proprietários de terra e militares e com o fim da escravidão, o trabalho livre se concentrava nas áreas rurais e indústrias. Há um crescente interesse na criança, que deixa de ocupar uma função

secundária e sem importância, na família e na sociedade para ocupar um lugar de valioso patrimônio, que pode ser transformada em homem de bem, ou não e por isso, deveria ser um elemento moldável de progresso social. Após os anos de 1930 a autora localiza leis federais que se referem à educação e à instrução de crianças brasileiras, com maior atenção aos aspectos educacionais, considerando a escolarização como um problema social que merece atenção, como é o caso da Cruzada Nacional de Educação, decreto nº 21 731, de 1932. A autora também faz menção e destaca as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (nº 4024/41 e nº9394/96) como grandes marcos no avanço pelas conquistas não só de matrícula e permanência da criança na escola, mas na qualidade do ensino oferecido, garantindo, na promulgação da segunda, toda a estrutura em busca desta qualidade, como a formação inicial e continuada do professor.

Romano (2015), por sua vez, investigou a relação estabelecida entre as concepções dos professores sobre corpo, criança e Educação Infantil e suas próprias corporeidades. A autora ressalta que a escola de Educação Infantil é um espaço privilegiado para que a criança possa estabelecer novas relações, além do seio familiar e que o atendimento das instituições deve estar alinhado às singularidades e necessidades da infância. Há, segundo ela, uma luta para que a EI seja reconhecida como um direito da criança e isso é recente, já que a primeira menção que se fez a essa necessidade, foi em 1988, com a Constituição Federal, no artigo 208. A autora aborda ainda, que o marco legal da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96), se constituiu como mais um passo decisivo no estabelecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Posteriormente, em 2009, as DCNEIS Diretrizes Curriculares Nacionais foram elaboradas, tornando obrigatórias as aplicações de suas determinações ao planejar, desenvolver e avaliar as propostas pedagógicas na EI.

A pesquisa de Escudeiro (2014) apresentou como o ensino promove o aperfeiçoamento de operações mnêmicas nos indivíduos com idades entre quatro e cinco anos. Este estudo explicita que diversos fatores influenciaram a constituição da Educação Infantil em nosso país: a) a mudança nas condições de trabalho e a demanda por mão de obra feminina; b) influência dos aspectos assistenciais e pedagógicos na formação da escola e; c) a crescente demanda por leis que envolviam a proteção e o atendimento à criança. Ressalta ainda, que com o avanço da industrialização no Brasil, o número de mulheres no mercado de trabalho aumentou.

Ligado a isso, cresceu também a necessidade de se construir espaços nos quais elas, mães trabalhadoras, pudessem deixar seus filhos durante a jornada de trabalho.

Os estudos de Angotti (2014), citam como exemplo Friedrich Fröbel, que no século XIX, a partir da observação das crianças e estudos sobre as mesmas, apresentou um novo conceito sobre elas, estruturando uma nova proposta pedagógica com os jardins de infância, adotada pelo Brasil a partir de 1870. Em 1924, com maior concentração nas capitais brasileiras, tínhamos em nosso país a existência de 47 instituições escolares que se denominavam jardins de infância. Só a partir de 1980 é que se inicia uma discussão para se pensar na possibilidade de inserção da pré-escola como etapa da educação básica, o que se efetivou com a Constituição Federal de 1988.

Para complementar as informações sobre o histórico da EI no Brasil, buscou-se por artigos que abordaram o tema e destacam-se aqui os trabalhos de Ostetto (2011), Angotti (2007), Campos, Füllgraf, Wiggers, (2006), Kramer (2005 e 2006), Cerisara (2002), Vigotski (2001), além dos documentos oficiais, elaborados pelo MEC, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que orientam o trabalho desenvolvido pelas instituições de Educação Infantil em todo o Brasil.

Como expresso no estudo de Angotti (2007), o final da década de 1970 e a década de 1980 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches, além de grupos de profissionais e especialistas da educação que se mobilizavam no sentido de propor novas diretrizes legais.

Como já foi ressaltado, alguns marcos importantes, principalmente no contexto legal, aconteceram em território nacional nas últimas décadas, revertendo a finalidade, direcionamento e proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil. Portanto,

[...] para que consigamos entender a complexa situação do trabalho docente inserido nas instituições para o atendimento pré-escolar, torna-se importante retomarmos alguns fatores do contexto político e social e das tendências teóricas do campo educacional que consideramos geradores da atual situação (ANGOTTI, 2007, p.51).

Embora as discussões sobre a qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil tenham sido mais enfáticas e alcançado maior visibilidade na década de 1990, as décadas de 1970 e 1980 geraram movimentos sociais promovidos por especialistas, profissionais da educação, especialistas, pesquisadores e comunidade que reivindicavam novas diretrizes legais e a expansão do direito da criança pequena à educação (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

E mesmo após esta pressão social que resultou na ampliação de vagas para o atendimento às crianças em creches e pré-escolas, houve um investimento quase nulo na qualidade da educação.

De acordo com Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), as instituições de Educação Infantil sofriam com a falta de recursos materiais, ausência de uma proposta pedagógica consolidada e coerente com as necessidades da faixa etária, além de profissionais sem adequada formação para o trabalho com as crianças.

As políticas educacionais que abarcavam a educação de crianças de 0 a 6 anos, na década de 1970, alimentavam a crença de uma educação compensatória, que poderia superar as carências culturais, afetivas e linguísticas, prevenindo o fracasso escolar que pudesse se estabelecer nas etapas educacionais futuras (KRAMER, 2006).

O poder público municipal procurava ampliar, ainda mais, o atendimento das crianças pequenas, em resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas.

Conforme Kramer (2005, p.18), “a partir dos movimentos sociais, a população conquistou na Constituição de 1988 o reconhecimento do direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito”.

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) analisam as duas principais mudanças promovidas pela LDB e as suas consequências. A primeira diz respeito à introdução da EI como primeira etapa da Educação Básica, tal fato fez com que prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem para o âmbito dos órgãos de educação a responsabilidade pelo atendimento das creches. O outro aspecto se refere à exigência de formação em ensino superior para as profissionais que viessem a trabalhar com as crianças pequenas em instituições de EI.

Além do exposto, a crítica em relação às propostas de trabalho com as crianças pequenas, que se dicotomizavam entre educar e assistir, levou à busca da sua superação em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse a

atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 5 anos exige na atual conjuntura social de educar e cuidar, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas). Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

O entendimento sobre o tipo de educação oferecida às crianças pequenas, sobre a finalidade da Educação Infantil, sobre o caráter específico das unidades educacionais que oferecem este atendimento, além da concepção de criança e de infância, influenciaram de maneira direta sobre o modo como o trabalho docente foi se estruturando e se construindo (OLIVEIRA, 2014).

Em 1998, o MEC anuncia os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)<sup>5</sup>, um documento por ele elaborado, contendo três volumes, que traziam um parâmetro para fundamentar e orientar o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de 0 a 6 anos, no território nacional. O documento trouxe a importância de cada realidade educacional ser respeitada em suas características, necessidades, cultura e interesses e que o documento nasceu não para ser seguido à risca, mas como fonte de estudos, reflexões e consultas, traçando os objetivos e conteúdos que precisavam ser garantidos em cada eixo de conhecimento, corroborando as propostas planejadas e desenvolvidas para a construção do conhecimento na primeira infância (CERISARA, 2002).

Ao analisar este documento, é possível observar que se destaca a importância de que as práticas de cuidar e educar caminhem juntas, respeitando as especificidades da faixa etária em questão. O brincar também prevalece em todo o documento como eixo norteador das práticas nos seis eixos de conhecimento:

---

<sup>5</sup> Os Referenciais Curriculares (RCNEI) são um marco histórico importante para a Educação Infantil, validando o seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica, mas ressalta-se que na vigência deste estudo aconteceram as discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento atual, aprovado e em vigor no ano de conclusão desta pesquisa.

Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Música, Movimento, Artes Visuais e Natureza e Sociedade e percebe-se que o discurso do documento acerca da brincadeira está embasado teoricamente nos pressupostos teóricos de Piaget, abarcando a abordagem construtivista e Vigotski, a sociointeracionista. O destaque para o ato de brincar elucida que quanto mais a criança participa de propostas diversificadas em que o brincar se faz presente, mais condições para criar e se desenvolver ela terá, como segue:

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta (BRASIL, 1998, p.27).

O brincar é a linguagem da criança, a partir da qual ela se utiliza para interagir, comunicar, expressar ideias, necessidades, observar o outro, resolver problemas, exercer autonomia, fazer escolhas, aprender, argumentar, elaborar sentimentos.

Merece destaque ainda, a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), nesse novo olhar sobre a criança pequena, bem como sobre a perspectiva educativa que as práticas promovidas na EI devem estar embasadas. De acordo com o instrumento legal, essa etapa educacional deve ser entendida como um espaço institucional, não doméstico. O currículo deve ser construído pensando na criança como o centro do planejamento educativo, compreendendo, nessa perspectiva, a criança como um sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura que possui singularidades, que interage com o mundo ao seu redor, que brinca, deseja, imagina e aprende.

Desta forma o currículo da Educação Infantil deve contemplar além dos conteúdos e/ou conhecimentos, as múltiplas linguagens e múltiplas formas do “ser criança”, colocando a criança como um sujeito em constante formação, em desenvolvimento e que é ativa no seu processo de aprendizagem. Assim, “não mais o conteúdo ou a atividade pedagógica situam-se no centro da discussão. Em primeiro plano aparecem meninos e meninas, mudando o ponto de vista da cena pedagógica: é preciso olhar e conhecer as crianças” (OSTETTO, 2011, p.156).

Considerando o exposto, o professor que se propõe a trabalhar na EI, deve se questionar: quais os interesses reais das crianças atendidas na EI? O que desejam? O que necessitam?

A organização da prática deve ser norteada por esses interesses, deve ter como objetivo aguçar a curiosidade infantil, deve estimular a observação da criança sobre as coisas que a cerca, deve possibilitar que ela interaja socialmente, que experimente e explore o mundo. Tais aspectos não se encontram prontos na mente do professor, mas devem ser estimulados, questionados, a partir de contextos em que se possa trocar informações, ler, estudar, refletir criticamente acerca do contexto de trabalho, tematizar a prática, construir conceitos e isso só se alcança na participação constante nas formações continuadas em serviço dentro da própria escola.

Para Vigotski (1984), o bom ensino é aquele que conduz ao desenvolvimento, atuando sobre aquilo que ainda não está formado na criança e a relação construída entre ela e o professor é essencial:

As interações estabelecidas entre a criança, especialmente na primeira infância, e os adultos, revelam uma importância primordial para o seu desenvolvimento, considerando que eles são os portadores de uma cultura produzida (VIGOTSKI, 1984).

E é na interação dessas culturas, que ambos observam, refletem, aprendem, constroem novos conhecimentos, ampliam a sua visão de mundo e isso precisa ser problematizado, para que o professor não só pense sobre isso, mas também construa um referencial teórico importante, que fundamente as suas ações e a formação contínua e em serviço pode e deve criar espaços para que isso se efetive.

Busca-se, portanto, a partir deste estudo, anunciar os aspectos que constituem a história da formação docente em nosso país, as leis que a amparam, trazendo sempre a profissão docente para o centro da formação permanente de seus profissionais.

## **1.2 Formação de Professores – Aspectos Legais e Históricos**

Verificou-se na base de dados da SciELO, que ao colocar como descritores “Formação de Professores”, “Formação Continuada” e “Educação Infantil”, buscando

as produções realizadas nos últimos cinco anos, nenhum dado foi encontrado para cada um dos descritores.

Na base de dados da CAPES, ao colocar como descritor “Formação Continuada”, resultaram 198 pesquisas, entre artigos e teses. Para o descritor “Formação de Professores” foram encontradas 795 e para “Educação Infantil”, 521. Ao colocar o descritor “Formação Continuada na Educação Infantil”, nenhum dado foi encontrado. Para o descritor “Profissionalização do Professor”, nenhum dado foi encontrado nas duas bases de dados consultadas. Inicialmente optou-se por pesquisar artigos e posteriormente a necessidade pela busca de dissertações que também tratassem da temática, o que se fez com o objetivo de verificar se as mesmas abordavam a temática da formação continuada e o contexto da Educação Infantil. Fez-se a leitura e seleção de alguns trabalhos de pesquisa voltados para o tema de interesse nesse estudo.

A tabela 4 foi elaborada pela pesquisadora, para apresentar os materiais levantados, facilitando a sua visualização:

**Tabela 4** - Distribuição dos Materiais por Base de Dados Consultada 2

Descritores	Base de Dados Consultada	
	SciELO	CAPES
Formação Continuada	0	198
Formação de Professores	0	795
Educação Infantil	0	521
Formação de Professores na Educação Infantil	0	0
Profissionalização do Professor	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir da leitura dos resumos, foram eleitas nove pesquisas em que os temas estavam relacionados à Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, sendo 4 artigos, 4 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado selecionados, representados aqui pelos autores: Mendes *et al.* (2016), Barros (2015), Barros e Medeiros (2014), Corrêa (2014), Santos (2014), Sarraipo (2014), Medina (2013), Rausch (2013), Azevedo (2012).

Todos os estudos trazem a importância da formação continuada como fator intrínseco à profissão docente e como garantia da construção de conhecimentos

essenciais e específicos ao professor da EI, integrando as ações de cuidar e educar, ampliando constantemente os saberes docentes iniciais.

Estes estudos foram analisados e apresentam, como sujeitos de pesquisa, os professores que atuam na Educação Infantil. Sinalizam que esta etapa da educação, antes mantida sob a governabilidade das Secretarias de Assistência Social, passa a ser da responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação e a compor a primeira etapa da educação básica, com a promulgação da LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996).

Mendes *et al.* (2016), buscaram analisar se a formação continuada repercutiu na prática pedagógica das professoras. Este estudo ressaltou a importância da figura do docente atuante na educação Infantil e do trabalho produzido por ele. Os autores enfatizaram a necessidade de uma política pública de formação docente, que qualifique a profissão do professor, especialmente no que tange à Educação Infantil, que carece de investimentos na formação e no desenvolvimento profissional. Essa pesquisa corrobora a demanda por qualificação profissional, especialmente na Educação Infantil, que tem crescido nos últimos anos, ressaltando que a formação continuada deve atender à demanda da realidade educacional vivida, dando ênfase especial aos problemas concretos do cotidiano escolar, buscando novas alternativas de ação pedagógica que vise a qualidade do ensino na primeira infância. As autoras explicitam ainda, que a formação continuada em serviço tem funcionado como uma espécie de ação compensatória, em detrimento dos crescentes problemas nos cursos de formação inicial de professores.

No que se refere à Educação Infantil como contexto de pesquisa, Barros (2015), analisou o processo da constituição da profissionalidade de professoras iniciantes da EI, considerando suas aprendizagens e desenvolvimento profissional neste período de inserção à carreira docente. Este estudo explicita a Educação Infantil como uma etapa educacional diferenciada e que necessita de um profissional com conhecimentos científicos específicos relativos ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, com a finalidade de organização de um trabalho que associe educação e cuidado para atender aos objetivos pedagógicos desta etapa. A autora constatou que a EI ainda transita entre o assistencialismo e o pedagógico e faz-se necessário questionar à divergência entre a proposta educacional presente em documentos legais de âmbito nacional e as práticas desenvolvidas no interior destas instituições.

A autora destaca também, que apesar da discussão sobre a qualidade da Educação Infantil ter tido maior destaque na década de 1990, as décadas de 1970 e 1980 deram o início a muitas mobilizações sociais promovidas por profissionais da educação, especialistas, pesquisadores e comunidade que reivindicavam novas diretrizes legais e a expansão do direito da criança pequena à educação. Encontramos também nos estudos de Barros (2015), que o processo educativo na Educação Infantil, é concebido como indissociável do cuidado e das dimensões afetiva, motora, cultural, cognitiva, tornando também necessário neste processo a participação das famílias e o reconhecimento das especificidades das faixas etárias e singularidades de cada criança que frequenta a instituição. A autora ressalta, ainda, que a sociedade e as próprias professoras devem ser vistas e se vejam como profissionais da educação que realmente são, e não como pajens, babás, monitores, cuidadores. Luta-se para que a formação inicial e continuada aproximem teoria e prática, fundamentem e qualifiquem adequadamente, para que as professoras desenvolvam um trabalho coerente com a fase específica de desenvolvimento em que as crianças se encontram e possam respeitar a singularidade de cada uma delas, seus direitos e suas identidades.

Encontramos nos estudos de Barros e Medeiros (2014), a convicção de que a formação continuada é uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, fazendo parte de um processo de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado para todos. Este trabalho objetivou discutir, entre os aspectos teóricos, o estado da arte da produção científica acerca da formação continuada em serviço de professores que atuam na Educação Infantil. De acordo com as autoras, a partir do exposto no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que estabelece a formação para atuação do professor na Educação Básica, as secretarias firmaram convênios com instituições de ensino superior para que os professores, que já atuavam na EI, pudessem participar de formações acadêmicas essenciais para a sua profissionalização. Segundo as autoras, além da preocupação com a formação inicial destes professores, incidia de forma bastante significativa, a necessidade de garantir a formação contínua dos mesmos, entendendo-a como algo intrínseco para a sua profissionalização. As autoras concluem que a formação continuada para os profissionais da EI se apresenta como um grande desafio, exigindo muitos estudos e discussões, para que se efetive e aconteça de maneira organizada, sistemática, com vistas ao aprimoramento profissional, refletindo em uma educação em que as crianças

pequenas possam se desenvolver e construir conhecimentos e para isso é preciso planejar a formação em serviço, de acordo com as necessidades dos profissionais que dela participam. Conhecer as características da infância, analisar o fazer docente frente às necessidades das crianças pequenas, refletir sobre a prática pedagógica realizada no cotidiano, resolver situações desafiadoras da profissão no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho, são alguns pontos que as autoras ressaltam que precisam ser discutidos nos momentos de formação.

A pesquisa de campo realizada por Corrêa (2014), teve como objetivo gerar reflexão acerca do que deve ser feito pelas autoridades, principalmente quanto à necessidade de investimentos na Educação Infantil, estimulando o aperfeiçoamento profissional contínuo, visando uma formação de qualidade, que permita a aquisição de novos saberes e competências para atender integralmente às especificidades da criança. Neste estudo, as indagações em relação à qualidade na primeira etapa da educação básica ressaltam a afirmação de que para trabalhar com as especificidades desse público torna-se imprescindível a formação e a qualificação dos profissionais do magistério, reestruturando constantemente os saberes construídos na formação inicial. Esta pesquisa, realizada em Campo dos Goytacazes, Rio de Janeiro, teve como sujeitos de pesquisa 100 (cem) Professoras da Educação Infantil, constatou-se a dificuldade vivenciada por elas em sua formação inicial e também continuada, oferecida pelo poder público. Para a autora, visando alcançar um novo patamar, faz-se necessária uma reestruturação dos saberes adquiridos na formação inicial, tornando-se premente criar novas competências que englobem, de uma forma geral, as instituições educacionais. Ela ressalta que o processo formativo não pode ser visto como sinônimo de fazer cursos e sim conhecer, transformar a partir de inúmeras metodologias pessoais e coletivas que farão parte de sua formação. Percebe-se, então, a importância de haver um momento na formação contínua do professor que privilegie a reflexão crítica sobre a prática.

Os estudos de Santos (2014), buscaram reconstituir a trajetória de formação continuada da rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis e identificar se os processos de formação continuada, realizados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, corresponderam às expectativas das profissionais que atuam na educação infantil. A autora destaca que a formação de professores da educação básica em nosso país faz parte, hoje, da Política Nacional de Formação de Professores e vem, há algum tempo, ocupando espaço nos debates acerca da educação infantil,

especialmente quando o foco é a qualidade do atendimento oferecido a crianças de zero a cinco anos. Segundo ela, a formação inicial e continuada de professores tem sido alvo de investigações que, em certa medida, colaboram na identificação de lacunas, avanços e retrocessos, além de problematizar aspectos relacionados à especificidade da docência nesta etapa da educação básica, campo recente e em constituição. Ressalta também, que no decorrer da história da educação infantil, o atendimento as crianças de zero a seis anos apresentou como características o caráter higienista, compensatório, assistencial e/ou preparatório para o ensino fundamental; no entanto, nas últimas décadas, a área vem passando por uma série de mudanças, fruto dos movimentos realizados por alguns dos segmentos sociais e da luta da classe trabalhadora, especialmente feminina, por creches e pela melhoria da qualidade do ensino deste segmento educacional. Destacou o Movimento da Escola Nova, que a partir da primeira metade do século XX, marcou, de forma profunda, o pensamento pedagógico brasileiro, muito mais interessado em como a criança aprendia e como devia ser o ensino, para que isso acontecesse. Ela também se reporta à legislação em sua pesquisa, para elucidar que a mesma prevê, de forma clara, a necessidade da formação inicial de professores, porém não trata da formação continuada. (LDBN, BRASIL, 1996, artigo 62). Já o decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, segundo ela, institui a política nacional de formação inicial e continuada de profissionais do magistério nas redes públicas da educação básica. Segundo a autora, faz-se importante destacar que a formação continuada dos profissionais pode-se constituir pelas várias modalidades a que tenham acesso, seja por sua própria iniciativa, seja por fazerem parte da política de formação assegurada por lei, oferecida pela instituição à qual estejam vinculados. Mesmo assim, continua a ser dever do Estado implantar e implementar políticas de formação em favor de todos os profissionais da educação em todas as etapas de ensino.

Sarraipo (2014), verificou como ocorre a participação de docentes em um determinado programa de formação e suas possíveis repercussões em termos de desenvolvimento humano. A autora ressalta que os docentes da Educação Básica são profissionais que têm de conviver em ambientes cada vez mais diversificados, constituídos pela interação entre os vários processos que interferem no nível das atitudes, valores, conceitos e procedimentos e também precisam estar conectados às informações veiculadas, quase sempre em tempo real, por meio dos mais diversos veículos de comunicação disponíveis. Essa pesquisa nos mostra que o processo de

formação continuada se torna efetivo quando ultrapassa a dimensão do conhecimento destes docentes, alcançando suas condições sociopsicológicas e culturais, favorecendo um espaço de reflexão crítica, de construção coletiva, de esperança e de novas descobertas.

A pesquisa de Medina (2013), interpretou, à luz da fenomenologia/hermenêutica, como as Professoras e Educadoras de Educação Infantil se percebem como pesquisadoras de sua prática pedagógica, a partir de um programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva. Verifica-se que este estudo ressalta a formação continuada como um processo no ciclo de vida profissional do professor que depende do seu envolvimento e pretende uma mudança interna que poderá provocar mudanças em sua prática. A autora destaca que é preciso considerar as crenças, valores e representações do professor, partindo sempre de uma necessidade, ao delinear como será a formação continuada, oportunizando um espaço de reflexão sobre a prática, conforme versam as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, 2006, contexto onde foi realizada a referida pesquisa. A autora ressalta ainda, que os cursos de capacitação realizados a partir de busca pessoal do professor, contribuem para a elevação no plano de cargos e salários dos profissionais da educação, sendo considerado um incentivo para os processos formativos. Para Medina (2013), a formação continuada deve partir de um interesse e necessidade do professor e para que de fato se efetive no ciclo de vida profissional do professor, ele deve se envolver, pretendendo uma mudança interna, que gere aprendizagem significativa e assim possa influenciar a sua prática.

Os estudos de Rauch (2013), tiveram por objetivo propor uma reflexão acerca da formação de professores da Educação Infantil no Brasil, trazendo contribuições da abordagem Reggio Emilia, no qual tange reflexões sobre as atribuições docentes na Educação Infantil. A autora destaca que as políticas educativas voltadas para o trabalho com as crianças pequenas no Brasil, começaram a surgir na década de 80 e só se fortaleceram a partir da Constituição de 1988. A partir de então, a luta pela consolidação da Educação Infantil em nosso país, foi travada por educadores e pesquisadores. A pesquisadora destaca que assim como a discussão acerca da Educação Infantil é recente, a formação docente deste segmento educacional, é embrionária e deve estar calcada em ampliar “uma intervenção técnica, mas também a uma intervenção política, a uma participação de debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais. Para Rausch (2013), a

profissionalização e formação docente, tanto inicial quanto continuada, necessita ser pensada criticamente buscando a identidade de ser professor da Educação Infantil.

Azevedo (2012), também propõe uma reflexão acerca dos processos formativos de constituição e manutenção do grupo GEOM, evidenciando o percurso de aprendizagens desencadeadas a partir do grupo de Professoras da Educação Infantil. Ao relatar em sua pesquisa o início de sua trajetória como Professora da Educação Infantil, a pesquisadora ressalta que constatou uma lacuna na formação inicial, advinda da forma como era estruturado o currículo no magistério. Cita que ao fazer o CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério no estado de São Paulo, de 1997 a 2000, notou o aprofundamento dos conceitos matemáticos que eram ensinados no Ensino Fundamental e que como referencial teórico para o trabalho com os alunos da Educação Infantil, muitas vezes agia de forma intuitiva ou baseada no trabalho com o EF. A autora também constata que os conhecimentos matemáticos e metodológicos podem ser produzidos e ressignificados por uma formação continuada em um grupo de estudo colaborativo e as narrativas orais e escritas podem servir como elemento de reflexão e formação docente. Constata-se com este estudo, que foi a formação continuada em serviço que possibilitou à pesquisadora, conhecimentos específicos para desenvolver um trabalho de qualidade no eixo de Matemática com os alunos da EI.

Verifica-se que todas as pesquisas levantadas consideram a importância do professor como agente de mudanças positivas na sociedade brasileira e que a Educação Infantil se configura como um espaço de cuidado e de possibilidades de múltiplas aprendizagens, necessitando de um profissional que se qualifique constantemente para conhecer e propor situações de aprendizagem condizentes com as características da faixa etária das crianças atendidas.

## 2. ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

### 2.1 Conceitos

Sabendo-se que o estudo e a formação contínua representam condição *sine qua non* para o aperfeiçoamento constante do exercício da profissão docente, apresentam-se neste subcapítulo, as considerações acerca deste tema, a partir de pesquisas correlatas.

Muitos estudos têm se dedicado a discutir a importância da formação continuada em serviço para o aperfeiçoamento da profissão docente e nos apoiamos na teoria de alguns pesquisadores para aprofundarmos esse tema, como Libâneo (2015), Gatti (2010), Imbernón (2010), Saviani (2009), Nóvoa (2007), Mizukami (2005), Pimenta (2002), André (1999).

Ao considerar a profissão docente na atualidade, a formação continuada é concebida como um processo contínuo e constante e que acompanha toda a trajetória profissional do professor, possibilitando que construa a sua identidade profissional e aprimore a sua ação pedagógica e profissional.

De acordo com os estudos e contribuições de Libâneo (2015), muitas são as concepções de formação docente que têm sido difundidas no meio educacional, como as que se referem ao professor investigador, reflexivo, crítico, influenciando políticas e programas de formação docente em todo o mundo. Isso revela que este é um tema que precisa ser amplamente discutido, mas que acima de tudo, o próprio professor precisa reconhecer a sua importância para a própria profissão, fazer parte, envolvendo-se no delineamento das ações que constituem o programa de formação continuada da rede onde atuam.

Encontramos nos estudos de Imbernón (2010) uma crítica em relação à falta da participação docente no processo contínuo de sua formação em serviço, apesar das mudanças ocorridas. Os seus estudos revelam que os últimos 30 anos do século anterior nos deixaram uma história de avanços no tocante à formação continuada:

[...] a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; a crítica à organização dos responsáveis pela formação; a potencialização da formação de assessores do processo [...] um maior conhecimento da prática reflexiva (IMBERNÓN, 2010, p. 08).

Verifica-se que as mudanças no contexto da formação continuada se apresentam em maior número impressas do que acontecendo de fato, na prática, embora não há como negar que elas aconteceram.

Outro fato que nos convida à reflexão, é a institucionalização da formação continuada no século XX, na maioria dos países, com vistas ao lucro financeiro que esta gerou, muitas vezes fazendo com que as redes de ensino comprassem pacotes de formação e trouxessem diversos especialistas sem ao menos ouvir os seus docentes, sem fazer uma leitura do seu grupo, de suas necessidades, indo na contramão do que se deveria contemplar: o alcance de objetivos previamente pensados e estabelecidos, com foco na profissão docente e na aprendizagem das crianças, tendo o professor vez e voz na construção coletiva dos programas de formação.

Isso revela descompromisso e falta de preocupação com a qualidade da formação que se pretende oferecer e garantir.

Imbernón (2010) afirma que as transformações decorrentes do novo contexto social, econômico, bem como a globalização, o avanço tecnológico, afetaram também o docente e a sua profissão com grande força. Segundo o autor, os professores enfrentam atualmente a falta de uma delimitação clara de suas funções, que demanda a tomada de decisões para a resolução de problemas que advém do contexto social, bem como o aumento das exigências e competências docentes. Imbernón (2010) salienta que a formação continuada, como acontece, não solucionará todas essas questões:

[...] a formação continuada [...] persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados, ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o “culturalizam e iluminam” profissionalmente [...] Deixa-se de lado o que se vem defendendo a algum tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, identidade docente, autonomia, criatividade didática (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Isso revela o quanto a formação continuada precisa contar com a autoria docente para que tenha significado e possa ser transposta para a prática, tendo a participação efetiva dos professores, construindo e qualificando a sua profissão.

As pesquisas de Gatti (2010), também anunciam a importância do envolvimento docente para a criação de leis, que resultam de um processo histórico, em que ações se desenvolvem, criam impasses e questionamentos acerca da forma como são praticadas, gerando movimentos sociais que podem promover mudanças na estruturação de futuras ações.

Concordamos com Gatti (2010), considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, nº 9394/96), desde que foi criada, oferece respaldo e distribui responsabilidades quanto à formação continuada e estabelece a formação inicial docente em nível superior, o que só foi possível a partir do engajamento de muitos educadores que buscavam qualificar os profissionais da educação brasileira.

O texto, aprovado em 1996 apresenta um intenso movimento de renovação educacional, que representa “os interesses, concepções, tensões e expectativas que permearam o processo de institucionalização da educação pública no Brasil” e nasceu de intensos anos de discussões e do empenho de um grupo de educadores e pesquisadores (MAGALDI e GONDRA, 2003, p. 9).

Como expresso no estudo de Saviani (2009), a formação de professores no Brasil emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita sobre organização da instrução popular. Desde então, muitos foram os movimentos que marcaram as transformações da sociedade brasileira, articulados às questões pedagógicas nos dois últimos séculos, até que se chegasse à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Com a crescente necessidade de formar os professores brasileiros para qualificar a sua profissão, nos deparamos, ao longo da história, com a certeza de que aprender a ser professor é um processo que se origina antes mesmo da preparação formal e se prolonga por toda a vida, em constante construção, abarcando a sua visão de mundo, pois a prática profissional está pautada no desenvolvimento pessoal e profissional do professor (MIZUKAMI, 2005).

E complementando o exposto, a mesma autora contribui, afirmando que a formação docente é um processo continuado de auto formação e envolve dimensões individuais, coletivas e organizacionais que se desenvolvem em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores. Isso ressalta que além da formação oferecida em serviço, na própria instituição onde o professor trabalha, os momentos de pesquisa pessoal, de sua iniciativa em participar de cursos, oficinas e palestras, que o mesmo julgue

importantes para a sua aprendizagem e qualificação profissional, se apresentam como oportunidades para ampliar os seus conhecimentos.

Pimenta (2002), ressalta que se desejamos romper com concepção de que o papel do professor é o de um simples técnico que reproduz conhecimentos e informações ou ainda, como um monitor de programas prontos, para construir um novo paradigma, que envolva a atuação docente como mediadora dos processos constitutivos da cidadania dos alunos, contribuindo para a superação do fracasso e das desigualdades escolares, conferindo vez e voz para que participem das decisões e se percebam parte do processo que os envolve, é urgente repensar a formação dos professores.

Estas ideias reforçam a necessidade de que os professores se posicionem diante do direito de serem ouvidos nas decisões que envolvem a sua formação, no coletivo da escola, participem de momentos constantes e contínuos de reflexão, de discussão, de tematização de sua prática, de trocas de experiência, de busca pessoal por conhecimentos e por qualificação de sua profissão, de momentos pesquisa e de autoria daquilo que se pretende transformar.

De acordo com os estudos realizados por André (1999), as pesquisas acerca da formação docente, incidem em maior número sobre a formação inicial (86%), enquanto que a continuada se apresenta em menor escala (14%). Isso nos faz pensar que, supostamente, acredita-se que a formação inicial do professor, aquela em que ele se forma, em nível superior, por quatro anos, frequentando presencial e diariamente o curso de licenciatura em Pedagogia, ou à distância, oferece todos os conhecimentos necessários à atuação docente futura, além do contato direto com a realidade sobre a qual irão atuar, profissionalmente, preparando-se para os desafios que poderão surgir.

A formação continuada precisa ser objeto de estudos e investimentos constantes, colocando o professor em contato com a sua realidade profissional, buscando soluções em conjunto, pois a aprendizagem gerada em um ambiente coletivo oportuniza a riqueza de ideias e possibilidades, junto aos parceiros mais e menos experientes, como ressalta Nóvoa (2007, p.12):

[...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas

que fazem avançar a profissão. Faz-se necessário também, pensar na formação continuada sob a ótica da profissão docente e não mais sob a visão primitiva de que a docência é sinônimo de sacerdócio.

Está claro aqui que a profissão docente se constrói a partir do dia a dia, das vivências no chão da escola, ao exercer a profissão, aprendendo uns com os outros, estudando, refletindo e avaliando o processo.

Cabe questionar aqui, por que é então, que as redes de ensino, ao pensarem e planejarem o programa de formação continuada, parecem desconsiderar a participação e a escuta dos professores na escolha das temáticas para estudo, no convite de especialistas, na escuta acerca de suas necessidades cotidianas?

Faz-se necessário aprofundar a formação continuada abarcando uma visão crítica que contribua, de fato, com este e futuros estudos.

## **2.2 Críticas**

Ao fazer a leitura dos documentos que regulamentam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica no Brasil, verifica-se que há um processo de conquistas nas últimas décadas, no que tange à preocupação com a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças que frequentam a pré-escola e a creche e conseqüentemente com a formação e profissionalização do docente que atua neste âmbito educacional.

Além do que prevê a Constituição de 1988, a primeira grande conquista que marca este momento histórico de preocupação com a qualidade do trabalho desenvolvido na EI, se refere à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), atualizada a partir da Lei nº 13.415, de março de 2017, que exige que o profissional atuante na Educação Infantil deva ter uma formação mínima condizente ao cargo ocupado. De acordo com o Artigo 62 do referido documento:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2017).

Outro documento que corrobora a necessidade de formação do docente para atuar na EI de forma qualificada, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, regulamentadas a partir de 2006:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2006, p.11 e 12).

Considerando que a legislação versa sobre a necessidade de uma formação em nível superior para que o professor possa atuar na Educação Infantil, questiona-se: De onde vem o Professor que decide trabalhar na EI? A sua formação inicial é suficiente para encarar os desafios que lhe surgem no decorrer de sua atividade docente? Quais são as competências básicas para se atuar na EI? Existe um perfil mais adequado para esse trabalho?

É nesse contexto de busca pela qualificação profissional do professor que atua na educação básica, que se inscreve uma importante discussão e reflexão acerca da necessidade da formação continuada de professores como ferramenta constante para a sua qualificação e exercício de sua atividade junto às crianças da primeira infância.

Gatti, Barretto e André (2011) enfatizam que muitas vezes, as professoras que atuam em instituições de Educação Infantil no Brasil são provenientes de classes menos favorecidas e com menor nível educacional.

Essas condições comprometem o seu repertório educacional e limitam as possibilidades de criação de alternativas para lidar com os fatores de diversidade cultural. São questões que se ligam à formação inicial, à formação continuada, à necessidade de planos de carreira mais dignos e perspectivas de trabalho mais motivadoras (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 29).

A desqualificação profissional contribui em grande parte para a permanência de um pensamento preconceituoso contra a EI e da concepção de que o trabalho educacional nesta etapa pode ser desenvolvido por qualquer pessoa, sem uma formação profissional específica.

A oferta de cursos de formação inicial em grande escala e muitas vezes à distância, sem a possibilidade de participar de trocas e articulação de saberes, também não garante uma qualificação adequada ao profissional. Os cursos de graduação em Pedagogia devem oferecer uma formação que integre os conhecimentos específicos e científicos da área educacional juntamente com as experiências anteriores dos futuros professores, possibilitando espaços de vivências, a aproximação da prática com a teoria, refletindo acerca de temáticas específicas que envolvem o cotidiano da EI e a profissão do docente deste segmento, ampliando os saberes de forma significativa e pontual, pois é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2014, p.43).

As ideias de Paulo Freire (2014) nos apontam para a necessidade de se repensar a forma como os cursos de graduação, que facultam ao professor o direito ao exercício de sua profissão, estão organizados, para que possam promover a construção de suas matrizes curriculares permeadas por uma perspectiva emancipatória.

O que se tem verificado, entretanto, em alguns cursos de graduação é a falta de definição do perfil do profissional que se deve formar para atuar na EI. Em consequência disso, percebe-se que a grade curricular dos cursos de formação é fragmentada, descontextualizada da prática e caracterizada por uma organização disciplinar, distanciando-se da especificidade da EI e do modo como esta etapa educacional é organizada em seu currículo (KISHIMOTO, 2011).

A profissionalização e formação docente, tanto inicial quanto continuada, necessita ser pensada criticamente buscando a identidade de ser professor da Educação Infantil.

Destaca-se o que afirma Assis (2010), ao criticar que “ainda que a legislação coloque a Educação Infantil como parte da Educação Básica [...], essa mesma legislação não lhe dá condições de expansão e melhorias, tanto no que diz respeito ao trabalho educativo, como no que se refere à formação e valorização das profissionais” (p. 91).

Verifica-se na afirmação da autora, que mesmo diante dos avanços conquistados no Brasil, no que tange à EI, acerca da exigência legal da formação do professor em nível superior, encontra-se ainda um vasto grupo de profissionais despreparados, atuando nas creches e pré-escolas brasileiras.

Entende-se a Educação Infantil como uma etapa educacional diferenciada e que necessita de um profissional com conhecimentos científicos específicos relativos ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, com a finalidade de organização de um trabalho que associe educação e cuidado para atender aos objetivos pedagógicos desta etapa.

Tardif (2014), defende a ideia de a formação do professor ser articulada entre os conhecimentos produzidos na academia com os conhecimentos que os professores adquirem no cotidiano escolar.

Isso ressalta a importância do investimento de ambientes formativos aos professores, seja nas instituições em que atuam, nos cursos de formação continuada, em eventos acadêmicos, bem como em ações que auxiliem a inserção do professor na carreira docente oferecendo suporte também para o desenvolvimento de sua atividade prática e reflexiva.

Angotti (2007), reforça que a EI ainda necessita de professoras bem formadas e qualificadas que passem a entender esta etapa educacional como parte, de fato, da educação e não somente ensino e isso envolve processo formativo, construção de concepções que o professor deve fazer à medida que vai estudando, refletindo, levando o seu contexto e as suas necessidades às discussões coletivas do grupo de formação do qual faz parte.

Percebe-se, portanto, que as discussões em torno da oferta da EI, do seu atendimento qualificado e da formação docente são recentes, mas ainda necessitam avançar em suas discussões em busca de melhorias para a qualificação da profissionalização docente na Educação Infantil.

A especificidade da profissionalização das professoras de EI se vincula ao fato de atuarem com crianças pequenas, as quais estão em pleno processo de desenvolvimento (afetivo, cognitivo, social, físico) e, por isso, possuem certa vulnerabilidade e necessidades específicas. Estes fatores que tangem à dependência da criança pequena para com a sua educadora influenciarão fortemente o fazer pedagógico da profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Tais fatos propõem uma inquietação: será que aos olhos políticos, sociais, institucionais, as professoras da EI são consideradas profissionais? Existe uma formação condizente para atuar nas instituições educacionais?

Desta forma, importa no aprofundamento deste trabalho, adentrar na discussão sobre as questões relativas à profissionalidade docente daquelas que atuam na

Educação Infantil, etapa educacional tão significativa e importante para o desenvolvimento das crianças pequenas.

Em todas as profissões verifica-se que o estudo constante, a partir das atualizações dos conhecimentos científicos produzidos em cada área de atuação, inscrevem-se como uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento de um bom trabalho. E isso não deve se diferir na profissão do docente da Educação Infantil, que atua todos os dias com a formação humana e que deve impulsionar a sua participação em um processo de busca pessoal e coletiva pelo aprimoramento do seu saber e fazer.

Nóvoa (2007), destaca a formação continuada como um caminho para que os professores construam a sua identidade profissional. Nesse sentido, o autor afirma que:

[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (p.24).

O que o autor expõe aqui, é que as transformações tão necessárias no contexto da concepção da profissão docente, precisa emergir de um novo movimento, nascido da própria iniciativa dos professores e de uma nova organização das escolas.

Os processos de formação continuada devem, portanto, prever processos de autoria docente dentro da própria escola, em que os professores possam participar de forma reflexiva e crítica de momentos de estudo, tematizando suas práticas, tendo vez e garantidos na busca coletiva por caminhos para a resolução de problemas, construindo-se no processo de aprendizagem e transformando a sua prática e construindo as suas concepções.

### **2.3 Políticas Públicas**

Os profissionais da educação têm vivido um período de muitas dificuldades no exercício de sua profissão e nos debruçamos aqui sobre as pesquisas realizadas no que tangem às políticas que determinam a formação continuada, ressaltando que há um esforço ferrenho dos professores para atender as exigências previstas e impostas às escolas, enfrentando os mais diversos problemas que se apresentam no cotidiano

escolar, mas que na maioria das vezes, são desconsiderados no âmbito e nas pautas da formação continuada e em serviço.

Buscou-se por temas correlatos na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para conhecer como se efetivou a formação continuada e em serviço em nosso país, com foco na profissionalização docente. Para isso, utilizou-se como descritores as palavras “Aperfeiçoamento profissional docente”, refinando a busca por teses e dissertações realizadas nos últimos cinco anos.

Encontramos somente uma dissertação de mestrado, intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente”, (Lacerda, 2016). O objetivo deste estudo era analisar as contribuições da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - EAPE, para o desenvolvimento profissional docente. A autora ressalta que as pesquisas sobre formação de professores, vêm ganhando enfoque nos últimos anos e que ouvi-los, para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem, têm sido uma das perspectivas teórico-metodológicas dessas pesquisas e contribuído para que se possa compreender, de fato, os caminhos mais efetivos para alcançar a qualidade da educação básica, pois são os professores que a efetivam nas escolas, e estes precisam, portanto, ser ouvidos.

Quando a formação de professores acontece de forma vertical, imposta e determinada pelo sistema, que não abarca a voz dos professores, a sua escuta e nem tão pouco as discussões que emergem do coletivo da escola, desvela uma concepção de educação tradicional e arcaica, que fere os princípios de uma educação participativa, que se deseja construir. Sobre isto, Paulo Freire, afirma a necessidade de o educador assumir o “compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem” (2007, p. 25).

Reconhecemos e afirmamos que a escola é um espaço privilegiado para pensar, que acolhe as ideias e o potencial criador das pessoas e que, portanto, o programa de formação continuada deve ser estruturado, reformulado, a partir da necessidade que nasce da prática docente, a partir de quem a vivencia cotidianamente.

Segundo Lacerda (2016), a partir da década de 1990, período em que ocorreram mudanças provocadas pelo capitalismo mundial e o ideário neoliberal, temos assistido à produção de diversas políticas educacionais que se materializam em resoluções, normas, projetos e discussões para elevar o nível atual do ensino oferecido na educação básica na rede pública. Faz-se necessário, no entanto, ressaltar que esta ação demonstra também abarcar uma intenção velada, de manter o foco nas questões do consumo e da superficialidade, de manter o modelo capitalista, em que as pessoas se formam, mas não para que ela tenha uma condição melhor para si, para a sua família, para ajudar outras pessoas, mas para continuar mantendo o mercado. O Brasil não necessita manter um modelo falido, precisa ter a oportunidade de transformar o que não está bom e para isso os professores precisam ter participação direta nas mudanças, se posicionando, sendo ouvidos, atuando com autoria e autonomia, a começar pela sua participação na formação continuada em seu local de trabalho.

O objetivo maior da educação, da formação continuada precisa estar centrado em transformar o que não está bom, com professores reconhecidos, que possam continuar estudando, com uma educação que tenha a mesma seriedade e qualidade para todos, não só para uma minoria que sempre tem vantagens sobre quem quase nunca tem oportunidades, pois a transformação da sociedade necessita da educação (FREIRE, 1991).

Verifica-se que a cada mudança de governo, novas medidas são implementadas no campo educacional brasileiro, porém não existe a construção de um novo modelo proposto a partir da participação docente e talvez por isso as mesmas não se efetivem de fato. Os professores não têm a oportunidade de avaliá-las e tão pouco o seu parecer é considerado para o planejamento, adequação ou reformulação das propostas.

O estudo de Lacerda (2016) também ressalta que o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) propôs medidas direcionadas à reforma da educação, como instrumento de crescimento econômico e de redução da pobreza, capaz de concretizar as reformas estruturais para expansão do capital. Verifica-se que o aspecto curricular apresentou um avanço concreto, na elaboração, publicação e distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), em todo o território nacional, conferindo uma referência robusta para as escolas de todo o país, para que então,

considerando as suas realidades diversas e específicas, pudessem elaborar os seus planejamentos.

O estudo também aponta que no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) foram implantadas políticas para a expansão do número de matrículas no ensino fundamental, a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), porém, os resultados ficaram aquém das expectativas, como mostram os resultados do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), divulgados em 2010, que apontam que embora o país tenha sido o terceiro que mais evoluiu nos últimos 10 anos, a média comparativa permanece muito mal, tendo obtido apenas o 54º lugar entre os 65 países participantes.

A autora ainda pontua em sua pesquisa que no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), de acordo com o exposto no relatório de monitoramento de educação para todos (UNESCO, 2010), o Brasil teve avanços na educação, mas as desigualdades persistem entre os segmentos. A presidente assumiu o governo com a promessa de erradicar o analfabetismo, construir seis mil creches e pré-escolas, ampliar o PROUNI, criar novas universidades federais, construir dez mil quadras poliesportivas em escolas públicas e de escolas técnicas em municípios com mais de 50 mil habitantes, investir de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação e instalação de internet banda larga nas escolas públicas, contudo, mais uma vez, esse conjunto de ações não foi realizado a contento.

Lacerda (2016) chama a atenção para os percursos até aqui percorridos pela educação, que de modo geral apontam para um processo de adequação do sistema educacional brasileiro à nova ordem, que permite espaço para diferentes políticas: de formação, de privatização de instituições, de descentralização de recursos, dentre outras. O processo de aligeiramento na formação de professores está delineado, via redução das exigências e das condições estruturais da formação.

Os estudos de Lacerda (2016), também apontam para uma concepção de formação, presente nos documentos legais, que está centrada na figura de um professor que, na prática, será capaz de resolver os problemas cotidianos, imediatos, no entanto, sem estar munido de condições concretas para pensar esta realidade na qual ele atua, tampouco, modificá-la.

A pesquisa de Gatti (2008) apresenta uma análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil entre os anos de 1998 e 2008 e ao analisar documentos internacionais, como por exemplo, os três documentos do Banco Mundial (1995, 1999 e 2002), o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004), o texto Marco Referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998), a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001) e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000), que ressaltam a ideia de pautar a formação continuada na preparação dos professores para formar a nova geração para a nova economia mundial, culminando na necessidade de desenvolver competências em professores e alunos e ainda, que os princípios da qualidade total podem ser delineados da seguinte forma: melhorando a economia, melhoram-se as condições de vida e pode-se ser mais feliz.

Questiona-se aqui se podemos tomar tal afirmação como realidade, considerando que nem sempre quem tem mais recursos financeiros e poder de compra, é mais feliz, pois a educação não tem sua base no ter, mas no ser, devendo educar para promover um mundo mais consciente, ético, solidário, respeitoso, e então mais feliz.

As ações políticas em formação continuada no Brasil, instauraram-se com essa perspectiva mencionada nos estudos de Gatti (2008), apesar de alguns documentos oficiais expressarem outras dimensões, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988. A partir dos princípios fundamentais da Constituição, conforme podemos ler no Artigo 206:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, p.121).

Tais princípios apontam para um plano a ser construído, contemplando uma educação a que todos tenham acesso e se envolvam, estando matriculados e frequentes, que aconteça com excelência por parte do sistema brasileiro de ensino, que a organiza e oferece, com seus profissionais devidamente formados, valorizados a partir das condições de trabalho e planos de carreira coerentes com a demanda da função docente. Para que esse plano seja construído e de efetive, de fato, na prática, tornando uma realidade que possamos vislumbrar, é preciso que o próprio sistema considere a participação docente nas diversas decisões, para que sejam coerentes com a realidade e partam das necessidades do cotidiano escolar e de sua profissão.

Ao pensar em uma formação para manter o mercado e a sociedade do consumo, isso contrapõe o legado de Paulo Freire (2014), que aponta para uma formação permanente<sup>6</sup>.

Os estudos de Freire (2014), apresentam a formação continuada como possibilidade de incentivar a apropriação dos saberes docentes na busca por uma autonomia que possa levá-los, de fato, a uma prática crítico-reflexiva:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 2014, p.39).

Isso valida a importância da formação continuada como possibilidade de aproximar os docentes de situações em que possa ter vez e voz para apresentarem as suas ideias, expressarem as suas opiniões, para que crítica e reflexivamente, participem das decisões que envolvem o seu trabalho, a sua profissão, construindo mudanças desejáveis para a educação brasileira.

Os estudos de Freire (2014), também enfatizam que se desejamos que a libertação dos homens aconteça de fato, não se pode aliená-los, é preciso que a partir da ação e da reflexão deles sobre o mundo, exista a possibilidade de transformá-lo.

---

<sup>6</sup> A formação permanente proposta por Freire (2014) parte da inconclusão e do inacabamento dos seres humanos, considerando os sujeitos como seres que estão em construção, em um processo permanente de busca, inseridos na história, com uma visão crítica-reflexiva sobre a prática, transformando a si e à realidade na qual se insere.

A formação continuada precisa estar centrada na humanização das pessoas, com foco nas relações, no afeto, nos valores fundamentais que são construídos a partir do desejo coletivo de vivermos em um mundo melhor, pensando além de nós mesmos, no coletivo.

E para ampliarmos esta pesquisa, decidimos considerar os estudos, as pesquisas e a iniciativa pela construção de conhecimentos por educadores brasileiros, realizando uma busca no acervo de produções e pesquisas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd, especificamente no Grupo de Trabalho 8 – Formação de Professores, por estudos produzidos nos três últimos encontros nacionais, em 2013, 2015 e 2017. Para selecionar temas correlatos e enriquecer as discussões sobre a formação continuada e o aperfeiçoamento profissional docente, utilizamos o descritor “formação continuada” e na Tabela 5 os dados encontram-se organizados:

**Tabela 5 – Materiais selecionados no Grupo de Trabalho 8: Formação de Professores**

<b>Descritor: Formação Continuada</b>		
	<b>Trabalhos Encontrados</b>	<b>Trabalhos Selecionados</b>
36ª Reunião Nacional da ANPEd (2013)	18	1
37ª Reunião Nacional da ANPEd (2015)	36	1
38ª Reunião Nacional da ANPEd (2017)	22	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os dados levantados indicam que o 37º encontro nacional, realizado no ano de 2015, em Florianópolis, Santa Catarina, contou com o maior número de pesquisas e produções destinadas à temática da formação de professores.

Após leitura minuciosa dos títulos e resumos do total de trabalhos encontrados, nas três últimas reuniões nacionais, apenas três trabalhos com temas correlatos à presente pesquisa foram selecionados, pois se referem à formação continuada de professores, no contexto da educação básica.

Das pesquisas analisadas, todas se referem a artigos científicos produzidos por estudiosos da área da educação.

Os estudos abordam a formação continuada como fator essencial para garantir a amplitude da função docente, especialmente na Educação Básica, que envolve a multiplicidade de saberes a serem construídos e mediados pelo professor.

Assunção e Falcão (2015), realizaram uma pesquisa com o objetivo de discutir o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico no processo de formação

contínua dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza. Apesar da pesquisa se concentrar na ação formativa do coordenador pedagógico, todo o estudo trata da importância da formação continuada como elo constante entre teoria e prática, que precisam estar embasadas por momentos de trocas de experiências, de reflexão e registro da prática docente. As autoras destacam que o modelo de formação continuada, desenvolvido nos últimos anos, tem se limitado a ensinar técnicas de ensino e metodologias que vem embutidos em “pacotes de formação”, que foram elaborados e estruturados por pessoas que estão distantes do chão da escola ou ainda, que nunca passaram por uma sala de aula da educação básica e que também desconhecem o funcionamento e a estrutura de uma escola, mas que, por ter domínio dos conteúdos, das teorias do conhecimento e deter, de certa forma, um “status técnico”, acreditam estar aptos para pensar o que os professores e a escola precisam aprender, estudar e realizar. Esta pesquisa ressalta que é neste contexto que os professores estão cada vez mais dependentes de determinações pedagógicas e cada vez menos condutores de seus processos formativos.

O estudo de Gomes (2017), analisou as matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo, em um universo de 283 cursos presenciais e em atividade, mantidos por instituições públicas e privadas, sobre a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, motivado pela baixa qualidade da educação básica brasileira, publicamente reconhecida e que indica, entre outras medidas, definições e reformulações nos cursos de formação de professores. Destaca que sendo o campo da educação infantil ainda em consolidação no Brasil é essencial buscar uma relação entre a Formação Inicial (de nível superior) e a Formação Contínua, no que tange o desenvolvimento profissional do professor, que irá se constituir ao longo da sua profissão e que se dará nas dimensões do educar e do cuidar. Ela aponta que a formação de professores para atuar com crianças pequenas, supõe trazer para o diálogo com a pessoa, com o sujeito que está sendo formado, questões que envolvem o universo infantil, as formas das crianças estarem, compreenderem e interagirem no mundo por meio da ação, do movimento, da curiosidade, da imaginação e das interações, considerando os professores como adultos em formação, que carregam histórias de vida e experiências a serem continuamente ressignificadas. A autora conclui que os programas de formação continuada na educação infantil precisam primar pela coerência do perfil do

profissional que se quer formar, tendo como base as concepções de criança, infância, educação infantil e as identidades profissionais plurais desses docentes, diferenciando-se de um viés escolarizante, organizado em tempos e rituais que dificultam a criança ser criança e viver seus tempos de infância em que o lúdico e o movimento têm papel central.

A possível articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, por meio de programas de formação continuada, foram objetos de pesquisa de Silva (2017), que trouxe importantes aspectos para serem discutidos, como a formação inicial e continuada do professor, o conjunto das legislações que embasam essas modalidades de formação, as políticas públicas e as possíveis práticas que articulem os dois níveis de ensino. Segundo a autora, não basta ao professor apenas ser licenciado para atuação docente, mais sim aprender a considerar as necessidades sócio-históricoculturais do contexto da escola, que interferem diretamente na definição das prioridades educativas, acrescidas aos saberes pedagógicos, o que exigem a permanente ressignificação da profissionalização docente. Ela realizou uma pesquisa documental, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, as DCN's, que propõem a aproximação da formação inicial e da formação continuada, considerando a unidade entre teoria e prática, colocando o trabalho como princípio educativo na formação profissional, possibilitando ao professor reconhecer as necessidades e dificuldades pessoais e institucionais, considerar atitudes de investigação, de pesquisa e de estudo, relacionadas aos saberes da universidade e da educação básica, favorecendo a valorização da profissão docente por meio de políticas públicas. Silva (2017) conclui que são muitas as questões que demandam a investigação acerca da organização do Ensino Superior e da Educação Básica a partir das determinações legais previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, viabilizando uma reestruturação pedagógica, buscando problematizar e olhar com atenção para as postulações legais e seus desdobramentos, proporcionando subsídios que fortaleçam a discussão acerca da formação continuada, sem esgotar a mesma, mas apontando novas questões e estimulando a pesquisa e ampliando o repertório da ciência neste âmbito da educação.

Nos artigos e dissertação encontrados durante o processo de construção do estado da arte, da temática da formação de professores, verifica-se que o enfoque das pesquisas, está, principalmente, na urgência e na necessidade de transformar os

programas de formação continuada em oportunidades essenciais para que o professor possa ter momentos de estudos e pesquisas articulando teoria e prática, reflexão sobre o fazer docente, trocas de experiências entre os pares, considerando a realidade de sua escola, sentindo-se parte importante dela, para que os momentos destinados investidos na qualificação de sua profissão, sejam espaços marcados pela autoria e protagonismos docentes, assumindo a responsabilidade por sua formação.

A leitura e a análise das pesquisas que compõem esta revisão de literatura, ressaltam que a formação continuada em serviço é uma ferramenta potente para que os professores, ao encontrarem oportunidades para expressar suas ideias, opiniões e sentimentos, para que de forma coletiva olhem para o contexto escolar, possam transformá-lo, estudando, refletindo, aprendendo com os colegas mais experientes, qualificando o seu trabalho, reconhecendo-se como profissional da educação e como sujeito que tem muito a contribuir com o seu grupo, com a sua unidade escolar.

Diante da convicção de que o saber docente se constrói e se reconstrói conforme a demanda de suas necessidades profissionais, faz-se necessário aprofundar em aspectos que tangem à formação específica do docente que atua na Educação Infantil, como a consonância entre o cuidar e o educar, que carregam consigo importantes discussões e concepções ao longo da história da educação brasileira.

#### **2.4 A consonância entre o cuidar e o educar**

Considerando que há diversas concepções acerca da função do professor que atua na EI, que esta vem passando por muitas mudanças, mas vem se mantendo pautada no conhecimento acerca do desenvolvimento da criança que frequenta a creche e a pré-escola, buscou-se apresentar aqui algumas reflexões acerca das ações de cuidar e educar, na ação docente.

Para fundamentar essas considerações, foram consultados os estudos de Oliveira (2017), Didonet (2011), Barbosa (2009), Campos (2009), Marcílio (1998), Chaves (1994), Ariès (1986), além da consulta em alguns documentos norteadores do Ministério da Educação (MEC), como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009).

Percorrendo a literatura, verifica-se que as concepções acerca da criança e da infância se constroem histórica e culturalmente, a partir do contexto de cada época.

Os estudos de Barbosa (2009) comprovam que mesmo diante do fato das crianças sempre se apresentarem como seres humanos de pouca idade, as sociedades, ao longo da história, é que criaram formas diferenciadas de pensar e conceber como deve ser a vida nesta faixa etária.

De acordo com Ariès (1986), até o século XVII, a criança era afastada muito cedo de seus pais e passava a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas e a partir daí, não se distinguia mais desses, passando dessa fase direto para a vida adulta.

O tempo de duração da infância não era bem definido e o termo infância era utilizado indiscriminadamente, inclusive, para se referir aos jovens com dezoito anos ou mais (Ariès, 1986).

Devido às más condições sanitárias de que se tem conhecimento a partir da história, a mortalidade infantil alcançou níveis alarmantes no século XVII. Por isso a criança era vista como um ser de passagem, ao qual não se podia apegar, pois a qualquer momento ela poderia deixar de existir (Ariès, 1986).

De acordo com esse autor, a criança era desconsiderada em seus direitos e uma espécie de instrumento resultante da manipulação ideológica do adulto. A partir do momento em que ela apresentava independência física, era rapidamente inserida no mundo adulto, para que pudesse trabalhar, deixando de viver os estágios da infância, considerados pela sociedade atual.

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 1986, p. 156).

No fio da história, a partir do fim do século XVII, há sinais do início de um olhar diferenciado para com a infância, pois os costumes começaram a mudar, tais como os modos de se vestir, a preocupação com a educação e a separação das crianças de classes sociais diferentes.

Há relatos, nas pesquisas deste autor, de que no século XIX a exploração do trabalho infantil e o abandono de crianças foram realidade em detrimento do advento da Revolução industrial, dando ênfase à discussão e à formulação de leis, entre outros recursos, para inibir a exploração da mão-de-obra infantil e criar mecanismos para proteção da infância pobre e desvalida com a criação das políticas sociais.

A chegada do século XX é marcada por muitas conquistas no que tange à intensificação dos debates e preocupação com a infância, com a criança e com o seu desenvolvimento, “reconhecendo-se que a criança é um ser humano especial, com características específicas e que tem direitos próprios” (MARCÍLIO, 1998, p.47).

Em 1919, foi fundado o Departamento da Criança no Brasil, pelo criador do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, para realizar e divulgar estudos sobre a situação da criança, realizar congressos, velar pela aplicação das leis de amparo à criança e fomentar iniciativas que levassem ao desenvolvimento infantil (DIDONET, 2011).

Os estudos de Barbosa (2009), também incidem sobre o fato da sociedade atual considerar a criança como um sujeito de direitos.

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências (BARBOSA, 2009, p.22).

Isso nos convida a refletir que ainda no século XXI, podemos nos deparar com realidades muito distintas, em que a infância não é vivenciada pelas crianças da mesma forma, com as mesmas oportunidades, e talvez até mesmo os seus direitos, garantidos por meio da lei, sejam negligenciados.

De acordo com Chaves (1994), a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, ampliou os princípios para a garantia dos direitos à criança e exatos trinta anos depois, o Projeto da Convenção Internacional dos Direitos da Criança das Nações Unidas é aprovado por unanimidade pela Assembleia Geral da ONU.

Faz-se necessário destacar, que no Brasil, as conquistas em favor da criança e do adolescente, presentes no Projeto da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, foram inseridos integralmente na Constituição Federal de 1988, antes mesmo do projeto ser aprovado pela Assembleia Geral das Nações, em 1989 (Campos, 2009).

Ao reconhecer a criança pequena como sujeito de direitos e legitimar o seu acesso à Educação Infantil, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), as instituições de Educação Infantil e os seus profissionais, vivenciaram mudanças de concepções com relação às necessidades e características específicas da criança, do processo de aprendizado e de desenvolvimento, deparando-se com a integração das funções de cuidar e educar.

A visão acerca da integralidade da criança e os seus direitos, estão citados no texto da Constituição de 1988, expressos em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 47).

Após dois anos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (BRASIL, 1990), em seu artigo 54, corrobora o que garante a Carta Magna de 1988, determinando que é dever do Estado assegurar à criança de zero a seis anos o atendimento em creche e pré-escola, o que significa que o atendimento se fará em um espaço próprio de educação.

Outra importante conquista, que marca os avanços no que tange aos direitos da criança em nosso país, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, em 1996, a LDB, que ao determinar a forma de organização da educação brasileira (BRASIL, 1996, art. 29, p.21), salienta que a “[...] educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

É possível afirmar que um dos grandes avanços para a Educação Básica, presentes na LDB, foi a determinação da formação em nível superior, como requisito mínimo para a atuação do professor, caracterizando e valorizando a sua profissão e corroborando a qualidade que se deseja para os processos de construção do

conhecimento e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, nas creches e pré-escolas, que agora configuram-se como espaços educativos, conforme validam as DCNEIs:

[...] estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p.4).

Sabe-se que durante muitos anos o trabalho docente foi realizado por profissionais sem formação específica, pois a educação e o cuidado de crianças eram considerados um direito assistencial das famílias e não um direito fundamental, de desenvolvimento das crianças (BARBOSA, 2009).

Por muito tempo, na EI, prevaleceu a concepção de que o professor é quem educa e o auxiliar de sala ou o estagiário é quem deve se incumbir de cuidar da criança, em relação à sua higiene, alimentação, sono, o que é validado por Barbosa (2009):

Uns educam e outros cuidam das crianças, rompendo, de modo inaceitável, a articulação educar e cuidar. Além disso, essa dissociação acaba sugerindo a vinculação entre menor formação e as ações relativas ao corpo e maior formação e as tarefas dirigidas à mente, o que se coloca em completo antagonismo com as afirmações dos documentos legais e acadêmicos (BARBOSA, 2009, p. 36).

A dissociação dessas duas práticas contradiz uma das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), quanto ao cumprimento de alguns princípios básicos, que envolve, por exemplo, entender o cuidar e o educar como práticas indissociáveis para favorecer o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, considerando essa premissa ao pensar e elaborar o projeto curricular que irá nortear as ações pedagógicas na Educação Infantil.

A criança é um ser integral e os profissionais que trabalham com ela dentro das instituições escolares, precisam considerar que cuidar e educar são ações integradas, como afirma Didonet (2011):

Está bastante claro, no âmbito teórico ou conceitual das ciências que estudam a criança, bem como nas leis, normas e políticas sobre a primeira infância, que a criança é um todo, que o físico, o social, o emocional e o

intelectual são apenas aspectos de um ser único e integral e que um não se realiza bem sem os outros. Avança-se na compreensão de que tudo o que se faz em cuidado está transmitindo valores, estilos de relacionamento, formando a autoestima da criança, dando-lhe experiências e elementos para construir determinada visão de mundo, de si mesma e do outro. Ora, isso é, essencialmente, educação (DIDONET, 2011, p. 13).

A concepção que considera a criança como um ser integral, cujo desenvolvimento depende da integração das ações de cuidar e educar, também está presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, volume 1, p. 23).

Para que essas diversas situações de cuidados e aprendizagens ocorram de maneira integrada e rompam com a concepção que perdura até hoje, de que ocorrem de forma estanque e por profissionais com funções diferentes dentro da escola, os programas de formação continuada em serviço precisam impulsionar estudos e reflexões sobre esse tema, construindo junto ao coletivo de profissionais, a concepção de que “para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (BRASIL, 1998, volume 1, p. 25).

Concordamos com Didonet (2011), ao afirmar que é preciso criar condições para que a formação continuada de professores e a formação em serviço aconteçam de fato, criando espaços coletivos de estudo, discussão e registros pelos profissionais que trabalham nas instituições, sobre as experiências desenvolvidas com as crianças, como condição indispensável para um fazer pedagógico que se proponha a avaliar permanentemente as relações estabelecidas no âmbito institucional, os pressupostos teóricos, as metas e objetivos, pois é desse processo que resulta a construção da proposta pedagógica, relacionando as concepções teóricas com as questões do cotidiano e das práticas com as crianças.

Os estudos de Weiss (2012), enfatizam a importância de o professor reconhecer-se como educador e cuidador e que para isso acontecer,

[...] devem prever em sua formação o desenvolvimento de competências que atendam às necessidades biopsicosociocultural das crianças, pois na educação infantil, outras dimensões da existência humana passam a ser consideradas, tais como o desenvolvimento infantil em todos os aspectos: físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual; o bem-estar das crianças e seu direito a um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como a interação entre os pares e as crianças e adultos. (WEISS, 2012, p. 130-131).

É preciso que as instituições de ensino superior (IES) garantam nos seus currículos, disciplinas que atendam as especificidades da função do docente da Educação Infantil, que atualmente envolvem o cuidar e o educar como ações integradas e ainda, que os cursos superiores de Licenciatura em Pedagogia, sejam capazes de certificar o docente da primeira etapa da educação básica e também de legitimar a sua profissionalização. Faz-se necessário também, que os diversos sistemas de ensino, sejam eles públicos ou privados, pensem em políticas públicas que garantam a continuidade da formação docente, considerando a realidade vivida por cada unidade escolar, trazendo a prática para ser discutida, refletida, alimentando o saber fazer do professor com as pesquisas recentes acerca do seu trabalho, para que possa construir e transformar as suas concepções acerca da sua função com as crianças da Educação Infantil.

É essencial a presença de profissionais com formação específica para fundamentar e definir um novo fazer educacional, uma nova profissionalidade, consubstanciada – “[...] um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2007, p.18).

Para que isso ocorra, faz-se necessário, que além dos conhecimentos de uma pedagogia da infância, pautada nas ciências humanas, o professor ajude a construir junto aos seus pares, como ator e autor, uma formação que possibilite também a apropriação de conhecimentos do âmbito das ciências da saúde, que subsidiem a tomada de decisões e adaptações que garantam o cuidado com a criança, frente às necessidades de saúde apresentadas em cada situação. O conhecimento sobre saúde precisa ser problematizado e ampliado a partir dos processos de formação continuada dos professores da Educação Infantil, rompendo com a ideia restrita, de

que garantir o cuidado com a criança na escola, é falar sobre a sua higiene e alimentação (OLIVEIRA, 2017).

No processo de se reconhecer como educador e cuidador, é possível que os professores ainda tenham dúvidas e conflitos acerca do seu trabalho, o que pode ser superado trazendo para o bojo da formação continuada as discussões e pesquisas acerca desta temática.

### **3 METODOLOGIA**

A ação de pesquisar remete à busca pelo conhecimento e isso exige uma organização metódica e a escolha adequada do caminho metodológico a ser percorrido para o estudo de um problema.

Tartuce (2006) aponta que a metodologia científica trata de método e ciência. Método (do grego *methodos*; *met'hodos* significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”) é, portanto, o caminho em direção a um objetivo. O método científico compreende basicamente um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas e adequadas para a formulação de conclusões, de acordo com objetivos predeterminados.

Esta pesquisa abordará temas como formação continuada em serviço e profissionalização do professor da Educação Infantil, o que pressupõe discutir as suas construções e condicionantes em determinado universo. Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por um estudo transversal e descritivo, por utilizar o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados, tendo o processo de formação docente como foco principal.

De acordo com Trivinos (1987), o estudo, sendo descritivo, possibilita conhecer os traços característicos de uma comunidade. Partindo deste pressuposto, tem-se o objetivo de conhecer as características específicas do processo de formação continuada vivenciada por um grupo de professores da Educação Infantil.

#### **3.1 A Pesquisa**

Com o objetivo de captar a visão dos sujeitos de pesquisa acerca da importância da formação continuada na sua trajetória profissional, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, a partir de relatos de histórias de vida, descritas por meio de narrativas autobiográficas, que nos permitirá universalizar as experiências vividas nas trajetórias profissionais dos sujeitos desta pesquisa qualitativa.

Segundo Gil (1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-

se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

A escolha pelo método biográfico se justifica pelo fato do mesmo ser estruturado pelas narrativas, organizadas por meio dos relatos e registros, que ofereceram dados para a identificação dos saberes construídos pelos sujeitos, tomando-os como significativos no curso de sua vida profissional.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se caracteriza, como descritiva. Segundo Gil (2002), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Considerando que as percepções dos sujeitos de pesquisa acerca da formação continuada estão carregadas de valores e conhecimentos que não podem ser mensurados de forma objetiva, e que, portanto, subjetivas, “[...] considera-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade [...]” (SILVA, 2011, p. 35).

O diário, como fonte para o desenvolvimento metodológico, é considerado um gênero autobiográfico que, durante a sua escrita, torna possível ao professor, ator-narrador, realizar momentos de retrospectiva e reflexão sobre as decisões e acontecimentos de sua trajetória de vida profissional, visto que as anotações ocorrem em outro momento, posterior ao vivenciado. Para Hess (2006), o diário, mais que todas as outras formas de escrito, explora a complexidade do ser.

Para Josso (2004) a abordagem biográfica, configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

### **3.2 Os sujeitos**

Essa pesquisa terá como foco o contexto das escolas de Educação Infantil, espaços em que geralmente acontece a formação continuada de professores nos

Horários de Trabalho Coletivo. Faz-se necessário explicitar aqui como as escolas estão distribuídas nas regiões, como mostra a tabela 6:

**Tabela 6:** Distribuição das Escolas de Educação Infantil Municipais nas regiões

Regiões	Central	Norte	Sul	Leste	Oeste	Sudeste
EMEIs	06	11	20	15	01	07
IMIs	03	01	07	06	00	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados explícitos no site: [http://www.sjc.sp.gov.br/secretarias/educacao\\_cidadania/pre\\_escolas\\_municipais.aspx](http://www.sjc.sp.gov.br/secretarias/educacao_cidadania/pre_escolas_municipais.aspx). Acesso em 20.jul.2017.

Cabe ressaltar que cada região do município é composta por diferentes bairros, totalizando 235<sup>7</sup>. Em 90<sup>8</sup> deles, há pelo menos uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), em que as crianças estudam em período parcial e um Instituto Materno Infantil<sup>9</sup> (IMI), em período integral e há bairros em que existem mais de uma escola, pois também contam com o atendimento de creches parceiras, chamadas de Centro de Educação Infantil (CEDIN) e Centro Comunitário de Convivência Infantil (CECOI), ambos com atendimento em período integral. Podemos citar, como exemplo, o bairro Campo dos Alemães, na Região Sul, que oferece o atendimento às crianças desta comunidade, em uma EMEI, IMI, CECOI e CEDIN. Verifica-se ainda, que os bairros que não possuem escola de Educação Infantil, são muito próximos dos que possuem.

A população desta pesquisa é formada por docentes efetivas da Educação Infantil, que lecionam na rede municipal de ensino. De acordo com os dados fornecidos pelo Sistema de Gestão de Recursos Humanos (SGRH) da Secretaria de Educação e Cidadania e Plano Municipal de Educação (2015-2025), estão a serviço do município o total de 3.930 profissionais da educação, sendo que deste total 2.686 são servidores efetivos da administração pública municipal e 1.244 prestam serviços na rede de ensino com contratos do tipo prazo determinado ou eventual, como mostra o quadro 1:

<sup>7</sup> <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-sao-jose-dos-campos.html>. Acesso em 05/nov/2018.

<sup>8</sup> <https://www.sjc.sp.gov.br/servicos/educacao-e-cidadania/educacao-infantil/>. Acesso em 05/nov/2018.

<sup>9</sup> Chamamos a atenção do município, que ainda mantém esta denominação para as creches, até os dias atuais, corroborando uma concepção histórico-cultural assistencialista da Educação Infantil, que contrapõe a proposta pedagógica atual e os avanços historicamente conquistados para esta etapa da educação básica.

**Quadro 1 – Total de Professores da Rede Municipal**

<b>Cargo</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Quantidade</b>
Professor Eventual I	Eventual	462
Professor Eventual II	Eventual	110
<b>Professor I</b>	<b>Efetivo</b>	<b>1.838</b>
Professor II	Efetivo	669
Professor Prazo Determinado I	Prazo Determinado	343
Professor Prazo Determinado II	Prazo Determinado	329
	Total	3.751

Fonte: Plano Municipal de Educação (2015-2025)<sup>10</sup>

O quadro nos apresenta o total de professores da rede municipal em que a pesquisa foi realizada. Os professores eventuais I e II são os que substituem os professores I efetivos, que lecionam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e os professores II efetivos que lecionam no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), diante de suas ausências e afastamentos por um período inferior a trinta dias<sup>11</sup>. Os professores I são efetivos e atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e os professores II são efetivos e atuantes no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Os professores prazo determinado I e II, são responsáveis pela substituição de ausências e outros afastamentos de Professores I e II efetivos ou de Professores I e II prazo determinado, em regência de classe ou aula, iguais ou superiores a trinta dias<sup>12</sup>. Nesta pesquisa, são os professores I que nos interessam, especificamente os que atuam nas salas de aula da Educação Infantil.

Ressaltamos aqui que utilizaremos na continuidade deste estudo, a palavra professoras, para nos referir aos sujeitos coautores desta pesquisa, considerando que todas as participantes são do sexo feminino e como tal, assim devem ser chamadas.

Como critério de amostra, elegeu-se abordar as professoras com mais de doze anos de efetivo exercício na rede municipal, pois neste período a pesquisadora ainda

<sup>10</sup> [http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/550293/pme\\_documento\\_provisorio\\_\(revisado\)\\_com\\_anexo\\_ii\\_\(1\).pdf](http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/550293/pme_documento_provisorio_(revisado)_com_anexo_ii_(1).pdf)

<sup>11</sup> [http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/682904/edital\\_processo\\_seletivo\\_-\\_2017\\_oficial\\_sem\\_anexos.pdf](http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/682904/edital_processo_seletivo_-_2017_oficial_sem_anexos.pdf)

<sup>12</sup> <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-dos-campos/lei-complementar/1999/19/187/lei-complementar-n-187-1999-dispoe-sobre-a-contratacao-de-professores-por-prazo-determinado-para-atender-a-necessidade-temporaria-de-excepcional-interesse-publico-nos-termos-do-inciso-ix-do-artigo-37-da-constituicao-federal-e-da-outras-providencias>

não havia sido efetivada na referida rede. Buscou-se por docentes sempre atuantes nas salas de aula da Educação Infantil e na mesma região do município, supondo que estas tiveram a oportunidade de participar de um percurso considerável na formação continuada proposta pela rede, em suas Unidades Escolares.

Para delimitar a amostra que elegeu as participantes desta pesquisa, primeiramente a pesquisadora abriu junto ao Paço Municipal um protocolo solicitando autorização para fazer uma busca junto às escolas e verificar quais professoras tinham o respectivo perfil. Ao ser autorizada, a pesquisadora entrou em contato com as Orientadoras de Escola – OE, que indicaram as professoras com o perfil supracitado.

Das onze professoras indicadas pelas OEs, definiu-se por um grupo de 7 (sete) para participar dessa pesquisa, sendo cada uma delas originária de uma das regiões do município e duas da Região Sul, onde encontramos o maior número de escolas. Adotou-se tal critério por acreditar que desta forma, cada região esteja representada na pesquisa. Excluiu-se as cinco professoras indicadas pelas OEs, por terem ocupado cargo de direção ou orientação de escola, não atendendo assim, ao perfil desejável. Nesta pesquisa estou chamando essas sete professoras pelos nomes de grandes mulheres, que foram muito importantes para a minha formação e para a educação da minha cidade: Carmelina, Beatriz, Maria, Neusa, Terezinha, Ana e Marcia, na intenção de resguardar a identidade das professoras, participantes desta pesquisa, garantindo o exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **3.3 Os Instrumentos**

Para a produção de dados para essa pesquisa, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados, o questionário sociodemográfico, para caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa, a entrevista semiestruturada e os diários reflexivos, que serão descritos de forma detalhada a seguir.

Primeiramente foi aplicado o questionário sociodemográfico (Apêndice I), para caracterizar e conhecer o perfil dos participantes, buscando investigar variáveis como idade, sexo, estado civil, escolaridade, número de filhos, tempo de atuação no magistério, na rede municipal de ensino e na escola onde atuam.

Gil (2008) afirma que os questionários são propostos por escrito aos respondentes e que as respostas às questões proporcionarão dados requeridos para descrever as características da população pesquisada:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre fatos, conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc (GIL, 2008, pág. 121).

Este instrumento foi muito pertinente para a pesquisa, à medida que a sua análise nos forneceu informações essenciais, acerca do tempo de trajetória de vida profissional das participantes, especificamente de atuação na Educação Infantil, bem como a sua formação acadêmica e continuada construída neste tempo.

Além do questionário, também foi realizada uma entrevista semiestruturada, delimitada por um roteiro de perguntas principais, caracterizadas como disparadoras do processo de coleta de dados.

De acordo com Bogdan & Biklen:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN & BIKLEN, 2010, p. 134).

Szymanski et al. (2010) destacam a interação que ocorre entre os envolvidos no procedimento da entrevista face a face, em que se colocam em jogo as percepções do outro e de si, as expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações do entrevistador e do entrevistado.

Desse modo, foi elaborado um roteiro norteador composto de oito perguntas, que compuseram o instrumento (conforme Apêndice II). As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em mídia e transcritas, de forma detalhada pela pesquisadora (conforme Apêndice V).

A partir das entrevistas, foi possível explorar e aprofundar o contexto vivido pelas professoras no processo de formação continuada ao longo de suas trajetórias profissionais, nas instituições de EI na rede municipal de ensino, ressaltando seus questionamentos, desafios, dúvidas e conquistas nesta etapa educacional.

Como terceiro instrumento de coleta de dados, foram utilizados os diários reflexivos, para que os sujeitos pudessem apresentar suas narrativas autobiográficas.

Este instrumento foi criado e utilizado pela minha Orientadora, a Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida Campos Diniz, no processo do seu pós-doutoramento, com um grupo de líderes de diferentes segmentos de trabalho e me senti inspirada a utilizá-lo em minha pesquisa. Tratam-se de cadernos brochura pautados, que foram entregues a cada participante da pesquisa, contendo na primeira folha um roteiro de consignas (conforme Apêndice III), a partir da ótica da formação continuada, vivenciada por elas, durante o percurso de trabalho na rede municipal de ensino.

A escrita narrativa permitiu aos sujeitos ter contato com suas lembranças, decorrentes de suas experiências, revelando as aprendizagens construídas em sua trajetória de participação no programa de formação continuada. A escrita narrativa tem efeito formador em si mesma, pois coloca o sujeito que a produz em espaço de reflexão e de tomada de consciência de sua própria existência e de conhecimentos que foram internalizados ao longo da vida (JOSSO, 2010).

Ao escrever sobre suas vivências no processo de formação continuada, as professoras puderam distanciar-se de si mesmas e refletir sobre a sua trajetória profissional, podendo encontrar outras respostas para as situações vividas, corroborando que:

[...] é preciso reconhecer que mesmo os mais impenitentes críticos do gesto (auto) biográfico a ele se consagraram uma ou outra vez. [...] não se trata de uma mera descrição ou arrumação de fatos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nós contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar (NÓVOA, 2001, p. 7-8).

Tais ideias nos convidam a pensar que o professor tem, na escrita de suas memórias da trajetória de sua vida, um importante recurso para significar e resignificar os caminhos percorridos, as decisões tomadas, os conhecimentos construídos no bojo da formação continuada, no chão da escola, junto aos seus pares.

Vale destacar, que os instrumentos para coleta de dados seguiram os preceitos éticos, como descrito no próximo subcapítulo.

### 3.4 A Coleta de Dados

Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), em outubro de 2017, que defende os interesses dos sujeitos da pesquisa, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa, no que tange aos padrões éticos.

Iniciou-se a coleta de dados após a aprovação do CEP-UNITAU, sob o nº 2.345.065 (conforme Anexo B) e termo de autorização assinado e expedido pela Secretaria de Educação e Cidadania (SEC), da rede de ensino municipal, à qual pertence o grupo pesquisado (conforme Apêndice IV).

Após a elaboração das perguntas para a entrevista semiestruturada e consignas do diário reflexivo, considerando os objetivos que se pretendia alcançar com a pesquisa, o próximo passo foi fazer contato telefônico com as OE (Orientadoras de Escola) de diversas escolas municipais de EI de cada região do município, para explicar o objetivo da pesquisa e a verificar se as escolas tinham professoras com o perfil desejado. As OE compartilharam, em HTC, o interesse da pesquisadora em realizar a pesquisa, bem como o objetivo e o perfil desejado e à medida que as professoras demonstravam interesse em participar, passavam os seus contatos para que a pesquisadora agendasse horários e locais para a realização das entrevistas com cada uma delas.

Iniciou-se pela apresentação do estudo e seus objetivos, de forma individual, seguida da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitada a assinatura do mesmo em duas vias, sendo que uma ficou na posse do professor participante e a outra na posse da pesquisadora (conforme Anexo C), reiterando o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo, manifestando a importância de sua colaboração e participação voluntárias. Abriu-se espaço ao docente para o esclarecimento de dúvidas. Cada participante recebeu duas cópias do documento, que após assinadas, uma cópia ficou com a professora e outra com a pesquisadora. A pesquisadora também entregou a cada participante uma cópia do termo de autorização emitido pela Secretaria de Educação e Cidadania, para que a pesquisa pudesse ser realizada.

Inicialmente as participantes preencheram o questionário sociodemográfico, com o objetivo de conhecê-las e caracterizá-las.

Antes de iniciar as entrevistas, houve um momento de aquecimento, a partir de uma conversa informal com o objetivo da pesquisadora aproximar-se de forma gradativa da entrevistada, de forma muito tranquila, buscando um momento confortável para iniciar a entrevista (SZYMANSKI, 2011).

A partir da autorização de cada participante, a entrevista foi gravada em mídia digital e posteriormente transcrita pela pesquisadora.

Foram realizadas sete entrevistas, duas delas na própria Unidade Escolar em que lecionam as professoras, após o seu horário de trabalho e as demais em locais sugeridos pelas participantes.

A tabela 7 apresenta dados que possibilitam visualizar a região em que estão localizadas as escolas, locais de trabalho das entrevistadas, bem como a data em que a entrevista foi realizada e o tempo de duração de cada uma.

**Tabela 7 – Contexto das Entrevistadas e das Entrevistas**

<b>Entrevistada</b>	<b>Região em que está situada a Unidade Escolar</b>	<b>Professora da EI nesta rede desde:</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Duração da entrevista</b>
Professora Carmelina	Centro	1996	09/11/17	14 min. 53s.
Professora Beatriz	Leste	1996	04/12/17	18 min. 42s.
Professora Maria	Sul	2003	14/12/17	19 min. 51s.
Professora Neusa	Sul	1989	04/01/18	34 min. 50s.
Professora Terezinha	Oeste	1994	28/03/18	23 min. 37s.
Professora Ana	Sudeste	1992	03/04/18	33 min. 50 s.
Professora Marcia	Norte	1994	12/04/18	31 min. 22s.

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora.

### **3.4.1 Identidade das Docentes**

Verifica-se que as professoras que possuem maior e menor tempo de trabalho nesta rede de ensino, trabalham na Região Sul. A professora Neusa apresenta maior tempo de efetivo trabalho na rede municipal, lecionando há 29 anos na Educação Infantil e a professora Maria, apresenta o menor tempo de trabalho, 15 anos.

As professoras participantes, em sua totalidade, demonstraram estar muito à vontade para responder as perguntas feitas pela pesquisadora e a Professora Ana, por exemplo, fez um relato com muitos detalhes sobre a contribuição da formação continuada em sua trajetória profissional, demonstrando se emocionar ao lembrar as iniciativas de reunir-se com suas colegas para estudar temas pertinentes, se

lembrando das Orientadoras que trabalharam e contribuíram muito com a formação do grupo de professoras e dos encontros noturnos que aconteciam na própria escola, quando o programa de formação continuada ainda não existia na rede.

Após a realização das entrevistas, a pesquisadora fez um trabalho cuidadoso de transcrição das mesmas na íntegra (conforme Apêndice V).

Ao final das entrevistas foi entregue o diário reflexivo a cada participante, um caderno brochura de 50 folhas, contendo na sua primeira página algumas consignas para orientar e apoiar as narrativas autobiográficas (conforme Apêndice III). A pesquisadora explicou às professoras, que o objetivo era trazer à tona, a partir do registro escrito, as memórias acerca de sua participação no programa de formação continuada da qual fazem parte até hoje, ressaltando se ele contribuiu para a superação das dificuldades vividas no decorrer do fazer docente e possibilitou o desenvolvimento de habilidades e competências que alimentaram a sua qualificação profissional.

Os cadernos ficaram com as participantes cerca de quarenta dias, em média e depois recolhidos conforme combinado com a pesquisadora.

Vale destacar que os aspectos subjetivos da construção das narrativas contribuíram para compreender a visão das professoras acerca da importância da formação continuada para a qualificação da sua profissão.

As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

### **3.5 O Tratamento e a Análise de Dados**

A análise da presente pesquisa teve como foco as contribuições da formação continuada, da qual participaram as professoras, para a qualificação de sua profissão.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados, contribuíram sobremaneira com as discussões em torno da formação continuada dos sujeitos e como ela potencializou neles recursos para a resolução de problemas e o enfrentamento dos inúmeros desafios vividos ao longo de sua trajetória docente.

O caminho escolhido para contemplar os dados obtidos por meio das entrevistas e das narrativas descritas nos diários foi traçado no foco da Análise de Conteúdo, definida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que

permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 2011, p.37).

A análise dos dados foi organizada em torno de três momentos distintos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que envolve a inferência e a interpretação, tal qual orienta BARDIN (2011).

Após reunir o conjunto de entrevistas realizadas e transcritas pela pesquisadora, numa primeira etapa, dispusemo-nos a fazer uma leitura geral do conteúdo, distribuído em uma tabela assim organizada: na primeira coluna, na vertical, encontram-se todas as perguntas feitas às participantes e na horizontal, distribuiu-se os nomes das professoras, com as respectivas respostas dispostas nas linhas que seguem. Essa organização possibilitou inicialmente, uma leitura vertical da tabela, para conhecer a visão de cada professora, acerca do que se pretendia e em seguida, uma leitura horizontal, buscando identificar as semelhanças e diferenças nas falas das participantes, ou seja, o que se repete e o que se diferencia e se apresenta de forma única; o que se assemelha, e o que se distingue na oratória dos personagens do grupo, identificando assim, quais delas poderiam responder o problema da pesquisa.

Essa organização das informações e leitura geral, refere-se à pré-análise, que possibilita ao pesquisador ter o primeiro contato com os dados, tecendo as suas primeiras impressões (FRANCO, 2007).

Os dados coletados por meio das entrevistas, foram lidos criteriosamente em mais de uma oportunidade.

A próxima etapa, após a leitura acurada, foi a busca por unidades de análise, que podem ser “palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral” (MORAES, 1999, p.6).

Esses dados posteriormente, somaram-se às informações colhidas e expressas nos diários.

Num segundo momento, ao estabelecer um primeiro contato com as narrativas das professoras, utilizamos a leitura flutuante (BARDIN, 2011), uma etapa da pré-análise, visando a apropriação dos dados fornecidos e o conhecimento das primeiras impressões acerca dos conteúdos expressos nos diários reflexivos.

Em seguida foi feita uma leitura expressiva das narrativas trazidas em cada um deles, lendo tantas vezes quanto foi necessário, buscando captar a essência do que foi escrito e assimilar o conteúdo, seguramente impregnado de subjetividade e traços dos sentimentos atrelados às diferentes experiências vividas na trajetória profissional

dos sujeitos eleitos nesse estudo, objetivando construir um conjunto de hipóteses e identificar os eixos temáticos que pudessem subsidiar a interpretação.

Bardin (2011) descreve a regra da exaustividade detendo-se ao fato de que exaurir significa não deixar de fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, por qualquer que seja a razão.

Na trilha dessa linha teórica destaca-se a importância de codificar os dados, que são agregados em unidades de análise, o que facilita a descrição exata das características do conteúdo. Escolher uma unidade de análise implica reler cuidadosamente os materiais para extrair aquelas mensagens que são mais importantes para serem posteriormente categorizadas, descritas e interpretadas a fim de atingir o objetivo da pesquisa. A categorização, conforme orienta Bardin (2011), é o processo em que se reúnem elementos com critérios pré-estabelecidos para que se faça uma análise do conteúdo das mensagens.

Passeggi et al. (2006), em suas pesquisas sobre o método biográfico, enfatizam que esse processo de leitura dos registros e das memórias do que as professoras viveram em sua profissão, possibilita a compreensão de aspectos significativos da trajetória docente.

Exploramos minuciosamente as narrativas autobiográficas produzidas por meio da escrita, codificando e decompondo os discursos e seus recortes (BARDIN, 2011), somando-se posteriormente às informações colhidas nas entrevistas. Este trabalho produziu um conjunto de categorias, as quais foram examinadas, reexaminadas e modificadas, caminhando gradativamente para as considerações dos resultados.

Esperamos, a partir dessas ações, ter estabelecido conexões entre as experiências compartilhadas pelas professoras, por meio das entrevistas e as memórias de suas participações no programa de formação continuada, descritas nos diários.

Faz-se necessário destacar, que esta pesquisa buscou definir como unidades de análise as respostas das participantes relacionadas aos temas: o significado da docência, escolha da profissão, as dificuldades e os desafios da profissão, a formação continuada e a qualificação da profissão docente.

Os dados expressivos e definidos no seu significado foram destacados e compuseram o corpo textual dessa dissertação, em tessitura construída com base na orientação teórica que a fundamenta.

O quadro 2 apresenta a organização das respostas das participantes em categorias elencadas a partir da análise dos dados gerando as suas respectivas subcategorias:

**Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise de dados**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Significado da docência, escolha da profissão	Trabalho como missão, contribuição para o desenvolvimento humano A escolha pela Educação Infantil
Dificuldades e desafios da profissão	O excesso de trabalho e o desvio da função ao longo do tempo
Formação continuada e a qualificação da profissão docente	Espaço de autoria, estudo, transformação, trocas e aprendizagens

Dando início à análise dos dados coletados, as categorias que emergiram foram analisadas de forma aprofundada e o foco principal foram os fatores importantes que se destacaram nas narrativas e entrevistas produzidas pelas participantes da pesquisa, no que tange à construção da profissionalidade das professoras, a partir da formação continuada e em serviço. Também são apresentadas algumas situações vivenciadas por elas ao longo dos anos de trabalho e que contribuíram (e/ou ainda contribuem) para o caminho de descoberta do que é de fato, ser professora na Educação Infantil. Os dados coletados, em sua diversidade, favoreceram a aproximação desta pesquisadora com as experiências vividas pelas docentes no processo de formação continuada.

Todos os recortes das falas (entrevistas) e narrativas escritas (diários) das participantes, selecionados e presentes nesta etapa do trabalho, revestem-se de uma relevância significativa para explorar e responder ao objetivo proposto pelo estudo.

Ressaltamos que a opção pela análise por categorização contribuiu para que os resultados possam ser compartilhados nos contextos acadêmicos científicos e também com as professoras participantes, colaborando com suas reflexões acerca da seriedade e responsabilidade pela sua formação contínua e investimento no desenvolvimento humano e profissional. A seguir, será destacada a importância da continuidade da formação como uma das possibilidades para a qualificação e desenvolvimento profissional.

## 4 ANÁLISE: AS VOZES DA DOCÊNCIA

Entendemos por formação continuada um processo que precisa ser vivenciado por todo professor, que ao concluir a licenciatura que o habilita à docência, necessita prosseguir em momentos contextualizados de construção do seu conhecimento, ampliação do seu olhar acerca de sua prática, reflexão e problematização das situações que se colocam como desafios a serem vencidos em conjunto, no coletivo da escola, trazendo para os momentos de formação, possibilidades de aprendizagem a partir da experiência do outro e junto com ele. Entendemos que essa formação deve ser um *continuum* na profissão docente, que precisa ser qualificada, alimentada com pesquisas que deem sustentação à sua prática, ideias, discussões coletivas, possibilidades de compartilhamento de experiências, transformações constantes que são necessárias a esse movimento chamado educação.

Nessa etapa do trabalho, sob o foco do problema em estudo, analisa-se os dados coletados, busca-se apontar e discutir algumas das contribuições trazidas pelas professoras, participantes desta pesquisa, por meio do resgate das memórias de suas trajetórias de vida profissional, especialmente no tocante ao processo de formação continuada, vivido por cada uma delas na rede de ensino em que trabalham, realizando um diálogo entre os depoimentos das participantes e as concepções teóricas que compuseram o estado da arte desta pesquisa.

Primeiramente, antes de conhecer e caracterizar o perfil sociodemográfico do grupo participante, faz-se necessário contextualizar um breve histórico acerca da formação continuada em serviço, proposta pela rede onde a pesquisa aconteceu, para tornar conhecida como esta começou a fazer parte da realidade do trabalho destas docentes.

### 4.1 O Panorama da Formação Continuada: breve histórico de uma realidade de trabalho em rede pública

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opções, de decisão (FREIRE, 2014a, p. 108).

A referida rede de ensino, onde esta pesquisa foi realizada, até 1999, apresentava algumas iniciativas de estudo e formação, ainda que isoladas e solitárias, por parte de alguns professores e orientadores pedagógicos, que detectavam algumas necessidades em sua prática e juntos buscavam referenciais teóricos e se reuniam, sem um cronograma planejado e estabelecido, para estudar, refletir e buscar transpor para suas práticas, aquilo que se apresentava como importante para o desenvolvimento e qualificação de sua profissão<sup>13</sup>.

A partir de 22 de março de 1999, o Horário de Trabalho Coletivo (HTC), foi instituído na rede de ensino, onde a pesquisa foi realizada, a partir da portaria nº 006/SE/1999<sup>14</sup>, que regulamentava que o horário de trabalho coletivo deveria acontecer em dois momentos semanais, às terças e quintas-feiras, com a duração de 3 horas/aulas por encontro, sempre no período contrário ao de aula.

A portaria estabelecia ainda, que no início do ano letivo, cada professor poderia fazer a opção pela jornada de trabalho e isso envolvia a escolha de fazer ou não o HTC, o que demonstra que supostamente, no início de sua implementação, a formação continuada não era considerada uma prioridade para qualificação da profissão docente. Outra determinação desta portaria, era a necessidade de um grupo com no mínimo 5 professores, além do coordenador do grupo e que deveriam se reunir por segmento educacional comum, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais – 1º ao 5º ano e que na época em que saiu a portaria, era chamado de Ciclo I), Ensino Fundamental (Anos Finais – 6º ao 9º ano e que na época em que a portaria foi publicada eram chamado de Ciclo II), além dos professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Com a regulamentação do HTC, em 1999, o professor que optasse por fazê-lo, recebia 20% a mais em seu salário base, como forma de incentivo e valorização profissional, porém esta seria uma gratificação que ele receberia durante o tempo em que exercesse a sua profissão, não sendo integrado ao salário e nem recebido após aposentadoria.

---

<sup>13</sup> Informações coletadas pela pesquisadora, com várias colegas professoras mais experientes, ao longo dos doze anos em que trabalha nesta rede de ensino, como professora.

<sup>14</sup> [https://www.sjc.sp.gov.br/media/34817/portaria\\_006\\_se\\_99.pdf](https://www.sjc.sp.gov.br/media/34817/portaria_006_se_99.pdf) Acesso em 02.06.2018.

Essa realidade foi transformada em janeiro de 2014, a partir da promulgação da Lei Complementar nº 530, de 19 de dezembro de 2013<sup>15</sup>, que tornou obrigatório o HTC para todo professor que se efetivasse nesta rede municipal, a partir daquela data e para os professores que já estavam em exercício, os mesmos deveriam fazer a opção pelo HTC, porém esta escolha seria, a partir desta data, irrevogável, devendo ser feita até 31 de janeiro de 2014. Para os professores que optassem por fazer o HTC de forma permanente em sua vida profissional nesta rede de ensino, teriam o valor correspondente, supracitado, incorporado ao seu salário, também de forma permanente, ou seja, receberiam até mesmo após a sua aposentadoria.

É essencial destacar aqui as ações desenvolvidas neste momento de formação continuada em serviço, que sempre se destinou a planejamentos coletivos, discussões da prática pedagógica, estudos em grupo, trocas de experiência, palestras, cursos e oficinas na própria Unidade Escolar, para garantir a continuidade da formação, além do acompanhamento da prática pedagógica.

Outro fator essencial de ser mencionado é que a avaliação processual, como estabelecido pela LDBN (1996), também tinha e ainda tem<sup>16</sup> um espaço garantido nos momentos de HTC, que também se destinam a avaliar os planejamentos e a aprendizagem dos alunos da Educação Infantil, semestralmente, para que a partir das avaliações, as ações sejam sempre replanejadas para que as expectativas de aprendizagem, previstas em cada nível, sejam alcançadas.

Os temas estudados em HTC surgem sempre das necessidades do grupo-escola, explicitadas em suas práticas e também sob o olhar atento do Orientador de Escola (OE), que faz um diagnóstico com o seu grupo de professores para detectar as assimilações deformantes, que necessitam de maior investimento de estudo e mudanças. Todos os encontros de formação continuada contam com uma pauta, elaborada pelo OE, que explicita os objetivos do encontro e as etapas. Os encontros são organizados de forma que a cada dia uma professora faça o registro reflexivo do que foi estudado e aprendido, construindo um percurso de formação que é lido no início do próximo encontro, retomando e recuperando essa trajetória, contribuindo com os conhecimentos e busca pessoal daqueles professores que optaram por não fazer o HTC e ainda daqueles que cumprem o HTC no período noturno, no CEFE (Centro de Formação do Educador), como já mencionado neste estudo.

---

<sup>15</sup> <http://www.sjc.sp.gov.br/legislacao/Leis%20Complementares/2013/530.pdf> Acesso em 02.06.2018.

<sup>16</sup> Relato com base na experiência profissional docente da própria pesquisadora nesta rede de ensino.

Para efetivar a formação continuada, o OE elabora semestralmente, o seu Plano de Formação, que deve conter uma justificativa, pautada nas necessidades do grupo e em estudos realizados sobre o tema, além dos objetivos que se pretende alcançar, etapas bem explicadas e detalhadas, como se dará a avaliação desses encontros, recursos materiais e humanos que serão utilizados, cronograma com as datas e temas que serão desenvolvidos em cada encontro e referências bibliográficas. Este Plano de Formação deve constar também no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, com as metas formativas para o período.

O Orientador de Escola é um professor efetivo da referida rede de ensino, que deseja atuar na função de orientação e trabalhar com a formação continuada de professores, encaminha para a Divisão de Educação Infantil a sua intenção, a partir da inscrição, que é realizada no setor de Recursos Humanos da Secretaria de Educação, com o preenchimento de uma ficha e cópias de documentos exigidos em anexo. A partir do deferimento da inscrição, o candidato passa por uma prova escrita e uma oral e ao ser aprovado, é convidado a assumir a orientação de uma escola. Vale destacar que o mesmo processo acontece com o professor efetivo que deseja atuar como Diretor de Escola e com outras funções que existem somente no Ensino Fundamental, como é o caso do Assistente de Direção, do Orientador de Escola Educacional e Orientador de Escola EFETI (Escola de Formação em Tempo Integral).

Os percursos da formação continuada vivenciados por cada Unidade Escolar e seu respectivo grupo de professores, recebe o acompanhamento sistemático da Secretaria de Educação, a partir do trabalho das Orientadoras de Ensino, que são professoras efetivas da rede, que ocuparam a função de Orientadoras de Escola e por sua experiência e competência, são convidadas a assessorar pedagogicamente as escolas municipais de Educação Infantil e realizar a formação continuada com as Orientadoras de Escola. Elas trabalham no prédio da SME (na gestão atual a Secretaria Municipal de Educação recebeu o nome de Secretaria de Educação e Cidadania – SEC) e visitam as escolas pelas quais são responsáveis, para acompanhar e assessorar os processos pedagógicos e administrativos. Vale destacar, que as Orientadoras de Ensino respondem às Coordenadoras da SEC e estas à Chefe de Divisão da Educação Infantil.

Em 2018, especificamente, toda a rede municipal de ensino está participando de uma formação que acontece em âmbito nacional, envolvendo estudos referentes à

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>17</sup>, homologada em 20 de dezembro de 2017.

Faz-se importante destacar que os professores, além da formação continuada em serviço, que acontece nas ações de construção coletiva, têm a oportunidade de serem orientados em suas dúvidas e necessidades pela OE, durante a Hora Atividade (HA), que se caracteriza por 1/3 de sua jornada de trabalho, fora da sala de aula, que desde 2015 passou a vigorar, diante da promulgação da Lei Municipal Complementar, nº 454/11<sup>18</sup>. Esse tempo refere-se à quatro horas/aula de 50 minutos cada, distribuídas e organizadas ao longo da semana, de forma que não ocorram dobradinhas. Nestes momentos os alunos ficam com as professoras de Música e Literatura, com atividades planejadas e desenvolvidas por elas, enquanto a professora da sala regular cumpre o 1/3 fora da sala. Duas horas/aula são cumpridas dentro da escola e é neste momento, que além de planejar atividades, elaborar registros, confeccionar materiais, os professores também têm a oportunidade de receber orientações pontuais da OE, que atendam às suas necessidades. Cada Unidade Escolar realiza o registro das atividades que são realizadas pelas professoras nestes momentos.

Além da formação continuada em serviço, realizada com as professoras, a OE também realiza a formação com as estagiárias e educadoras, que assessoram as professoras no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula, garantindo que as ações de cuidar e educar estejam em consonância durante toda a rotina escolar e que essas profissionais possam construir a concepção de que todo o trabalho da escola é educativo, desde a entrada da criança, no início do período, até o momento da saída (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2009).

Em 2014, a Prefeitura do referido município lançou, em consonância com a Secretaria de Educação, o Projeto Escola Interativa<sup>19</sup>, que previu, já na sua primeira fase, além de equipar as escolas com internet, tablets e projetores interativos, que cada professor recebesse um notebook para realizar os seus estudos e pesquisas.

Além do investimento na formação continuada dos professores, realizada em serviço e na ampliação dos recursos tecnológicos que facilitam o acesso destes à informação, a Prefeitura também valoriza a auto formação como possibilidade de

---

<sup>17</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acessado em 02.06.2018.

<sup>18</sup> <http://www.sjc.sp.gov.br/legislacao/Leis%20Complementares/2011/454.pdf> Acessado em 02.06.2018.

<sup>19</sup> <http://escolainterativa.sjc.sp.gov.br/> Acesso em 02.06.2018.

qualificação profissional e confere, não só ao professor, mas a todo servidor, uma bolsa auxílio de 60% na mensalidade dos cursos de graduação ou de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, por meio do PROBESEM (Programa de Bolsas de Estudo do Servidor).

Verifica-se, desta forma, que a rede municipal de ensino onde o presente estudo foi realizado, demonstra investir nos processos de formação continuada em serviço de seus docentes e demonstra prezar pela qualificação da profissão docente.

#### 4.2 O perfil sociodemográfico dos docentes

Antes de investigar a visão das professoras da EI acerca da contribuição da formação continuada para a qualificação de sua profissão, percebemos a necessidade de definir o perfil sociodemográfico das participantes, caracterizando-as por meio da observação e da aproximação aos dados, dispostos no quadro 3. Desse modo buscou-se facilitar a visualização das informações, representando a composição do grupo e trazendo a lume alguns dados importantes, como dados pessoais, a formação acadêmica, tempo de atuação na rede municipal, tempo de atuação como professora da EI.

**QUADRO 3 – Perfil das Participantes da Pesquisa**

Identificação	Idade	Estado Civil	Número de Filhos	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação como professora da EI na rede municipal	Já se afastou da sala de aula para assumir outra função na rede?	Formação
Professora Carmelina	47 anos	Casada	2	22 anos	22 anos	Não	Magistério, Pedagogia
Professora Beatriz	45 anos	Casada	1	22 anos	22 anos	Não	Magistério, Pedagogia
Professora Maria	35 anos	Solteira	0	15 anos	15 anos	Não	Magistério, Pedagogia, Artes Visuais, Especialização em Psicopedagogia
Professora Neusa	49 anos	Casada	2	31 anos	29 anos	Não	Magistério, Pedagogia, Especialização em Coordenação Pedagógica
Professora Terezinha	47 anos	Casada	1	24 anos		Não	Magistério, Pedagogia,

					24 anos		Especialização em Educação Infantil
Professora Ana	46 anos	Casada	1	26 anos	26 anos	Não	Magistério e Pedagogia
Professora Marcia	48 anos	Casada	0	24 anos	24 anos	Não	Magistério, Psicologia, Pedagogia, Educação Especial e Inclusiva

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora.

Diante dos dados, verificou-se que embora a rede de ensino municipal, da qual o grupo participante faz parte, tenha em seu quadro de profissionais do magistério, alguns professores efetivos do sexo masculino, os professores que aceitaram participar desta pesquisa, são do sexo feminino, o que confirma uma tendência presente no magistério, principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de se configurar uma profissão majoritariamente feminina (NÓVOA, 1992).

Quanto à faixa etária, as docentes que aceitaram participar desta pesquisa, têm entre 35 e 49 anos: a mais nova tem 35 anos (é também a mais nova de rede), as demais, possuem idades aproximadas, entre 45 e 49 anos. Todas apresentam vasta experiência profissional na Educação Infantil e formação acadêmica inicial e continuada. O menor tempo de efetivo exercício na rede de ensino municipal apresentado por elas é de 15 anos e o maior é de 29, o que nos faz acreditar que participaram de um percurso considerável na formação continuada proposta e instituída pelo município. Com exceção da professora Neusa, todas possuem o mesmo tempo de efetivo exercício na rede e o mesmo tempo de experiência no magistério, o que nos mostra que este foi, até o momento, o primeiro emprego delas na profissão. A professora Neusa apresenta dois anos a mais de atuação e experiência no magistério.

Todas elas possuem formação acadêmica na área da educação, fizeram o curso Magistério<sup>20</sup>, em nível médio e a licenciatura em Pedagogia, em nível superior e duas delas possuem, além das especializações, uma segunda graduação: uma em Artes Visuais e a outra em Psicologia.

Vale destacar, que o edital do concurso do qual cada uma participou, estabeleceu como formação necessária, no ato da efetivação, o curso Magistério, ou

<sup>20</sup> Curso de nível médio, que habilitava o docente para atuar na educação básica. <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>

curso Normal, tal qual se identificava, considerando que esta rede de ensino passou a exigir o curso superior de Licenciatura em Pedagogia, como formação mínima para o exercício da docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, somente a partir do edital do concurso que foi realizado no ano de 2005<sup>21</sup>, à propósito, concurso do qual esta pesquisadora participou e a partir de sua aprovação, foi efetivada em 13 de fevereiro de 2006. Isso demonstra, que mesmo tendo estabilidade na rede de ensino onde foram efetivadas e considerando que o edital do concurso que as efetivou não exigiu a formação no ensino superior, todas elas optaram por cursar a graduação ao longo de sua profissão, além de cursos de especialização, que contribuíram com a qualificação de sua profissão e ampliação de seus conhecimentos.

Posteriormente, por força do que foi estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, foi exigido que os docentes se qualificassem no Ensino Superior, frequentando o curso de Pedagogia, de acordo com o que estabelece:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62).

Os dados expostos no quadro acima também nos indicam que todas as participantes possuem mais de doze anos de efetivo exercício em sala de aula na EI e nunca se afastaram da sala de aula para assumir outra função na rede. Neste momento faz-se necessário destacar, que uma das participantes se afastou da sala de aula para ocupar a função de formadora, pela secretaria municipal de educação de outra rede de ensino, que não esta, cenário onde a pesquisa se deu.

Ao vislumbrar esse quadro, imagina-se que todas as professoras construíram um caminho importante na docência, contribuindo com a formação acadêmica e com o desenvolvimento de muitos indivíduos, muitos deles já em idade adulta. Como pares em ação, atuantes na sociedade, na dinâmica da prática pedagógica puderam contribuir com cada uma delas a compor e exercer o ofício docente, perpassado numa

---

<sup>21</sup> <https://www.vestcon.com.br/ft/conc/211.pdf> Acesso em 07/nov./2018.

trama de subjetividade e histórias de vida, compartilhadas e valorizadas, por vias ascendentes e descendentes de conflitos, frustrações, alegrias e expectativas.

Ao retomar as memórias e reconstruir a própria história, a partir de relatos orais e escritos, gera-se a compreensão de si mesmo, a tomada de consciência do que move o indivíduo, do que lhe é interessante e por isso o guia, o alimenta e o atrai, instrumentalizando-o a continuar o seu caminho, fortalecendo-o, na resolução de problemas e na detecção, agora mais sensível, das oportunidades (JOSSO, 2004).

Faz-se necessário, ao iniciar a revelação destas histórias de vida profissional, conhecer qual é o significado da docência para cada uma das participantes e o que motivou as suas escolhas profissionais.

### **4.3 O significado da docência, a escolha da profissão**

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança, ainda obviamente desconfiada, de que era possível trabalhar e produzir (FREIRE, 2011, p.45).

Escolher uma profissão é uma árdua tarefa, pois implica em um estudo das possibilidades que a profissão escolhida poderá proporcionar ao indivíduo, no que tange ao seu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional, além de reconhecer habilidades, projetar o futuro, identificar-se com o que se pretende exercer durante a vida, encontrar nesta decisão um desejo que o impulse e o motive, mesmo diante dos desafios e dificuldades pelos quais se há de vivenciar na profissão.

Para que pudéssemos investigar e conhecer a visão das professoras da EI, participantes deste estudo, no que tange à importância da formação continuada em serviço, proposta pela rede de ensino na qual trabalham, verificou-se a importância de conferir-lhes voz para que revelassem como escolheram a profissão docente e qual é o significado desta, explicitando como essa escolha foi marcando as suas identidades e se encaminhando em suas histórias de vida profissional.

Nóvoa (2007, p. 34) explicita que “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Tal afirmação nos faz acreditar que a escolha pela profissão de professor marca o início da construção identitária deste profissional, que no exercício de seu ofício terá a oportunidade de aprender a enfrentar os inúmeros desafios, que são constantes no contexto educacional.

Reconhecemos na ação de retomar à memória fatores que influenciaram a escolha profissional das participantes, um momento potencial de retrospectiva essencial, pois:

Escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos [...]: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável), reconstrói a experiência, com isso, dando a possibilidade de distanciamento e de análise [...] (ZABALZA, 2004, p.18).

Esse distanciamento necessário oportuniza a análise de acontecimentos específicos da trajetória profissional, dando ao professor a oportunidade de resignificá-las, como aponta o depoimento da professora Neusa: “Devo confessar, que fazer esse registro, neste momento, me trouxe à tona muitos questionamentos e sentimentos. Alguns bons, outros nem tanto. Tive que parar para pensar e me emocionar também”.

Essa análise feita pela participante, revela que o diário é um instrumento de registro muito importante para a profissão docente e poderia ser um forte aliado de sua prática, mas na situação desta pesquisa, ele contribuiu para compreendermos a trajetória de vida dessas profissionais.

O depoimento da professora Neusa, elucida que a escolha pela docência representa muita responsabilidade com a formação humana:

[...] ser professor não é uma tarefa fácil, é muito séria [...]. Hoje eu vejo muita gente escolhendo a Pedagogia por opção, que não é a do coração. Ser professor para mim é uma responsabilidade, é uma profissão que deixa rastro [...] A gente constrói o ser humano [...] a gente deixa história, a gente deixa memória, a gente deixa remanescências, saudades e até o negativo, você pode deixar marcas numa criança que ela carrega para sempre.

É possível inferir, a partir do depoimento da professora Neusa, que a sua concepção sobre a escolha pela docência, abarca uma consciência acerca da responsabilidade que envolve o exercício de sua profissão, ao contribuir com a formação humana e para ela essa escolha precisa, além de envolver essa consciência, ser movida também por um desejo, pelo afeto que alimenta tal desejo de ser e estar na profissão.

O afeto foi algo muito constante na fala de todas as participantes, que utilizaram frequentemente as palavras “amor”, “paixão”, “me apaixonei”, “coração”, “eu gosto”, “prazeroso”, “carinho”, para significar a escolha pela docência.

Para muitas professoras, a afetividade com as crianças é um fator essencial para a sua profissão, considerando que ao mediar as diversas aprendizagens que são construídas por elas, a forma como as docentes as afetam e são afetadas por elas, é um fator muito decisivo na relação mútua de ensinar e aprender.

Retomando o ponto de partida ao problematizar este estudo, ao olhar para a formação continuada e em serviço, ressaltamos que o afeto é, muitas vezes, idealizado de forma deformante pelas professoras, o que se justifica pelo seu descolamento da formação permanente. É preciso ter clareza de que afeto e cognição estão interligados, mas os encontros de formação focalizam temáticas sobre como a criança aprende, desassociando um do outro e deixa-se de lado como é que o docente aprende a racionalizar a emoção para mediar os conflitos e ensinar a criança a lidar com as suas emoções, uma concepção de afeto anunciada por Wallon (1971).

Nesse sentido, Oliveira (2013), aponta que muitas creches e pré-escolas se ocupam e se preocupam com a construção de uma proposta pedagógica, que acreditam ser progressista, apontando intencionalmente para o desenvolvimento cognitivo.

Não há como pensar a escola e as relações que se constroem nela, de forma fragmentada, pois o professor precisa construir conhecimentos específicos e que o ajudem a compreender o sujeito de forma global, mediando a sua aprendizagem, racionalizando e propondo situações que o façam pensar e o instrumentalizem a responsabilizar-se pelas suas ações e emoções.

Os depoimentos das professoras Maria e Marcia corroboram a necessidade do afeto para que se permaneça na profissão:

Ser professor é trabalhar com amor, [...] se você não tiver muito amor e dedicação por esta profissão, você não fica. Eu acabei me apaixonando pela Educação Infantil, acho que o retorno das crianças, de carinho, de afeto é muito grande (Professora Maria).

Sem demagogia, eu realmente acho que ser professor é se dedicar à criança, é ter amor no que faz, [...] é gostar do que faz, amar além de tudo e respeitar a criança pelo seu limite, o seu desenvolvimento, a sua capacidade, porque sem amor você não consegue se dedicar e nem fazer com que a criança se desenvolva (Professora Marcia).

Ao analisarmos a fala da professora Maria, é possível tecer uma analogia entre sua relação com seus alunos e uma via de mão dupla, em que o afeto do qual ela fala, que recebe das crianças, é um componente que a alimenta e fortalece nos enfrentamentos diários de sua profissão e assim pode continuar alimentando o seu fazer e o seu desejo de continuar a fazer, mas anuncia uma concepção de afeto calcada na amorosidade, que se diferencia da contribuição deixada por Wallon (1971).

Essa relação de reciprocidade, também é salientada na entrevista da professora Neusa, a partir de sua fala: “Eu estou aqui, na frente dos meus alunos hoje, mas são eles que me completam e vice-versa. Acho que isso me deixa confortável”.

A professora Marcia traz à lume a sua concepção acerca da importância do seu envolvimento com a profissão, da sua afetividade que culmina no desenvolvimento da criança.

A relação entre a afetividade e a profissão docente é um fator que também se fez presente nas entrevistas das demais participantes:

Eu escolhi a educação pelo coração, [...] porque as crianças dão um retorno muito rápido para você, [...] é como fosse uma casa e a gente está fazendo a instalação elétrica, hidráulica, que não aparece muito, mas que se não for bem-feita, vai dar problema (Professora Carmelina).

Ser professora, na minha visão, é você dar uma contribuição para a sociedade, [...] o professor é o alicerce da sociedade, principalmente na Educação Infantil, porque uma casa não se constrói pelas paredes e sim pelo alicerce. [...] A gente ajuda na formação do caráter da criança, para que ela seja uma cidadã de bem. Então é o que eu acredito, que o papel do professor é fundamental na formação desse cidadão (Professora Ana).

Compreender a importância da profissão docente no processo de construção da formação humana do sujeito, considerando a dimensão da responsabilidade do

seu ofício, requer que cada docente assuma esse compromisso com sua a própria formação humana, política, ética, acadêmica. O professor precisa manter viva a sua curiosidade e estar em constante busca de sentido pelo que faz, para que também possa apontar aos seus alunos o sentido do que estão construindo (GADOTTI, 2003).

Temos aqui dois aspectos essenciais a considerar constantemente, no tocante ao ofício do professor, de que

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...] (FREIRE, 2014, p.73).

O encontro de um significado na docência e o afeto dirigido às crianças, bem como o retorno deste afeto por elas, aos seus professores, não podem ser confundidos com uma prática assistencialista, arcaica, de que bastava ser mulher e saber cuidar de crianças, abarcando uma concepção maternal, que isso seria suficiente para exercer o papel de professor, pois “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica [...]” (FREIRE, 1992, p. 9).

Se desejamos, de fato, que o professor seja devidamente valorizado, bem remunerado e tenha em sua trajetória de vida docente a construção de saberes sólidos e bem fundamentados cientificamente, para exercer a sua profissão com excelência, há que se investir em sua formação contínua, constante.

A profissionalidade docente precisa de investimentos constantes em sua formação, para se qualificar, sendo, de fato, reconhecida como profissão, importante e essencial em nossa sociedade.

O significado do trabalho docente como missão, se apresenta nas concepções da Professora Terezinha, o que contribui para uma desvalorização da sua profissão, considerando que um missionário doa o seu tempo e o seu trabalho, não necessita estudar e se qualificar para isso:

Ser professora para mim é um dom, é como se fosse um ministério, é uma carreira, mas você tem uma missão, é uma missão, em primeiro lugar, porque você lida com o ser humano, [...] com crianças, que estão em formação, de personalidade, de caráter. [...] você tem ali a oportunidade não só de passar informações sobre assuntos, mas de passar o seu comportamento como ser humano.

A Professora Terezinha também revela em sua fala, a sua preocupação em dar bons exemplos aos seus alunos, a partir do seu próprio comportamento, vislumbrando que a criança aprende mais pelo que vê o adulto fazer, do que pelo que ele fala, considerando que a construção de valores se dá a partir das experiências com o outro (VINHA, 1999).

O fato da professora servir de modelo às crianças configura-se uma atitude coerente, haja vista que as aprendizagens acontecem na interação com o outro por meio das linguagens, portanto, por meio de seu comportamento, da maneira de falar, de agir com a criança, ela também a educa. “Se a apropriação de conhecimentos ocorre o tempo todo e não somente quando o professor quer ensinar, tal fato não nega e nem exclui o papel e a importância do professor que se afirma por outras ações, principalmente pelas relações cultivadas” (OSTETTO, 2011, p.160).

Eu sempre venho trabalhar de coque, eu tenho medo de pegar piolho [...]. A minha aluna veio de coque e falou: Professora, eu pedi para a minha mãe fazer um coque igual ao seu, porque eu queria ser igual a você. Não importa se o coque é negócio de pessoa mais velha, não, mas ela queria ser igual a mim. Como a gente é próximo deles [...]. Eu acho que na Educação Infantil o professor é mais próximo do aluno, porque aquelas carteiras enfileiradas do Fundamental, não permitem que você chegue tão próximo a eles, quanto nós da Educação Infantil (Professora Ana).

A fala da professora Ana ressalta o quanto as crianças, de fato, se espelham no professor e na etapa da Educação Infantil, demonstram um encantamento por tudo o que ele é, faz, como se comporta, como se veste e se arruma ao vir para a escola, demonstrando o quanto esse profissional influencia as crianças a partir do gesto, como mencionado por Freire (2011), no início deste capítulo.

Também encontramos a preocupação com as próprias atitudes para a formação das crianças, na exposição da professora Neusa, em seu diário reflexivo: “Aprendi [...] como minhas atitudes serviriam de exemplo para os meus alunos”, ao se referir à formação de integração<sup>22</sup>, vivida por ela, no início de sua efetivação na rede de ensino onde trabalha.

---

<sup>22</sup> Encontro de professores efetivados recentemente, realizado pela Secretaria de Educação e Cidadania, com o objetivo de acolher e integrar os novos funcionários, esclarecendo sobre a nova realidade funcional: pedagógica e administrativa.

A narrativa da professora Neusa revela que a construção dessa consciência acerca do papel do professor, de cunho social, político, ético, só se alcança a partir de ações contínuas de formação, em que o professor tenha a oportunidade, vez e voz, para que junto aos seus pares e gestores, possa refletir sobre tudo o que envolve o exercício de sua profissão, construindo conhecimentos e parâmetros que fundamentem e alicercem a sua ação, bem como lhe fortaleçam na conquista de sua autonomia na participação de todas as decisões que o envolve.

A classe docente atualmente vivencia uma forte crise por busca de sua identidade profissional, pois muitas pessoas, fora do contexto educacional, não concebem a educação como uma profissão e com isso desconhecem a trajetória de estudos e capacitações construída pelos professores.

Talvez esteja aí a chave para entender a crise que vivemos: perdemos o sentido do que fazemos, lutamos por salário e melhores condições de trabalho, sem esclarecer à sociedade sobre a finalidade de nossa profissão, sem justificar porque estamos lutando (GADOTTI, 2003, p.2).

A docência precisa ser constantemente resignificada pelo professor, para que a sua subjetividade encontre sentido no fazer docente diariamente, quero dizer, que temos que lembrar que o professor é uma pessoa que carrega as suas experiências não só de natureza profissional, mas pessoal, que ajudaram a construir e compor o ser profissional que ele é hoje, mergulhado em suas crenças, valores, concepções, autoconceito, marcado pelas utopias que o acompanham neste percurso, por isso,

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Ao analisar as falas dos docentes participantes, a partir das entrevistas e suas narrativas, presentes na redação de seus diários reflexivos, verifica-se que nem sempre a escolha pelo magistério foi movida por uma convicção prévia ou uma escolha decidida e consciente de que isso se tornaria a profissão de suas vidas.

Das sete professoras participantes, somente a professora Beatriz fez a opção pelo magistério, demonstrando convicção de que queria ser professora, atribuindo ao fato de sempre ter gostado de crianças:

[...] para mim ser professora é amor, é uma paixão, desde de novinha eu queria ser professora, brincava de ser professora. [...] ser professora é poder ajudar, principalmente na educação infantil, poder ajudar as nossas crianças pequenas. [...] é o fato de eu sempre ter gostado de criança, de querer fazer algo melhor para educação mesmo, fazer a diferença na educação.

O fato de sempre gostar de crianças, que motivou a professora Beatriz a escolher a carreira docente, nos remete às ideias de Gadotti (2003, p. 3), quando afirma que

Escolher a profissão de professor, não é escolher uma profissão qualquer. Na maioria das vezes essa escolha se dá por intuição. Muitas professoras, quando perguntadas porque escolheram essa profissão, respondem: “porque gosto de criança”. É uma resposta correta e significativa, mas ela não é levada em conta no seu processo de formação. Essa motivação é pouco trabalhada.

Tais afirmações nos fazem acreditar que é possível que as escolas, ao pensar e planejar as atividades que abarcam a formação continuada, deixem de aproveitar o que motivou seus professores a optarem pela profissão docente, quando empenham maior esforço na construção de conhecimentos técnicos e pedagógicos e se distanciam dos de natureza política, ética, que poderiam aproximá-los de tal motivação.

Numa concepção emancipadora da educação, a profissão docente tem um componente ético essencial. Sua especificidade está no compromisso ético com a emancipação das pessoas. Não é uma profissão meramente técnica. A competência do professor não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos “lecionar” – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viver melhor (GADOTTI, 2003, p. 5).

O fato de gostar das crianças com as quais trabalham diariamente é um fator importante, como destaca o autor, mas o docente precisa estar ciente de que além da amorosidade, tão referenciada por Freire (2014), este profissional necessita construir saberes específicos que tangem a sua profissão para contribuir com o

desenvolvimento delas e exercer a sua profissão primando pela qualidade dessas aprendizagens.

As demais ressaltaram, em seus depoimentos coletados a partir das entrevistas, que a escolha pela profissão docente, quando ainda eram tão jovens, foi um desafio e que muitas vezes foram incentivadas, impulsionadas ou pressionadas por outras pessoas, preferindo o curso Magistério ao Ensino Médio, justamente porque esse que possibilitava o ingresso em uma profissão:

Eu, muito nova entrei na educação. Eu tinha quinze anos, quando eu entrei na primeira escolinha particular, eu tomava conta de bebês com três pessoas e eu fiquei fascinada com este carinho. Eu não sei, a vida me levou, daí eu já fiz o magistério [...] (Professora Carmelina).

Eu fiz o magistério, porque na época você fazia quatro anos e saíria com uma profissão. Ao contrário do ensino médio, que você teria que complementar com uma faculdade. Por isso acabei optando pelo magistério. Minha irmã era professora, tinha outras professoras na família. (Professora Maria).

Então, eu não queria ser professora. Não foi uma escolha minha, foi uma escolha da minha mãe. Quando eu me formei na oitava série, que hoje é chamado nono ano, eu tinha que escolher uma profissão e o sonho da minha mãe era ter uma filha professora, então, eu acabei vivendo o sonho dela, mas foi bom, porque foi nessa profissão que eu me encontrei [...] (Professora Ana).

Primeiramente eu acho que para uma escolha de uma carreira você é um pouco jovem, então eu fiquei, como todo jovem, em dúvida, eu queria ser secretária, porque eu achava legal, achava chique ser, sonhava em ser uma secretária bilíngue (Professora Marcia).

Verifica-se nas falas das professoras Maria e Ana, que a escolha delas pelo magistério, foi motivada pela preocupação em, mesmo tão novas, garantirem uma profissão. A necessidade de pensar na carreira profissional, também surge no depoimento da professora Marcia, que tinha o desejo de ser secretária. O contato com as crianças em uma escola particular, em que a professora Carmelina ajudava a cuidar de bebês, apresenta-se como um fator motivador de sua escolha pelo magistério.

As memórias da professora Neusa, expressas em seu diário reflexivo, também revelam que ela realizou a escolha pelo magistério sem ter muita certeza do que desejava e foi impulsionada pelas amigas:

Eu ainda era uma adolescente sonhadora quando ingressei no magistério. Incentivada pelas minhas melhores amigas, fomos juntas estudar no colégio CENE “Silva Prado”. O curso do magistério era alegre e lúdico, um misto de reflexão e ação.

Mesmo sem ter muita clareza acerca de sua escolha e motivada pelas amigas, a professora Neusa demonstra ter se identificado com o curso magistério.

Escolher o que se quer ser no futuro implica reconhecer o que fomos, as influências sofridas na infância, os fatos mais marcantes em nossa vida até o momento (SOARES, 2002).

É comum que a escolha da profissão aconteça ao término do ensino médio, quando o indivíduo, ainda na fase da adolescência, tem a difícil decisão de optar por um curso para ingressar no ensino superior, que o habilitará a ingressar no mercado de trabalho e exercer a profissão escolhida. No caso das professoras participantes, elas fizeram essa opção ainda mais novas, quando terminaram o ginásio, hoje chamado de anos finais do ensino fundamental.

Como nos ensina Levenfus (2016), pensar na adolescência do século XX, era concebê-la como projeção da vida futura. Diante dessa realidade, podemos supor que para algumas das professoras participantes desta pesquisa, a adolescência, período em que optaram pelo magistério, foi um momento de preparação para assumirem papéis sociais adultos, supostamente orientadas pela família. Para Levenfus (2009), o indivíduo recebe muitas influências ao escolher a sua profissão, especialmente por parte da família e das relações que estabeleceu até o momento.

Alguns recortes da fala dos sujeitos corroboram tais pensamentos:

Se eu fosse pensar friamente, no início, eu não era convicta do que era o magistério. Eu me formei já tem 34 anos, mas a minha busca de início não convicta, me fez, estando lá, saber que, era isso mesmo que eu queria. (Professora Neusa).

A princípio eu tive a oportunidade de estudar em uma escola pública, estadual, que é a Maria Luiza de Guimarães Medeiros, que fica e Santana e que eu cresci vendo o trabalho do Magistério enquanto criança e adolescente. Então eu via os trabalhos das alunas, as festas, tudo o que era preparado, tudo o que era elaborado, a escola sempre estava muito bem organizada, tudo chamava muito a atenção, mas ainda não era algo que para mim eu olhava para o futuro como uma profissão. (Professora Terezinha).

Analisando as falas das professoras, é possível vislumbrar que para a professora Neusa, embora o magistério não tenha sido uma escolha própria e previamente definida por ela, após ingressar na profissão, encontrou prazer no desenvolvimento de suas atividades, indicando que o professor se constrói como profissional a cada dia, a partir das experiências, dos desafios, das inúmeras relações que estabelece, nos processos de estudo e aprendizagem, que na ação de refletir sobre a prática, vai construindo conhecimentos, delineando o seu percurso de vida profissional e quanto mais aprende, mais gosta do que faz. Desta forma, acredita-se que ela encontrou sentido no seu ofício.

Para Gadotti (2003), o ato educativo está essencialmente ligado ao viver com sentido, à impregnação de sentido para nossas vidas.

O depoimento da professora Terezinha revela que o próprio contexto e as relações estabelecidas na escola onde estudou desde pequena, influenciaram a sua escolha por cursar o magistério, na mesma escola.

As participantes ressaltaram o quanto optaram, ainda muito novas, por fazer o magistério, sem ter a dimensão profissional desta escolha, mas movidas pelo afeto, encontrando, aos poucos, sentido no que estavam fazendo. Após uma longa caminhada de vivências e experiências em suas trajetórias de vida profissional, é possível supor que as docentes, a partir dos estudos, reflexões, trocas e conhecimentos construídos ao longo de sua profissão, concebem que a docência exige que se assuma a responsabilidade com a formação do indivíduo, por isso mesmo, podemos inferir que muitas delas fizeram a opção pela Educação Infantil, pela possibilidade de construir valores essenciais com os pequenos e contribuir com a formação do seu caráter, o que pretendemos aprofundar na continuidade deste trabalho.

#### **4.3.1 Trabalho docente: contribuição para o desenvolvimento humano**

Estudos científicos, principalmente os da Psicologia, têm apontado a importância dos primeiros anos de vida para a constituição do sujeito. Devemos ter como meta, na educação pré-escolar, a criança e o seu desenvolvimento enquanto ser cognoscente e cognoscível, para que possamos garantir-lhe condições para a construção de sua pessoa (ANGOTTI, 1994, p.55)

Entendemos o desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico-cultural, construído a partir das interações sociais, em que os modos de ser, agir, pensar, são construídos a partir das relações estabelecidas com o meio e com as pessoas, tendo a linguagem um papel fundamental nessa mediação.

Por meio da interação com o meio físico e social, desde muito pequenas, as crianças realizam uma série de aprendizados a partir do seu cotidiano, ao observar, experimentar, imitar, receber instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprendendo a fazer perguntas e também a obter respostas para uma série de questões que lhes chamam a atenção.

Wallon (apud Almeida, 2000) faz as seguintes aproximações entre a ciência do desenvolvimento e a educação: (a) a escola está imersa em um ambiente social no qual a criança se expressa em diversas atividades, sendo ela o ponto de referência destas duas ciências; (b) o professor tem um papel significativo na orientação e na reorientação do material educativo e das experiências na reconstrução do conhecimento; (c) a sala de aula representa o coletivo, ou seja, o espaço onde os processos interacionais apresentam peculiaridades e organizações pertinentes ao grupo, (d) a pedagogia considera a evolução do sujeito nos seus aspectos de desenvolvimento: cognição, emoção, socialização, condições físicas, históricas e culturais.

Verifica-se que o professor, e todo o contexto que abarca a escola, exercem uma influência fundamental no desenvolvimento da criança e por isso esse profissional necessita tanto da construção de conhecimentos que possibilitem ter a clareza acerca da dimensão da responsabilidade de sua profissão e o instrumentalize a refletir, planejar e oferecer situações que potencializem e promovam o desenvolvimento das crianças.

Constata-se, a partir da fala de algumas das participantes, que para elas a sua profissão está impregnada da responsabilidade com a formação e o desenvolvimento humano das crianças e que o seu trabalho contribui com uma sociedade mais humana e consciente de seus direitos e deveres e por isso não há como conceber que a sua profissão envolva um currículo baseado somente na construção de conceitos e procedimentos, mas também e não menos importante, de valores e atitudes:

Ser professora significa transformar a vida de uma criança. A criança tem que entrar de um jeito com você e sair melhor e ela vai carregar isso para o resto da vida. Então cada ato, cada gesto que você faz em sala de aula é muito

mais que o conhecimento que você vai passar para “ele”, o conhecimento científico, a cultura. Você vai formar, e principalmente os pequenos, você vai formá-los enquanto pessoa, enquanto ser humano e é a missão da gente fazer essas crianças felizes e formar o melhor cidadão possível (Professora Carmelina).

Primeiro, era produzir alguma coisa [...], deixar o resultado de alguma coisa que eu semeei em algum tempo de vida. Acho que isso é o que me move para o magistério, que me fez permanecer, eu pude ajudar alguém a se construir (Professora Neusa).

Sou aquela professora que acredita no potencial do aluno, mas também acredito que o professor tem o poder de conduzir o caminho deste aluno para o seu crescimento, o seu desenvolvimento (Professora Marcia).

A professora Carmelina reconhece a importância do gesto do adulto, como possibilidade de interação e aprendizagem para a criança.

As interações estabelecidas entre a criança, especialmente na primeira infância, e os adultos, revelam uma importância primordial para o seu desenvolvimento, considerando que eles são os portadores da cultura produzida (VYGOTSKY, 1984).

Há uma convergência nas falas das professoras Carmelina e Neusa, ambas abordam a questão da formação da criança enquanto pessoa, referindo-se à construção de um indivíduo que irá exercer o seu papel de cidadão, agindo na sociedade a partir de seus valores, suas crenças, seu comportamento ético e político e por isso precisa do adulto como mediador do seu desenvolvimento, contribuindo com a formação de valores fundamentais, por isso elas reconhecem a importância e a responsabilidade do seu trabalho, da sua profissão. A professora Terezinha também demonstra ter a consciência do seu papel na formação das crianças, ao afirmar que “[...] lida com o ser humano e na questão, com crianças, que estão em formação, de personalidade, de caráter”.

A fala da professora Marcia deixa clara a sua concepção de que criança e professor tem a contribuir com o desenvolvimento, a criança com os seus conhecimentos prévios, o seu potencial criativo e cognitivo, que colocará em ação na interação que irá estabelecer com todos os integrantes do ambiente escolar do qual faz parte e o professor, ao conhecer esta criança, tem possibilidades de colocar em jogo os seus saberes construídos a partir dos estudos e da experiência, para contribuir com o seu desenvolvimento, para alimentar e enriquecer as suas interações.

O desenvolvimento humano ocorre mediante processos gradativamente mais complexos de interação recíproca de um sujeito ativo e as pessoas, ambientes e símbolos do seu ambiente imediato. Esse processo de reciprocidade é chamado de processo proximal, que, para ter efeitos no desenvolvimento, deve ocorrer de forma regular durante um período extenso de tempo (BRONFENBRENNER, 1995).

Considerando que a criança pode frequentar a creche e a pré-escola dos 0 aos 5 anos e por meio dos ajustes realizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a partir da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, torna obrigatória a sua matrícula e frequência na Educação Infantil a partir dos 4 anos, verifica-se que este constitui um processo proximal, que influencia o desenvolvimento da criança, baseado no tempo regular em que ela está na escola, a cada ano, interagindo com os educadores, com as demais crianças, de forma recíproca, nos diversos espaços e no contato direto com símbolos provenientes desse ambiente.

As ideias de Lane (1985) corroboram a necessidade das relações e das interações sociais para o desenvolvimento do indivíduo:

Por origem e por natureza o ser humano não pode existir nem experimentar o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma ilha isolada, tem necessariamente seu prolongamento nos demais; de modo isolado não é um ser completo. (LANE, 1985. p.43)

Acredita-se que a escola é um ambiente privilegiado para promover o desenvolvimento humano, dada a diversidade de relações e experiências que se estabelecem ali, que emergem da subjetividade de cada um e são mediadas pelo professor e pelos demais adultos que ali trabalham.

Para Bronfenbrenner (2012), a experiência é o termo usado para indicar que as características relevantes de qualquer contexto para o desenvolvimento humano incluem não apenas as suas condições objetivas, mas também a maneira na qual essas são experienciadas subjetivamente pelas pessoas que convivem neste ambiente.

A visão das professoras sobre a sua profissão e a importância desta na formação das crianças, expressas em suas falas, reforça com o que nos ensina Assis (2009), de que o professor de Educação Infantil tem a função de fazer a mediação da criança com os conhecimentos historicamente produzidos, socialmente acumulados, para

que, ao se apropriar deles, se prepare não somente para etapas educacionais futuras, mas para a vida, por meio de experiências e vivências significativas.

Encontramos nos extratos da entrevista da professora Ana, a sua satisfação ao encontrar com seus alunos, hoje adultos, vivendo suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais e reconhecendo o valor do trabalho dela para a sua formação:

[...] pena que a gente não é tão valorizada, mas não tem problema, os pais podem não valorizar, o governo pode não valorizar, mas a gente sente das crianças, que voltam pra escola para contar: Oh, professora, você se lembra de mim? Isso traz uma coisa tão boa para a gente: eu fui importante para aquele aluno. Eu tenho uma aluna, como faz tempo que eu dou aula [...], então os meus alunos já estão bem adultos, eu tenho uma aluna que faz doutorado em engenharia e cada conquista dela, ela vem me contar, porque ela fala assim: professora, você fez parte da minha vida, porque foi com você que eu aprendi a caminhar.

Constata-se aqui, que o valor e o significado da profissão docente para a professora Ana, está exatamente na possibilidade de saber que contribuiu com a formação e o desenvolvimento humano de seus alunos e isso está acima da valorização de qualquer outra pessoa ou órgão público.

Existe um ponto convergente entre a fala da professora Terezinha e da professora Neusa, no que tange à sua contribuição com a formação de seus alunos:

Ser professor para mim é lançar sementes, nem sempre a gente consegue colher os resultados disso, mas acho que a gente faz pensando nisso mesmo, que a gente deixa para o mundo, a gente não planta para colher o resultado para si próprio. Se consegue ver assim, na lida do dia a dia, o quanto uma criança avançou, isso para a gente é uma alegria, uma satisfação: deu certo, que coisa boa, mas se essa semente vai germinar lá na frente e a gente não vê, ainda assim a gente fica feliz, porque fiz a minha parte, para o bem dessa criança, para o bem dessa família.

Ela demonstra acreditar no potencial de sua profissão e da relação que estabelece com as crianças, para contribuir com a formação delas, porém, quando enfatiza que não colhe os frutos do seu trabalho, pois não há uma continuidade desta relação com as crianças, pois não as acompanha posteriormente, demonstra não concentrar o seu olhar para a potencialidade de sua profissão no desenvolvimento da criança no tempo presente, hoje. É preciso romper com a visão romântica, assistencialista, de que o professor prepara para a vida, pois não fazemos hoje para

que reconheçamos os resultados amanhã, eles são imediatos. O profissional precisa valorizar o seu trabalho de forma imediata.

Encontramos na afirmação de Vinha (2011), a corroboração no que tange ao papel social do professor e da escola, quando diz que ambos contribuem e influenciam na construção da moral pela criança, considerando que a escola se apresenta como um ambiente social, com inúmeras oportunidades para problematizar as crianças acerca da convivência, das atitudes e valores, essenciais para a vida em sociedade.

Desta forma, entende-se que a educação acontece a partir de um processo complexo de construção de conhecimentos, que exercem influência na formação do indivíduo e vão delineando as inter-relações com a construção de valores, atitudes e comportamentos humanos e o professor, portanto, ao exercer a sua profissão, tem o papel fundamental de ultrapassar a dimensão dos conhecimentos técnicos e promover uma educação em seu sentido mais amplo, visando formação integral do sujeito (ARAÚJO, 2013).

A partir das contribuições trazidas pelas docentes participantes desta pesquisa, foi possível vislumbrar a concepção que embasa os seus depoimentos, no que tange ao desenvolvimento humano sob a perspectiva histórico-cultural, que é permeada pelas interações sociais, ressaltando a potência do meio e das relações com o outro, unindo o indivíduo às situações culturais em que se desenvolvem, ou seja, dando especial destaque à valorização do trabalho docente e da escola como promotores do desenvolvimento humano.

A partir do exposto, sente-se a necessidade de questionar se ao ter a consciência da importância do seu papel social como professoras e profissionais da educação no desenvolvimento humano, as docentes participantes encontram no programa de formação continuada, oferecido pela rede de ensino da qual fazem parte, possibilidades de refletir, pesquisar, estudar, pautadas em um referencial teórico consistente, além de expor, discutir as suas ideias e necessidades formativas, que as qualifiquem a continuar primando por uma prática criadora de espaços para que a criança tenha voz e seja ouvida, para que possa brincar e a partir do olhar e do planejamento intencional das professoras, esse brincar tenha, além do seu código cultural tão importante, oportunidades para alimentar as relações perpetuadas a partir da cultura lúdica e simbólica que a criança precisa experienciar para que se desenvolva. Acredita-se que no prosseguimento desse estudo, encontraremos respostas para essa pergunta.

No avançar desta análise, busca-se investigar, a partir das falas das docentes, se a possibilidade de contribuir com a formação das crianças foi um fator decisivo na escolha e permanência na docência deste segmento educacional, acreditando no papel social de sua profissão.

#### **4.3.2 A escolha e permanência na Educação Infantil**

O papel da educação e do educador infantil concretiza-se no ideal de recuperação da infância perdida nos tempos modernos para inserir a criança no mundo do conhecimento, na condição de ser alfabetizada na leitura de mundo, na leitura interpretativa de tudo o que está ao seu redor, sem perder a natureza, a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso do ser criança e propiciar-lhe desenvolvimento integral, seguro e significativo (ANGOTTI, 2014, p. 26).

A Educação Infantil vem conquistando o seu espaço na história da educação brasileira, sendo garantida a partir da legislação vigente, que marcou os avanços na construção de uma concepção que a valide como uma etapa específica e essencial para o desenvolvimento humano.

Na rede de ensino em que todas as participantes desta pesquisa trabalham, o professor quando presta o concurso público e é efetivado, deve comprovar habilitação em nível superior, para atuar como docente da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pois o concurso engloba os dois segmentos. Isso quer dizer, que a cada ano o professor tem a opção de escolha para lecionar em um dos segmentos, ao participar do processo de escolha e atribuição de classes e aulas, que acontece ao final do ano letivo.

Muitos professores experimentam ambas experiências, até se identificarem com o trabalho desenvolvido em cada uma delas.

Vale destacar, que das sete professoras participantes, todas sempre atuaram na Educação Infantil, como professoras, sem nunca ter ocupado outra função. E para conhecer o que as impulsionou a escolher e permanecer na Educação Infantil por tantos anos, as participantes foram questionadas sobre as suas motivações, durante a entrevista.

Verificou-se a partir da análise dos dados, que foram decisivos, fatores como: o contato com as crianças, experiências vividas a partir do estágio obrigatório ao cursar

o magistério, identificação com a faixa etária, maior ludicidade, maior liberdade e possibilidade para criar e planejar situações de aprendizagem, maior proximidade com as crianças, lugar de trabalho prazeroso, lugar para a criança aprender e se divertir, o apoio e a parceria de outros colegas, os estudos e o amadurecimento profissional alcançados a partir da formação continuada, o retorno e a valorização que recebem das crianças.

O fato do ensino e da aprendizagem ter um significado nas práticas que abarcam a Educação Infantil, nos indica que este é um fator, presente na fala da professora Neusa, e determinante para que ela tenha se identificado com o trabalho deste segmento e desejado permanecer atuando nele, destacando em sua fala, que todos os segmentos deveriam primar por um trabalho pautado no ensino e na aprendizagem com significado.

Ah, que delícia! Não saberia outra. Eu costumo dizer que a Educação Infantil é meu berço [...]. A primeira escola em que eu trabalhei, não era Educação Infantil. Eu trabalhei no estado, como estagiária, no Ensino Fundamental. Já eram crianças de segundo ano, segunda série na época, e eu ajudava as crianças do reforço, dava reforço escolar para essas crianças e interessante que, (interessante para mim), porque não era interessante para a professora na época não, porque eu levava uma série de coisas que aprendia no magistério, levava flanelógrafo, levava teatro, levava um monte de coisas e as crianças amavam a aula de reforço e as outras crianças também queriam ir à aula e a professora ficava brava [...]: o que você está fazendo que as outras crianças estão querendo ir à aula de reforço também? Você tem que só dar aula, só dar conteúdo, enfim e aí eu fui vendo que essas estratégias eram mais prazerosas para mim também [...] E quando eu cheguei pela primeira vez em uma escola de Educação Infantil, uma escola particular que eu trabalhei, antes mesmo de me formar, aí eu falei: é isso mesmo que eu quero, é isso. Então, eu acho que eu fui me fazendo com elas, eu fui me construindo com a criança pequena e eu fui me encontrando. Então, eu não saberia hoje fazer qualquer outra coisa que não fosse a Educação Infantil e eu acredito mesmo o quanto é importante a Educação Infantil, o quanto esse berço, que foi meu berço de formação, de criação, como pessoa, como profissional, é também para criança o lugar mais prazeroso [...]. Esse ano eu tive um pai de aluno, uma família encantadora, uma criança encantadora, e todos os dias que ele deixava o menino, ele falava assim: “Tchau, filho, divirta-se” e aquilo foi me marcando de tal forma, porque é exatamente isso que eu acredito, eu quero que a criança se divirta. A Educação Infantil tem que ser um lugar divertido, a escola tem que ser um lugar de ser feliz [...]. Queria que fosse tudo assim, [...] no Fundamental, Médio, e os conteúdos que a gente tem na Educação Infantil, as estratégias de trabalho permitem que a criança seja feliz, se a gente se prontificar a isso, se a gente desejar isso também, se a gente não ficar muito amarrado naquele planejamento danado, tudo é possível [...]. Eu acho que eu volto um pouco na minha herança, enquanto criança, eu fui uma criança feliz, eu gosto de estar com eles, eles me completam e eu não vejo outro lugar de estar, acho que é aí mesmo, é nesse seleiro mesmo, onde as coisas vão se aprimorando, vão se construindo. Eu vejo uma sala de aula de Educação Infantil como um lugar gostoso, um lugar lúdico, de prazer, um lugar de conhecimento, um lugar de descoberta. Quer melhor que isso? Eu acho que é o lugar do encontro, a Educação Infantil.

Podemos inferir, que a professora Neusa defende o mesmo que Angotti (2014), no início deste capítulo, ressaltando que a função da educação e do docente da Educação Infantil é primar pelo desenvolvimento integral da criança, a partir da perpetuação de práticas lúdicas, que tenham um significado para ela.

Verifica-se que a professora que questionou a professora Neusa sobre as aulas de reforço, afirmando que ela estava ali só para dar aula, dar conteúdo, trazia consigo uma concepção tradicional e conteudista da educação, sendo que a concepção que começava a ser construída pela professora Neusa, ainda tão nova, revelava exatamente o contrário, que ela não desejava mais do mesmo para as suas crianças do reforço, ela desejava acessá-los a partir do lúdico, para que superassem as suas dificuldades e continuassem aprendendo. Fica evidente que as demais crianças desejavam o mesmo.

Considerando a essência lúdica, a partir da qual acessamos a criança e a qual ela utiliza como linguagem para estar e se relacionar com o mundo que a cerca, experimentando possibilidades, resolvendo problemas e aprendendo, acredita-se que o professor, para alcançar esse universo, necessita brincar também, resgatando a sua cultura lúdica, reaprendendo a brincar e redescobrando essa linguagem para se comunicar com a criança (FRIEDMANN, 1996, p. 120).

Esse mesmo significado, que é fundamental para as experiências da criança na escola, de acordo com o depoimento da professora Neusa, é essencial também aos docentes, como manutenção do desejo de permanecer na profissão, motivado a continuar produzindo educação. Verifica-se também que a mesma participante tece uma crítica, ao engessamento do planejamento e às práticas escolarizadas, que ainda se mantém em muitos segmentos da educação, possivelmente até mesmo em outros contextos da Educação Infantil, que consideram a educação sob a perspectiva preparatória, objetivando sempre a escolarização futura, com fixação no desenvolvimento cognitivo, mesmo que este não tenha significado para a criança.

Encontramos essa mesma crítica nos estudos de ANGOTTI (2009, p. 135):

A história recente das conquistas legais da Educação infantil, previa formação específica para os professores da educação infantil, condição obtida pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de pedagogia – licenciatura (2006), bem como o delineamento de uma atuação docente que estivesse diretamente oposta às atividades e práticas que induzem a

escolarização e à “militarização” infantil em instituições educacionais, situação na qual a criança só obedece, não tem domínio sob a possibilidades de suas escolhas, criatividade e movimento.

Concordamos com a autora no que tange à necessidade de criarmos espaços para que as crianças possam falar, sendo ouvidas de fato, participando das decisões que envolvem a escola, de forma coletiva, participativa e libertadora, construindo-se como indivíduos capazes que são, de pensar e tomar decisões, sugerir e opinar. Indo mais além, acredita-se que essa possibilidade de escolher, criar, ter vez e voz, precisa se estender aos docentes, que precisam ser sujeitos autônomos e autores de suas trajetórias e dos avanços que desejam para os seus contextos profissionais e isso só será algo possível e concreto, a partir da sua participação ativa e efetiva nos programas de formação continuada, nos sistemas de ensino em que trabalham, pois o “[...] destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir (FREIRE, 2011, p.30).

O trabalho desenvolvido nas unidades escolares de Educação Infantil deve ser muito bem planejado, considerando e respeitando as particularidades e necessidades específicas da infância, promovendo o desenvolvimento integral da criança, por meio de práticas pedagógicas coerentes às necessidades e possibilidades da faixa etária atendida, pois configura-se como “uma etapa singular da vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento” (ANGOTTI, 2010, p.19).

A escolha e permanência da professora Marcia na Educação Infantil, também são movidas pelo quanto ela acredita que pode contribuir com o desenvolvimento das crianças pequenas e isso a sustenta e continua a motivar a sua profissão, como expresso em seu diário reflexivo:

Escolhi a Educação Infantil, pois acredito que posso intervir e contribuir com a educação das crianças, desde pequenas, seja no aspecto cognitivo ou pessoal. Parece um pouco romântica a minha história acadêmica e profissional, mas em geral é assim que me sinto durante todos esses anos em sala de aula, onde ainda me sinto viva e motivada em ajudar no desenvolvimento dos meus alunos, pequenos em idade, mas não de capacidade.

O potencial de aprendizagem das crianças pequenas é valorizado aqui pela participante, que demonstra acreditar no quanto elas são capazes e ela, enquanto

professora, pode oferecer muitas possibilidades para que aprendam e se desenvolvam e é isso que também alimenta o seu potencial de vida.

As pesquisas de Oliveira (2017), corroboram o exposto, ao afirmar que:

As mudanças na natureza da Educação Infantil nos colocam diante de um desafio: o da compreensão de que as instituições, sejam elas públicas ou particulares, tenham como foco as crianças, todas elas com direito de vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora, bem como atividades que instiguem o desenvolvimento de seu autoconhecimento e autoestima e que ampliem o seu conhecimento sobre relações sociais e elementos da cultura. Isso apresenta também um desafio para a formação de professores, apontando para a necessidade não apenas da formação específica, mas também de uma profunda compreensão do que caracteriza educar crianças pequenas e um verdadeiro interesse e competência para desempenhar a função de professores de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2017, p. 61).

Outro fator importante que se destaca na fala da professora Neusa, é quando ela diz que foi se construindo junto com a sua profissão, o que demonstra a valorização das experiências como possibilidade de reflexão e aprendizagem, algo que também está presente na fala da Professora Ana:

Então, é que eu me apaixonei mesmo pela Educação Infantil. Quando eu fiz magistério, fiz em Taubaté, só tinha uma escola de magistério que era uma escola estadual e a gente só podia fazer estágio nesta escola, porque ela tinha desde a Educação Infantil até o magistério. Eu fiz estágio duas vezes na Educação Infantil e fiquei para auxiliar a professora, a gente ficava para ver a professora dando aula, a gente não podia interferir, é diferente das estagiárias aqui na nossa escola, em que elas são participantes do processo, porque elas sentam junto, elas participam, a gente coloca elas para vivenciar junto. Quando eu fiz o magistério, a estagiária era somente uma pessoa que ficava observando, era estágio de observação e era observação mesmo. Então, quando me deparei com esse desafio, porque eu entrei na prefeitura como professora da Educação infantil, eu falei, eu não vou dar conta, meu Deus, eu fiz estágio duas vezes somente e nem foi o dia inteiro, foram dois dias de duas horas, então eu tive que aprender junto.

Constata-se aqui, a partir do depoimento da professora Ana, que durante a sua experiência com o estágio obrigatório do magistério, o aprender junto fez muita falta para ela, que mais observava as situações de ensino, sem ter tido a oportunidade de experimentar a relação com as crianças e com a professora, que ela só podia observar.

Aprender junto, na fala da professora Ana, está muito ligado ao apoio de pessoas fundamentais no início da profissão, parceiras mais experientes:

No início eu tive uma orientadora muito boa [...], era muito parceira, ela ajudava. Eu tive também o apoio de uma professora excelente, que me ajudou muito, muito mesmo, ela dava aula aqui na escola, depois ela foi para orientação, hoje ela está aposentada. [...] ela dava dicas, ajudava, dizia: faz assim, isso vai dar certo. Então, eu fui praticamente conhecendo a Educação Infantil e depois eu fiquei pensando, que bom, porque eu acho que o meu perfil é mais a Educação Infantil mesmo.

Neste depoimento ela valida a parceria das colegas de trabalho que se dispuseram a apoiá-la no início de sua trajetória profissional, destacando que a experiência pode e deve ser compartilhada, como possibilidade de construção e ampliação de saberes e procedimentos.

E esse valor atribuído aos direcionamentos e ensinamentos de pessoas mais experientes, como a orientadora de escola, os colegas de trabalho e os alunos, citados aqui com gratidão, também se faz presente na narrativa da professora Maria, descrita em seu diário reflexivo:

Por sorte, sempre encontrei em meu caminho, excelentes profissionais que muito contribuíram para a minha formação: como esquecer a minha primeira Orientadora Pedagógica, que foi para a sala de aula comigo, me ensinar como fazer determinada atividade. Como esquecer que comecei em uma escola em que trabalhavam muitas das mais antigas professoras da rede e que se me olharam torto de início, acabaram se tornando amigas, ao compartilharem os seus saberes. Como esquecer de cada um dos alunos que já passou por mim, pois são eles, sem dúvida, nosso maior aprendizado de todos os dias.

Mais uma vez a intenção do gesto, presente na fala da professora Maria, marca a trajetória da profissão docente, quando ela traz à memória o fazer junto, proporcionado pela sua primeira orientadora pedagógica.

A professora Beatriz também se refere às oportunidades que teve ao aprender com a sua orientadora, que “trazia o que lhe era passado em estudos com a coordenação e assim ia aprendendo e colocando em prática”.

A valorização de todas essas experiências, que fortaleceram a profissionalidade das docentes e a sua permanência por tanto tempo na Educação Infantil, as tornam “seres fazedores de seu caminho, que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também (FREIRE, 1997, p.50).

É no percorrer da trajetória profissional, marcada por tantos acontecimentos e sentimentos, que as professoras podem experimentar colocar em prática o que

aprendem com seus pares, a cada dia, construindo um repertório de experiências, conhecimentos e procedimentos que poderão um dia servir de inspiração e apoio a outros colegas, em início de carreira.

Em dois recortes da fala da professora Neusa, o primeiro presente em sua fala e o segundo em seu diário reflexivo, ela expressa que o apoio que recebeu, resulta hoje no desejo de ajudar também:

Acho que isso é o que me move para o magistério, mesmo, que me fez permanecer, eu pude ajudar alguém a se construir, seja aprendendo a beber água sozinho, por exemplo, as crianças pequenas [...], ou os maiores, ao aprender a escrever o seu próprio nome.

Meu sonho é inspirar bons professores, assim como eu fui inspirada. Penso que um dos lemas principais na vida profissional é: siga os bons. Fiz muito disso e queria, agora, estar do outro lado, lá na ponta, a puxar milhões de seguidores que acreditam que a educação tem futuro.

Constata-se, novamente, em ambos depoimentos, que a educação possibilita um movimento de retroalimentação de conhecimentos, pois se aprende junto com o outro, acerca de valores e atitudes, que contribuem, para que a professora Neusa se mantenha em sua profissão e que a inspiram a dar o que recebeu, ensinando o que aprendeu, ajudando, como foi ajudada.

Acredita-se que este não é um processo simples e automático e que o distanciamento das professoras das situações vivenciadas por elas, ao dar o seu depoimento na entrevista e ao narrar suas memórias nos diários reflexivos, as instrumentalizam a continuar o seu caminho, muitas vezes marcados por dificuldades e pelo desejo de desistir ou mudar o curso da vida profissional.

#### **4.4 Dificuldades e desafios da profissão docente**

O estado da arte desta pesquisa traz à lume questões importantes aos avanços da Educação Infantil no Brasil, desde a garantia do atendimento das crianças de 0 a 6 anos, na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o seu reconhecimento e a sua definição como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), a exigência da

formação, em nível superior, dos seus docentes e os programas de formação continuada, instituídos e desenvolvidos pelas redes de ensino brasileiras. A superação do rompimento da visão assistencialista da educação infantil é uma utopia que caminha com milhares de professores, que se capacitam incessantemente, para oferecer um trabalho pedagógico coerente com as necessidades de aprendizagem das crianças pequenas, consoantes com as práticas que envolvem o cuidar e o educar. O alcance de tantas conquistas se deu e ainda se dá em um árduo caminho, que ainda é ameaçado por mudanças bruscas e sem estrutura, como podemos citar, o ensino fundamental de nove anos, que passou a vigorar a partir do ano letivo de 2008, sob o regime da lei nº 11.274/2006<sup>23</sup>, quando as crianças perderam a oportunidade de frequentar mais um ano de vivências na Educação Infantil para ingressarem, aos seis anos, no primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo desconsideradas as necessidades de desenvolvimento e as características de sua faixa etária. Podemos verificar no estado da arte que compõe a revisão de literatura desta pesquisa, que a história da educação infantil brasileira sempre se constituiu sobre lutas, desafios e dificuldades e a realidade da profissão docente não é diferente.

#### **4.4.1 O excesso de trabalho e o desvio da função ao longo do tempo: transformações**

Encontramos nos depoimentos e narrativas das sete participantes desta pesquisa, muito sentidos e significados que atribuem ao seu trabalho e também muito prazer pelo que fazem, mas as suas trajetórias profissionais também apresentam as dificuldades por elas vividas em diversos momentos, que causam descontentamento, desânimo, frustração, cansaço:

[...] é uma profissão muito difícil porque ela acaba englobando muitas outras funções. O professor não é mais só professor, o professor é babá, o professor é cuidador, o professor é psicólogo, o professor acaba se tornando tudo na sala de aula e não só para as crianças, inclusive para os pais. Ele está perdendo a sua característica e também muito tempo com outras funções que não são nossas e deixando de fazer aquilo que realmente é nosso trabalho,

---

<sup>23</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em 18/nov/2018.

mas não por incompetência nossa, porque a situação ali não permite[...] (Professora Maria).

Eu vejo que hoje em dia as famílias não estão cumprindo o papel delas e com isso sobra tudo para o professor. Então a gente acaba trabalhando mais do que a gente precisa, porque eu acredito que a nossa função seria trabalhar conteúdo, mas nós não estamos trabalhando, nós estamos trabalhando até coisas que as famílias não estão dando conta. O papel do professor é muito desvalorizado por tudo o que ele faz, porque praticamente, principalmente nós da Educação Infantil. Nós estávamos discutindo em HTC que as mães não estão cumprindo com a responsabilidade, então a nossa contribuição é formar um cidadão pleno, coisa que poderia já vir de casa e a escola complementar. Nós professores estamos trabalhando até além do que seria a nossa função [...]. O professor tem várias funções dentro de uma só, acaba que a cruz é bem pesada para gente. Então o professor hoje em dia tem um papel fundamental, porque se ele não fizer esse papel da família, como é que vão ficar as crianças? (Professora Ana).

As falas das professoras Maria e Ana se convergem quando afirmam que a função docente passa por mudanças e que estas ampliaram e sobrecarregaram sobremaneira a demanda de trabalho do professor. Quando a professora Maria expressa que o professor “está perdendo a sua característica e muito tempo com outras funções que não são nossas”, a sua concepção acerca da sua função é revelada, demonstrando acreditar que se pauta do trabalho que concerne uma dimensão de construção conceitual, quero dizer, que ela acredita que o seu trabalho com a criança abarca a mediação dos conhecimentos conceituais que a criança irá construir, a partir dos conteúdos trabalhados. A função docente resumida ao trabalho com os conteúdos escolares também surge explícita na fala da professora Ana e constata-se ambas divergem do que tange ao desenvolvimento do indivíduo como um todo, possivelmente arraigada a uma visão de que a docência é responsável pela educação formal do indivíduo e a família pela educação moral.

Se enquanto profissionais da educação desejamos contribuir com a formação humana, por meio de um processo em que a criança tenha contato com a cultura do grupo ao qual faz parte, e a partir das interações sociais e mediadas por nós, aprenda e produza cultura também e sabendo que a criança é um todo e quando aprende, não o faz só por meio dos conceitos, será que o nosso papel deve, de fato, se restringir a essa função?

Durante o seu desenvolvimento, a criança internaliza formas de comportamento herdadas culturalmente, em que as situações que ocorrem externamente, no âmbito interpessoal, transformam-se em atividades internas, intrapessoais, “o que caracteriza

este processo fundamental para o desenvolvimento humano” (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Isso nos convida a refletir que diante das mudanças ocorridas na sociedade, na atuação da mulher no mercado de trabalho e em uma nova configuração familiar, a educação também sofre a influência desse movimento frenético e necessita se ajustar, criando espaços, no bojo da formação continuada, para as discussões coletivas, para que se construa esse novo paradigma acerca da função do professor e da escola. É somente a partir do estudo sistemático e comprometido, de processos de formação, que se pode alcançar mudanças desejáveis e fortalecer-se para enxergar e contribuir com as transformações, que são inevitáveis.

Freire (2011) nos alerta sobre a essência da formação como promotora de um saber construído pelo docente:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2011, p. 13).

Esses saberes fundamentais a que o autor se refere e que ele mesmo ressalta como conteúdos indispensáveis à formação docente, devem estar pautados nas necessidades que se apresentam no curso do trabalho docente e que deve priorizar a escuta desses profissionais, suas angústias, dificuldades, necessidades, anseios, para que sejam tratados sob a ótica da formação.

Não há como ignorar, que vivenciar essas mudanças é um processo árduo de lutas e resistências para o professor, que muitas vezes precisa do outro para ajudá-lo a identificar seus sentimentos, para mostrar outras possibilidades que o motive a mudar o curso do seu trabalho, que o inspire a tentar fazer diferente, que se mostre aberto para abandonar ou resignificar concepções e construir outras.

[...] o magistério é desgastante para a gente, muitos sonhos a gente não consegue realizar, porque ele requer muito da gente. Não é um trabalho só dentro da escola, é um trabalho que a gente leva pra casa, que a gente fica às vezes fim de semana pesquisando, é uma coisa que é muito cansativa

para a gente, então eu até brinco com as meninas: ah quando eu aposentar quero trabalhar em outra área, conhecer outras coisas, porque eu não quero mais educação, porque já estou cansada, mas isso não quer dizer que não sou apaixonada por aquilo que eu faço, eu gosto e eu faço porque eu gosto, porque acho que se eu não gostasse, eu teria mudado de área, eu já teria mudado de área [...] (Professora Ana).

Levamos muito serviço para casa, por isso que eu falo, que não é qualquer um que aguentaria [...], a função de professor. Então se você não tiver muito amor e dedicação, você não fica. Porque a gente não tem sábado, a gente não tem domingo, a gente não tem feriado na época de relatório. A gente acaba abdicando um pouco da nossa vida pessoal em função da escola. Coisa que não acontece em muitas outras profissões. Você bate cartão e pronto, acabou, você não leva serviço para casa (Professora Maria).

Encontramos nos extratos das falas das docentes Ana e Maria, o descontentamento e o cansaço que decorrem do fato de levarem muito trabalho da escola para fazerem em casa, tempo que seria destinado ao descanso, lazer ou outras atividades, que não as de cunho profissional. A professora Ana revela que tem o desejo de fazer outras coisas que não seja ser professora, mas que não lhe sobra tempo, deixando para pensar sobre isso após se aposentar. Embora ao falar de sua atividade docente como algo cansativo para ela, afirma que já teria mudado de profissão, se não gostasse do que faz, o que revela que encontrar um sentido no trabalho é importante para se manter nele. A professora Maria também afirma que nos momentos que seriam destinados ao descanso, ela permanece trabalhando e faz uma comparação com as profissões que podem desempenhar suas funções dentro do trabalho, no horário destinado a isso, podendo nos demais momentos, vivenciar situações da vida pessoal.

A professora Beatriz expressa a sua insatisfação em relação ao número de crianças que ela atende na creche em que trabalha:

Enfrentamos no atual momento o grande desafio de salas superlotadas [...] com quase 25 bebês em uma sala e poucos profissionais e esse é um limite imposto, o qual não temos como enfrentar sozinhas. Nosso trabalho se vê muitas vezes amarrado.

Ao escrever em seu diário reflexivo, sobre o número de bebês por sala nas creches, ela se refere às ações judiciais expedidas para a Secretaria de Educação e Cidadania, que a obriga a matricular a criança, mesmo que as salas já tenham excedido a capacidade máxima, considerando o espaço físico e a quantidade de

adultos, o que desconsidera as necessidades da faixa etária, de cuidados que muitas vezes precisam ser individuais, como o momento do banho. Desconsidera-se também a necessidade de locomoção, de utilização do espaço e por mais que o professor tenha o compromisso com as crianças, desejando fazer um bom trabalho, esse excesso pode gerar alguns problemas e afetar a qualidade das interações e aprendizagens.

Gasparini e Assunção (2005), enfatizam que as condições sob as quais os profissionais da educação, em especial, os professores, empenham as suas capacidades físicas, afetivas e cognitivas para alcançar os objetivos da produção escolar, podem gerar um sobre esforço de suas capacidades psicofisiológicas, que quando não recuperadas em tempo, podem desencadear sintomas clínicos.

As situações de estresse no trabalho docente têm sido investigadas por muitos pesquisadores (Dejours, 2000, Araújo; Reis, 2008, Assunção; Oliveira, 2009), que afirmam que as políticas educacionais, criadas no Brasil nas últimas décadas causaram grande impacto sobre a organização do ensino como um todo e a gestão escolar. A universalização da educação infantil e do ensino fundamental nas redes públicas gerou maior contingente para o sistema educativo e maior complexidade das demandas apresentadas à escola. Essas demandas chegaram à escola sem que as condições objetivas de atendimento fossem adequadas à nova situação, o que tem resultado na intensificação do trabalho docente, indicado aqui pelas participantes.

O adoecimento na função docente, especificamente no início de sua carreira, foi vivenciado pela professora Terezinha:

[...] me chamaram primeiro para pré-escola, então para mim foi um susto, eu caí assim meio que de paraquedas na situação, numa sala de Infantil I, que hoje é chamada [...] de Infantil II, mudou um pouquinho a nomenclatura (os alunos de três anos). [...] já havia passado quatro professoras nessa sala, uma sala bem problemática, então para mim foi um ano muito difícil, eu aprendi muita coisa assim, sofrendo, muita dificuldade [...] terminei o ano bem doente, porque quando assumi a sala perdi 6 quilos em um mês.

O depoimento da professora revela as dificuldades vividas por ela ao ingressar na rede municipal, recém-formada, tendo que desenvolver o seu trabalho, que podemos supor que ainda era desconhecido para ela, com crianças tão pequenas e com questões específicas que mereciam um acompanhamento e suporte de parceiras mais experientes, colegas, equipe gestora, para que ela fizesse os encaminhamentos

e ajustes necessários e pontuais. Isso corrobora a importância da inclusão e do acolhimento dos novos profissionais no espaço escolar, para que se sintam apoiados e tenham a quem recorrer nos momentos de dificuldades. Supostamente a professora Terezinha, embora adoecendo e como ela mesma afirma, teve a oportunidade de construir muitos saberes a partir da sua relação com as crianças e também contribuiu com a construção de saberes pelas crianças, em meio aos desafios, na busca e mobilização de recursos próprios para superar as dificuldades. O professor é o profissional que ao longo de sua formação desenvolve diferentes saberes, mobilizados e utilizados por ele em sua atividade diária, na relação com a turma e com outros pares que, mediadas pela sua atuação, subsidiam a solução de situações cotidianas (TARDIF, 2014).

Ao prosseguir com as análises, verifica-se que a professora Marcia faz uma crítica à falta de motivação e de formação dos professores:

Confesso que não está sendo fácil ser professora nos dias de hoje [...] alguns colegas professores, os quais estão desanimados e acabam um pouco influenciando os novatos que chegam ainda com despreparo e sem uma formação acadêmica e que dirá profissional.

A professora Marcia aborda a questão da falta de motivação dos docentes que apresentam longa trajetória na docência, que ao invés de inspirar os que estão em início de carreira, acabam por desanimá-los também. Podemos inferir que ela acredita no potencial da formação e da qualificação profissional para superar tais questões.

Verifica-se que não ter outros profissionais que potencializem oportunidades de trocas dentro das propostas de formação continuada, também se apresenta como uma dificuldade no trabalho docente:

Tive a oportunidade de fazer essa formação com outros IMIs, uma vez que foi enfatizada a faixa etária específica de berçários, pois dificilmente temos na escola várias salas do mesmo nível, o que empobrece muito e dificulta a troca entre os pares (Professora Beatriz).

A professora Beatriz ressalta que os momentos de formação continuada precisam contar com um número considerável de profissionais que atuem nos mesmos níveis que o dela, para que possam trocar experiências que são essenciais na construção de conhecimentos e enriquecimento da prática pedagógica e ao se

reunir com outras creches, isso se torna possível. É uma visão que se mostra preocupada com o aproveitamento desses momentos tão importantes para a sua formação e qualificação de sua profissão.

Os desafios e dificuldades relatados pelos professores participantes, se convergem em alguns pontos, que foram explanados na redação deste capítulo, e se divergem em relação à sua natureza. Encontramos nas narrativas do diário reflexivo da professora Neusa, dois extratos que também expõem as dificuldades e os desafios vivenciados por ela:

Foi um período conturbado em minha vida pessoal: bebê pequeno [...], amamentação, sala de aula, 3 ônibus para chegar até a escola, dar aula em um bairro onde tudo o que se ouvia era sobre violência e tráfico de drogas. Mas nada disso me desanimava. Ao contrário, me desafiava ir além. Começar a trabalhar nesta rede, me deu duas certezas: que meu lugar era na Educação Infantil e atuando com comunidade mais carente. [...] Apesar da dificuldade de locomoção de minha casa até a escola (saía de casa às 5h45 para chegar à escola às 7h30), exercia com prazer a minha tarefa educativa.

A escola onde ingressei ficava dentro do terreno de uma escola estadual e funcionava dentro de um contêiner. Apesar da dificuldade de usar banheiros junto com as demais crianças maiores no prédio do ensino fundamental, da distância e dificuldade de levar as crianças para lavar as mãos e fazer uso dos sanitários, especialmente nos dias de chuva, nada me dava angústia ou tristeza. A merenda era feita no prédio do fundamental e trazida pelas cozinheiras até o contêiner, onde as crianças lanchavam. Fora, somente um tanque de areia.

No primeiro recorte, a professora Neusa elucida as dificuldades que precisou enfrentar na vida pessoal e profissional, para prosseguir com o seu trabalho, ainda nova, conciliando a maternidade e a docência, duas questões, que concomitantemente, podemos supor, exigiram que ela mobilizasse recursos internos e criasse estratégias para solucionar os problemas e prosseguir na profissão.

As dificuldades estruturais, a falta de recursos físicos e materiais, da escola onde ela ingressou, assim que foi efetivada na rede municipal, podem ter interferido na rotina e nas situações de aprendizagem e conquista da autonomia das crianças, considerando que parecia não haver um espaço adequado para atender as suas necessidades físicas e cognitivas, mas acredita-se, pelo exposto no segundo extrato de sua narrativa, que isso não a impediu de realizar o seu trabalho, comprometida com a responsabilidade assumida.

Acredita-se que todos os desafios relatados pelas docentes, no enfrentamento das dificuldades de sua profissão, seja no início ou no decorrer dela, serviram e supomos que ainda servem, para contribuir com a constituição dos seus saberes, especialmente os saberes da experiência, para que possam desenvolver a resiliência, que se constituiu na capacidade que o indivíduo tem, de mesmo sofrendo diante de situações adversas, difíceis para ele, desenvolver formas de lidar com elas, de suportá-las (YUNES, 2003).

Entende-se que pensar reflexivamente a vida profissional do professor, no bojo das dificuldades e do mal-estar que o alcançam, e que envolvem o excesso da demanda de trabalho, a transformação de sua função, a pouca valorização de sua profissão e uma nova dinâmica de ser e estar na profissão, não podem ser adiados e nem se dar fora dos contextos de formação e sem que o próprio professor participe com autoria, podendo ser ouvido e tendo a liberdade de se posicionar na defesa de melhores condições de trabalho, construindo, entre os pares, novas estratégias para enfrentar os desafios e as mudanças no âmbito do seu ofício. Importa-nos verificar se a formação continuada da qual participam, oportuniza o exposto, qualificando a sua profissão.

#### **4.5 Formação Continuada e qualificação da profissão docente**

Pensar a formação continuada do professor envolve considerar o âmbito das relações e interações sociais, ao ressaltar que um grupo de docentes é heterogêneo em suas concepções, conhecimentos específicos, científicos, saberes construídos a partir de suas experiências, valores, cultura. Isso, por si só, já nos mostra que há um campo inesgotável de material humano, social, histórico, cultural para ser explorado a serviço de uma construção coletiva, em que esse grupo se equaliza quando se pensa no objetivo que tem em comum: a criança e o trabalho que realizam em cada dia letivo, como profissionais da educação.

Pensar no que deve ser a formação continuada do professor envolve lidar com a utopia e com a busca incessante de realizá-la, administrando as questões que a burocracia do sistema educacional nos impõe, para tornar esse um espaço que priorize autoria, trocas, estudos, pesquisas, circulação de conhecimentos, ideias,

práticas a serem tematizadas, problematizadas, discutidas, construindo um caminho pautado nas necessidades específicas que vão se colocando diante do grupo.

Pensar na realidade da formação continuada da qual as sete docentes deste estudo participaram, desde a sua efetivação, e da qual participam até hoje, é supor que puderam construir uma trajetória marcada pelas transformações educacionais e sociais do seu tempo e que muito têm a contribuir com a história das suas unidades escolares e da secretaria de educação de seu município, ao compartilhar as suas histórias de vida.

#### **4.5.1 Espaço de autoria, estudos, transformação, trocas e aprendizagens**

Entende-se que toda profissão necessita estar em consonância com as transformações que afetam diretamente ou indiretamente o seu trabalho e para isso, a participação sistemática e constante em atividades que envolvam estudos e capacitações deve ser prioridade na vida profissional.

No âmbito educacional, pode-se afirmar, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), representa um marco no que tange à formação dos professores, ao estabelecer e com isso ressaltar a importância da formação inicial e continuada desses profissionais.

Muitas redes de ensino, instituíram, a partir disso, os seus programas de formação continuada em serviço, para contribuir com a formação permanente dos seus docentes.

Como já foi ressaltado no início deste capítulo, a rede de ensino, que se constitui cenário desta pesquisa, instituiu o Horário de Trabalho Coletivo (HTC), em que acontece a formação continuada dos seus docentes, a partir de 1999, porém este só se tornou obrigatório a todos os docentes a partir de 2014.

Verifica-se, no extrato do depoimento da professora Terezinha, que antes mesmo de ser instituído na rede de ensino municipal, já havia o interesse e a necessidade dos docentes se reunirem para estudar e compartilhar saberes:

[...] eu sou da época que nem existia HTC, falo que aprendi muito nos HTCs, muito, mas antes de ter, a gente já tinha, porque quando eu entrei para trabalhar aqui nesta escola, nós tínhamos uma orientadora, que a gente chegou a fazer um grupo de estudo, então ela viu qual era a necessidade do grupo e a gente trabalhava em cima dessa necessidade, ela trazia material.

Então já era um trabalho que a gente fazia, que a gente não recebia nada por isso, a gente vinha de livre e espontânea vontade, era uma coisa que os professores gostavam de estudar, depois que veio a implantação do HTC.

A iniciativa de estudar e buscar qualificação para o próprio trabalho, sem que ninguém lhes peça ou as obrigue a isso, são identificados na fala da professora Terezinha, como uma necessidade das docentes, corroborando a autonomia escolar, que é gerada à medida em que os educadores se sentem desobrigados das imposições no seu trabalho, para então construir suas próprias iniciativas, em função do próprio trabalho e de questões que emergem a partir dele.

A atividade conjunta dos professores, que entendem a formação continuada como um hábito no funcionamento do cotidiano escolar, um lugar seguro onde podem trazer as necessidades que emergem do seu cotidiano, num movimento de trocas e compartilhamento de significados, que possibilitam a ampliação do conhecimento da realidade, sendo e se fazendo professores (LIBÂNEO, 2009).

A falta de estudos e pesquisas mais aprofundadas acerca das diversas temáticas que envolvem o trabalho do professor da educação infantil, bem como a oportunidade de exercer autonomia para estabelecer relações com esse conhecimento, sem receber uma concepção pré-estabelecida pelo outro, são necessidades pontuadas pela Professora Carmelina:

[...] só que eu sinto falta, na formação continuada, hoje em dia, do que eu tive lá atrás, em 1990, quando entrei na prefeitura, mais profissionais de áreas específicas dando suporte para gente trabalhar, um outro olhar. Às vezes uma vez por mês, um tempo assim, ter um outro profissional dando um outro olhar, ter mais contato com a área acadêmica, com um pesquisador [...] para poder dar um outro olhar, um toque de como que estão acontecendo as coisas. Acho que a gente fica um pouco fechado, só na rede. O que as orientadoras aprendem, passam para gente com esses especialistas, mas assim, o professor ter contato com os especialistas e não ter esse tradutor no meio, porque a gente acaba passando a visão delas em relação à fonte e o professor, acho que tinha direito a ter um pouquinho de fonte, não só no seminário, ter mais contato com a fonte dos estudos (Professora Carmelina).

A falta de investimentos ao trazer inovações para os momentos de formação é vista como algo que foi se perdendo na trajetória da rede municipal, quando a docente revela sentir falta da oferta de cursos com especialistas, e o fato de ter o orientador intermediando essa construção em todas as atividades formativas realizadas em HTC,

como alguém mais experiente, que constrói o seu saber e o compartilha depois com o seu grupo, abarcando as relações que ele fez, converge com o exposto pelas professoras Beatriz e Maria, que demonstram não serem atendidas em suas necessidades a partir da formação da qual participam atualmente:

Então, eu acho que atualmente, está deixando um pouco a desejar. O HTC em si [...] as orientadoras sempre procuram estar fazendo, só que eu acho assim, que a nível de secretaria municipal de educação, já teve melhor, a gente já teve mais cursos, já teve mais investimentos nesta formação, acho que agora está um pouco devagar (Professora Beatriz).

Eu penso hoje, que a rede em que eu trabalho não tem nenhum programa de formação muito forte. A sala de leitura teve alguns encontros nesse sentido, acho que veio agora no final do ano, para as meninas dos prés, o PNAIC, mas dois encontros no final do ano, para professores que talvez vão pegar outros níveis no ano que vem e os professores que estavam nos infantis esse ano e vão pegar o pré no ano que vem, não fizeram esse começo. Acho que não foi uma coisa bem planejada, não está sendo bem planejada e talvez não esteja sendo bem aproveitada. Pensando no que a gente teve no começo, pensando nas condições que eu tinha de formação quando eu entrei na rede, o de hoje não me satisfaz (Professora Maria).

A importância que é dada à formação continuada está explícita na fala da professora Beatriz, que também ressalta necessitar de novos conhecimentos, que possam trazer novas ideias e possibilidades para qualificar o seu trabalho. A falta de uma continuidade nos estudos, aponta para a necessidade de planejamento na sistematização da formação atual e demonstra gerar um sentimento de insatisfação e frustração para a professora Maria.

A professora Neusa demonstra, a partir do extrato de sua entrevista, que o fato de não participar dos momentos de formação, em uma fase de sua trajetória profissional, a impedia de participar das decisões coletivas, de exercer o seu direito de contribuir com o seu grupo, sendo autora do processo, pensando junto, opinando, tendo a sua voz ouvida:

É, eu penso que o grande diferencial da nossa rede é propor uma formação continuada [...] de peso, de responsabilidade, e eu percebo isso nas condições em que hoje eu atuo [...], dentro da sala de aula e como professora também, pertencente ao HTC. Por muitos anos eu não fiz parte do HTC, por ser uma professora que dobrava período e isso pra mim era muito angustiante, porque eu ficava fora das definições da escola, não que eu não fosse consultada, não fosse querida para uma série de situações, mas como eu não estava presente, eu não poderia sugerir, nem sempre eu podia opinar, eu não tinha oportunidade de levar também meu ponto de vista e eu não

posso negar que eu tive bons orientadores em que puderam, de uma forma ou de outra, me inserir nos contextos de formação dentro da escola. Por outro lado, não estar presente nos HTCs da escola, me fizeram sentir distante do processo decisório, no entanto, com a lei do piso, com o novo plano de carreira, enfim, uma série de questões administrativas que foram mudando, o HTC tornou-se não opcional, então eu comecei a fazer parte da formação do HTC noturno. E é interessante que quando eu comecei na rede, há trinta e um anos atrás, já existia a hora atividade noturna e não era opcional, todo mundo tinha que fazer. Depois acabou isso extinguindo e agora, recentemente, há poucos anos, essa condição de fazer parte da formação continuada, sem ser opção do professor, veio de novo, né, fazer parte do programa da rede de São José. Para mim isso me alegra muito, me alegrou muito, muito embora eu tenha que trabalhar todas as noites, porque dobro aqui também, na rede de Jacareí, eu não acho penoso, é ruim o trajeto, pegar a estrada, enfim, mas estando lá não é cansativo, não é danoso, é muito positivo. Primeiro porque eu me sinto fazendo parte, o que eu não sentia antes e eu acho que isso me garante o empoderamento, uma valorização da minha opinião, da minha história enquanto profissional, que também tem algo para colaborar, então neste sentido eu gosto muito. E outra coisa que eu acredito que seja muito bom e por isso esse programa me satisfaz, é porque é um programa construído a muitas mãos, [...] não é de cima pra baixo, parte de um ouvir o professor: o que vocês desejam? o que vocês acreditam que é importante estudar? o que lhe faz falta? Então isso para mim, é... o ouvir o professor, é um sinal de que essa prática também tem que ser feita de mim para as minhas crianças [...], não é só na teoria, não está só no papel, não está só nos documentos curriculares, que eu devo ouvir meu aluno, mas também o meu formador, enquanto professor e eu aluno, também faz o mesmo procedimento, de ouvir minha necessidade, de conhecer as minhas características, de saber o que eu preciso, enfim, tendo isso como base, vai alinhavando o processo formativo (Professora Neusa).

Ao refletir sobre a formação continuada da qual participa, a professora Neusa ressalta, de forma crítica, o quanto o fato de ser ouvida, de poder ter garantida a sua efetiva participação nas decisões que envolvem o todo da escola, é importante para ela e que ao aprender com quem a escuta, também pode estender essa mesma ação às suas crianças, corroborando a autoria necessária às professoras no bojo da formação continuada, e também a potência da experiência e das relações como base de todo o processo.

Pode-se constatar que o desenvolvimento profissional só poderá acontecer quando imerso no contexto de um processo que relacione teoria e prática, permeadas por um diálogo estreito com os sujeitos e as circunstâncias concretas de cada processo educacional (LUDKE, 2001).

A necessidade de trazer a realidade específica de cada unidade escolar, em paralelo à formação estabelecida por natureza de outras ordens, é pontuada pela professora Marcia:

[...] então às vezes há uma diferença, eu acho que em relação à formadora, uma diferença em relação ao grupo, à equipe ali que está, de cada escola, tudo bem, cada escola tem o seu perfil, cada escola tem a sua comunidade, mas assim...cada vez mais o professor, eu acho que as dúvidas e as questões que estão atrapalhando esse sucesso, eu diria, profissional, é a criança sem limite, sem disciplina, a família que não contribui [...], então os fatores externos estão atrapalhando [...]. E a gente precisa dar uma parada para isso também, é uma questão social, pode ser, mas é, e só ficar estudando a parte teórica, e a prática? Entendeu? Nós temos que alinhar, nós temos que aproximar a teoria da prática. Como eu não fui orientadora, então eu não sei como que acontece. Que a gente fala, é que agora como você sendo orientadora, a gente parece assim, ah, não sei se você já ouviu enquanto professora, poxa, saiu da sala de aula, parece que esqueceu tudo. Entendeu? Então, eu acho que tem que ter um olhar específico para isso. Quem está, né, como a formadora, tanto da secretaria, mais ainda da secretaria, que está formando as orientadoras, precisa fazer esse link [...], a gente sempre em HTC está solicitando, então existem as orientadoras que elas se preocupam com isso, elas até compreendem que é uma ordem da secretaria, mas que a escola dela vai ter que ter uma adaptação. Então acho que precisa ter esse bom senso. Assim acho que a formação é válida (Professora Marcia).

A necessidade de poder ter um espaço para olhar conjuntamente para os problemas que se apresentam nas diversas situações dentro da escola, legitima a autoria, a autonomia e a identidade do grupo que também necessitam ser contempladas nos espaços de formação e isso só é possível a partir da escuta das próprias professoras, na escolha das temáticas a serem estudadas, no convite de especialistas para os eventos educacionais, de trazer a realidade, o cotidiano, para o centro da formação, a partir do olhar e da voz docente. É deste equilíbrio que trata a professora Marcia que corrobora a necessidade de flexibilidade e olhar atento às necessidades do grupo.

A oportunidade de aprender e ser inspirada a partir dos encontros de formação continuada no período noturno se fazem presentes nas narrativas do diário reflexivo da professora Neusa:

[...] lembro de aprender sobre rodas de conversa, planejamentos para as diferentes faixas etárias, repertório de músicas, brincadeiras e propostas em artes. Lembro que líamos textos, estudávamos e debatíamos nossas percepções e ideias. Lembro que levávamos tarefas para realizar em sala com as crianças e depois contávamos para as colegas como foi. Lembro de ver as imagens de cantos de jogo simbólico que me encantavam [...], aprendi no HTC a construir os cantos de beleza e leitura. Meu pai fez mesa, prateleiras e utensílios; minha mãe fez cortinas e outros enfeites para os cantos [...] eu estava aliando teoria à prática, aprendendo a fazer fazendo. Isso tudo me ajudou a refletir sobre a função do trabalho pedagógico na Educação Infantil, já que me permitiram agir mediante a teoria e justificá-la ou questioná-la por meio da prática.

A tematização da prática, as trocas de saberes, de experiências, os momentos de estudos sobre temas tão necessários ao desenvolvimento infantil permearam a construção de conhecimentos pela professora Neusa, que pode experimentar com as suas crianças o que aprendia a partir dos estudos, permeados por questionamentos, por desejos de colocá-los em prática. Tais atividades propostas pela formação continuada impulsionaram o seu desejo de realizar, oportunizaram a aprendizagem e a qualificação da sua ação pedagógica e pode-se constatar uma disposição própria para que ela vivenciasse tais experiências.

A transformação da prática a partir dos momentos de formação também é validada no diário da mesma participante:

[...] até então, minha prática nas escolas onde atuei era centrada nas atividades em papel, registros escritos, cujo principal objetivo era testemunhar aos adultos o que as crianças estavam trabalhando. Estudar em HTC sobre esse enfoque mudava meu olhar, me trazia novas reflexões e perspectivas. E assim fui mudando a minha prática, por meio da reflexão sobre a ação.

A necessidade de estar aberta às mudanças que ocorrem no âmbito educacional, movidas ou afetadas pelas mudanças no contexto social, fez com que a professora Neusa, a partir dos momentos de formação, envolvida com as temáticas de estudo, sempre buscando refletir sobre elas, transformar a sua prática sob o escopo do que era necessário para potencializar o desenvolvimento de suas crianças, não o que era importante para o adulto.

Faz-se necessário é compreender a relação estabelecida entre teoria e prática. Em uma discussão teórica os professores podem ter contato com um texto sobre determinada temática e se esse for o único texto lido a respeito do assunto, ele terá somente essa informação como base para inferir sobre a teoria em situação prática (OLIVEIRA, 2017).

Isso corrobora os momentos cuidadosos que envolvem a formação continuada, para que se tenha a clareza de sua importância na construção de concepções que estejam embasadas em um corpo de pesquisas relevantes, para que ao refletir sobre a prática, os professores acessar esses conhecimentos, reconhecendo-os, num movimento integrado e constante.

A formação continuada também precisa ter um significado para o professor, assim como o que se propõe na sala de aula precisa ter um significado para a criança. E isso poderá acontecer se passar pelo campo da experiência, por isso a importância dada por ela, às oportunidades de realizar o que ela chama de tarefas, em que a atividade realizada com as crianças podia ter tema da formação, discutida no coletivo, sem melindres.

Verifica-se, ao finalizar essa importante análise e discussão, que a metodologia biográfica, utilizada neste estudo, subsidiou a investigação acerca da formação continuada, constatando que a mesma contribui com qualificação da profissão docente, ao sustentar a sua prática a partir dos estudos, trocas de experiências, liberdade para experimentar, para fazer e aprender a partir disso.

Acredita-se que a rede municipal de ensino onde a pesquisa foi realizada apresenta um caminho sólido de estudos e pesquisas acerca da criança, da infância, do trabalho docente, buscando a excelência e a qualidade da ação docente, a partir dos momentos de formação continuada, porém necessita partir da escuta de seus professores, conferindo-lhes o direito de participar de todo o processo decisório e delineamento das ações formativas que a rede deseja sistematizar a cada ano. É um processo permanente, que deve sempre ser avaliado a partir da ótica dos próprios professores, para que eles possam contribuir e atuar com protagonismo, assumindo a autoria de sua formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu **identificar a visão dos professores da Educação Infantil sobre importância da formação continuada na sua trajetória profissional**<sup>24</sup>.

Acredita-se que muitos foram os desafios vencidos para o alcance deste objetivo, e em meio a momentos de muita leitura e reflexão, esta pesquisadora, ingressante no universo acadêmico e científico, percebeu a relevância deste estudo por ter dado ênfase à formação permanente, também reconhecida pelas participantes da pesquisa, como um aspecto essencial à sua profissão.

Ao tecer essas considerações, deparei-me com o desejo de alinhar esta pesquisa desde o princípio. Ao introduzir este estudo, busquei narrar um recorte da minha trajetória de vida profissional na Educação Infantil, apresentando as minhas vivências e o constante incômodo com a desvalorização e o desconhecimento da dimensão da profissão e do trabalho desenvolvido neste segmento educacional. Quase sempre, em lugar de professor, prevalece a figura da “tia da creche”, da “tia da escolinha”, fala fortemente marcada por uma concepção puramente assistencialista da educação.

Tal concepção, historicamente reproduzida, deve ser superada a partir de um maior investimento dos centros formadores na qualificação e profissionalização docente, sobretudo legitimando em especial, o papel e o valor do professor da educação básica. Percebe-se que, avançou-se mais no terreno das ideias e das palavras que no das práticas de formação na graduação.

É preciso desenvolver novas práticas baseadas na autonomia e formas de participação democráticas dos docentes nas decisões coletivas e mesmo, nos projetos de intervenção na comunidade, dando maior visibilidade à figura do professor, permitindo a todos vislumbrar novas formas de entender e respeitar a profissão docente, e até mesmo, as estruturas educativas, a escola e sua organização.

Nesta linha de pensamento, a formação do professor deverá se pautar em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção e estímulos para idealizar bons

---

<sup>24</sup> Destaque da pesquisadora para retomar o objetivo deste estudo.

projetos de ação, adotando procedimentos didáticos capazes de efetivar mudanças frente às inúmeras oportunidades durante o processo ensino-aprendizagem.

Um fator importante, é a capacitação profissional considerando a possibilidade de estimular junto ao docente a formação permanente, especialmente se a mesma se der em serviço e continuamente. Desse modo, assume importância a reflexão sobre a prática, com bom suporte teórico, preparando o profissional para se defrontar com situações de incerteza, contextualizadas e únicas da realidade escolar, com o objetivo de ajudá-lo a aprender a interpretar, investigar e encontrar respostas para as questões que se apresentam na prática pedagógica.

Tais aspectos me fizeram, então, problematizar a formação continuada proposta pela rede de ensino municipal, *lócus* de trabalho dessa pesquisadora, e que serviu de cenário para esta pesquisa, indagando se esta contribuiu com a qualificação profissional das participantes.

Acredita-se ser esta, uma valiosa oportunidade tornar público um recorte da realidade das professoras que, nesse caso, lecionam na Educação Infantil, com o objetivo de conhecer os desafios, as conquistas, os avanços, as dificuldades, a dedicação com que desempenham o seu trabalho, destacando a formação permanente como potencializadora da profissão docente.

Faz-se necessário destacar que esse trabalho se concretizou a partir da pronta disponibilidade das sete participantes em compartilhar as suas trajetórias de vida profissional. Entre pausas e indagações ao tempo, as professoras foram tecendo suas histórias e dos grandes momentos, marcas ficaram expostas, algumas boas e outras, nem tanto. Todas com muitos significados na história de vida de cada uma delas.

Num exercício de memória, revisitando o anteprojeto, elaborado com o interesse no processo seletivo para o mestrado em 2016, retomo as ideias ali expressas, e verifico que fui fazendo vários ajustes no problema elaborado, mas a minha motivação de pesquisa sempre foi verificar como acontece o processo de constituição da profissionalidade de professoras que atuam nas escolas de Educação Infantil e quais as contribuições trazidas pela formação permanente em serviço.

Tempo e dedicação ajudaram a compor o estado da arte deste estudo. Por meio de leituras, as ideias foram tomando o seu lugar e me revelavam o que de fato eu buscava investigar. O projeto foi aos poucos sendo construído e, num movimento de ir e vir constantes, foi se delineando. Eu, como pesquisadora, fui amadurecendo, evoluindo, num processo que direcionou meu olhar para a minha própria profissão,

me convidando a distanciar de uma visão romântica, que não contribui em nada para anunciar a sua identidade. De uma perspectiva um tanto ingênua e romântica, investi numa atitude mais científica e objetiva de ver a realidade, na qual me instalava como protagonista e aos poucos um sentimento de empoderamento como profissional me davam a certeza de que, de fato, o professor precisa de novos desafios e novas aprendizagens para firmar-se na profissão.

Com o avanço da pesquisa, ao tomar contato com os dados coletados, fui me aproximando das vivências, experiências e memórias das professoras participantes, que mesmo apresentando sólida trajetória de vida profissional, continuam em processo de formação, desejando inovações, momentos de trocas de experiências, buscando aproximações com o mundo da pesquisa, dialogar com pesquisadores e especialistas, bem como poder participar de formações com temas comuns aos diferentes níveis, agrupando interesses e alinhando a linguagem que trata especificamente de cada faixa etária.

Enquanto professora, que também construiu uma história na profissão docente, me encontrei em alguns extratos das falas das participantes, a partir das entrevistas e narrativas escritas nos diários reflexivos, reconhecendo que não nos cabe mais uma ideia romantizada do que é ser professor e uma idealização equivocada do que é afeto, por trabalharmos com criança. Precisamos construir conhecimentos que tratem desta temática, alicerçados na formação continuada, pois isso nos possibilita um fazer racionalizado, mobilizando meios e recursos no cotidiano da escola para resolvermos conflitos e problemas que nos são apresentados, fortalecendo assim a nossa profissão.

As leituras feitas ao longo desses dois anos para subsidiar esta pesquisa, ficaram mais significativas a partir das narrativas das docentes, indicando que na vida pessoal e na profissional, as experiências vivenciadas transitam pela nossa subjetividade e contribuem com a construção de concepções, que se fortalecem com o tempo pelas interações com o outro, com a cultura e meio ambiente, influenciando nossa maneira de ver e reagir à realidade.

Nas vozes trazidas pelas docentes presentes neste estudo, foi possível perceber intensa responsabilidade com o trabalho que realizam, além do desejo de aprender de forma contínua. Porém dos relatos de algumas delas, extraiu-se que o significado do seu trabalho está pautado em uma missão, em um sacerdócio, nuances de uma concepção assistencialista que se deseja romper para reafirmar a profissão

docente. Isso, sim nos parece, uma forma de alienação profissional, uma desprofissionalização, de uma inibição a assumir o real papel ético e responsável da atividade educativa.

Nesse ponto, cabe um convite à reflexão, alertando a classe docente de que se o próprio sistema não os valoriza como profissionais, mais grave ainda é percebermos que manter o estigma de missionário e de sacerdócio à prática docente, revela uma atitude que desmerece o profissional contribuindo com a desvalorização no campo do trabalho, num movimento que precisa ser interrompido, incoerente com as propostas críticas de valorização do magistério.

Há que se desvencilhar das ideias românticas ao pensar a nossa profissão, de que amar as crianças basta para ser professor e ainda, que o nosso trabalho é uma missão de vida, embora trabalhem com a formação humana. Amá-las é fundamental, como nos ensinou Freire (1997), de forma muito amorosa, mas também é preciso conhecê-las para saber do que precisam, planejar a partir disso, observá-las, intervir e mediar as aprendizagens, para que avancem, avaliar a construção de seus conhecimentos e isso envolve um saber científico e técnico, que precisa ser alcançado a partir da formação permanente.

Somos profissionais, muito exigidas em nosso trabalho e para construirmos um novo panorama e avançarmos nas conquistas da nossa profissão, por salários mais justos, por reconhecimento, por formações que nos considerem e o nosso contexto, por espaço de diálogo e participação, dando-nos voz e apoio às reivindicações, há que se começar pela transformação da nossa concepção, do nosso autoconhecimento e reconhecimento pela profissionalidade.

Para tanto, a formação continuada deve estender-se à esfera das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e da equipe escolar como um todo devem ser questionados permanentemente. É necessário nos ajudarmos a remover o sentido pedagógico comum, a recompor o equilíbrio constante entre os esquemas práticos predominantes e os lastros teóricos que os sustentam.

Frequentemente as participantes ressaltaram em suas narrativas, o quanto o apoio de parceiros mais experientes, no contexto da formação continuada, contribuiu com a construção de suas identidades profissionais, com a superação de dificuldades que as mantiveram em exercício de suas profissões, compartilhando os seus saberes da experiência, destacando que tiveram bons exemplos, tanto de colegas como das

orientadoras pedagógicas, que as inspiravam, impulsionavam, especialmente nos momentos de formação continuada. As trocas de experiência também foram destacadas como oportunidade de alcançar maior segurança em suas ações, pois repertoriaram a sua prática e a construção de conhecimentos entre os pares.

As dificuldades vivenciadas por elas neste caminhar se destacam como potencializadoras da resiliência, pois mesmo diante delas, souberam encontrar estratégias e razões para continuar. Essa mesma resiliência precisa se transformar em objeto de estudo aprofundado dentro da sistemática de formação continuada das escolas, pois a profissão docente está em constante mudança e enfrentar isso, muitas vezes pode ser mais sofrido para uns, que para outros, haja vista que cada indivíduo tem uma maneira própria para lidar com as dificuldades. Uma das professoras relata ter adoecido diante de uma turma de crianças tão desafiadora para ela, no primeiro ano de sua experiência como professora efetiva da rede municipal, destacando a importância de se criar ações de inclusão do novo profissional no espaço escolar, sendo acompanhado com maior proximidade por parceiros mais experientes e equipe gestora.

Indo mais além e retomando sempre o nosso objeto de estudo nesta pesquisa: **a formação continuada**<sup>25</sup>, as participantes revelam que concebem este como um momento fundamental dentro de sua profissão, para que possam fundamentar e apoiar a sua prática no coletivo da escola, de forma constante. As iniciativas de reunir o grupo e estudar temáticas que incidem nas necessidades reveladas a partir do cotidiano, mesmo quando o programa de formação continuada em serviço ainda não havia sido instituído na rede, ressaltam a busca pessoal do professor por conhecer, pesquisar, trocar, aprender, dar sentido à sua prática, que toca na questão da auto formação, pois a escola não dá conta de tudo o que o professor precisa. Este movimento é também individual, quando ele se mobiliza para ir de encontro aos conhecimentos de que necessita em sua especificidade de ser professor, considerando as especificidades do seu grupo de crianças.

As participantes, quase que em sua totalidade, revelam que no final da década de 1990 e início de 2000, as propostas de formação oferecidas pela rede municipal as satisfaziam mais, abarcando uma prática de estudo mais consistente e diversificada, ultrapassando os muros da escola. Pontuam que os momentos compartilhados de

---

<sup>25</sup> Destaque da pesquisadora para retomar a temática central do estudo.

estudo junto às professoras de outras escolas e das mesmas regiões, com temas específicos de estudo, proporcionavam momentos mais enriquecidos de trocas, pois a diversidade de experiências favorecia tal afirmação.

Elas reconhecem os esforços de suas Orientadoras Pedagógicas ao levar para os Horários de Trabalho Coletivo os estudos dos quais participam em suas formações, mas apontam que aprender sendo mediadas direta e somente por esta profissional na totalidade das atividades e vivenciar a formação dentro do âmbito da própria escola o tempo todo, se apresenta como uma limitação de poder participar de outras situações de aprendizagem, em que tenham contato com outros professores e especialistas e com suas experiências.

Reconhecem ainda, que a profissão docente não pode dar-se fora dos espaços de construção coletiva do saber, das relações que se estabelecem, do movimento incessante por saber, por conhecer, por experimentar, afirmando, convictas, de que a formação para o professor se compara ao ato de respirar para os seres humanos, não pode parar. As narrativas apontam que os conhecimentos construídos nos momentos formação continuada as instrumentalizam a exercer e qualificar a sua profissão, a atender as necessidades de suas crianças, construindo um repertório que as qualifiquem a planejar e oferecer propostas condizentes com a faixa etária em que se encontram e com a cultura da infância, mas elas desejam mais, expressam suas necessidades pelo contato direto com pesquisadores e com os colegas de outras unidades escolares. Stenhouse (1987) afirma que “o poder de um professor isolado é limitado. Sem o esforço dele jamais se poderá obter a melhoria das escolas; mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão organizados e apoiados” (IMBERNÓN, 2005, p.49).

Verifica-se que há que se criar uma cultura de pesquisa científica na prática docente, não no sentido de que se estude mais sobre os temas que envolvem o seu trabalho, porque isso elas já fazem e continuarão a fazer, haja vista o seu desejo expresso de aprender e fazer ainda melhor, mas no sentido transformarem a sua prática, os conhecimentos construídos a partir do seu processo formativo e constituído a partir da experiência, em objeto de pesquisa.

A rede municipal tem como prática a realização de Fóruns de Educação, Simpósios, Circuito de Práticas, em que uma vez ao ano recebem profissionais de outras instituições para partilhar suas experiências e seu conhecimento e os professores podem se inscrever para compartilhar suas práticas. Isso se apresenta

como uma possibilidade importante de desafiar os docentes a produzir pesquisa a partir de sua própria experiência, como profissionais da educação infantil, o que nos provoca a reflexão de que [...] a atitude do professor-formador deverá ser semelhante à do cientista que observa os fenômenos, elabora hipóteses e as submete à prova de experiência, quando o foco do olhar orienta-se na direção do que é novo, não percebido, à espera de descobertas. Não é um olhar distraído, indiferente, mas sim um “jeito de ver” atento, curioso, instigador. O olhar é a expressão da vontade e da força, antes de ser órgão do conhecimento (DINIZ, 2018).

Ressalta-se o convite para que se olhe de dentro para fora, valorizando os próprios professores como produtores de boas práticas a serem partilhadas e das experiências como boas possibilidades de transformarem-se em ciência, escutando quem compõe essa grande rede de ensino como produtora de um saber que pode sim receber contribuições externas e aprender com outras redes e profissionais, mas que possam a partir disso, oportunizar a reflexão e a leitura crítica da própria realidade, singular, específica, única.

Verifica-se que a Educação Infantil oferecida por este município vem conquistando o seu espaço no panorama da educação brasileira, apresentando avanços nas duas últimas décadas.

Para que o programa de formação continuada e em serviço contribua de forma permanente com a profissão docente, acredita-se que esta precisa estar no centro da formação, com professores autores, autônomos, criando espaços para que possam trazer e problematizar as questões que se apresentam em seu cotidiano, exercendo a sua voz, participando horizontalmente e não recebendo programas prontos, que não têm um significado para o exercício de sua profissão, pois não nasceram no chão da escola.

O desejo de que a sociedade, o poder público valorizem o professor, conheçam a sua trajetória na busca por maior conhecimento, reconhecimento e valorização, tornando públicas as práticas que emergem do fazer cotidiano, necessita primeiro da força do olhar do professor para a própria profissão, ao se colocar como profissional, ao valorizar o seu percurso, assumir-se como protagonista da sua história, contribuindo com o seu grupo, reconhecendo os encontros de formação como um evento importante, que representa e fideliza a sua classe, que une os ideais, faz pensar, aprender, realizar, avaliar, fazer diferente, projetar os sonhos que ainda estão no campo das ideias, instrumentalizar a realização destes e nesse processo também

nos faz deparar com o nosso inacabamento, desejando continuar a fazer o caminho, ao caminhar mais e sempre.

Os momentos de introspecção e de reflexão proporcionados a partir das intensas leituras das histórias de vida, reveladas por essas professoras me inspiram a continuar em busca da utopia tão necessária de Freire (2011), que faz a manutenção da minha profissão e me convida a prosseguir na caminhada da pesquisa, contribuindo para difundir e divulgar a potência do trabalho da Educação Infantil, enquanto eu tiver voz para isso.

Os ensinamentos dos autores, tão caros para mim, que compuseram o estado da arte desta pesquisa e seria injusto citar alguns, dada a relevância de todos eles para este estudo, me trouxeram a certeza de que o trabalho docente precisa estar apoiado no escopo da formação continuada, sem a qual a qualidade da sua profissão se torna inalcançável e isso me move a continuar investindo e acreditando na força da formação permanente.

Este estudo não tem um fim em si mesmo, ele se utiliza deste espaço para deixar um convite a pesquisas futuras, na possibilidade de investigar se essas participantes se consideram profissionais de fato, criando recortes desta temática tão complexa, ampla e necessária.

## REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (org). **Educação Infantil: Muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2007.

ANGOTTI, Maristela. (org). **Educação infantil: Da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

ANGOTTI, Maristela. (org). **Educação Infantil: Para que, para quem e por quê?** Campinas: Editora Alínea, 2010.

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. **Representações sobre a atuação docente na educação infantil**. Revista de Educação da PUC, Campinas, v. 18, p. 9-17, jan./abr. 2013.

ARAÚJO, Glauco Ludwig. **A Nova Geração de Professores Universitários: Profissionalização, condições de trabalho e sua relação com a produtividade científica na UFRGS**. 109 p. (Dissertação de Mestrado em Sociologia). Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª Edição. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar.... Em busca da profissionalização do educador da educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela. (org). **Educação infantil: Da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: O olhar das professoras. In: ANGOTTI, Maristela. (org). **Educação Infantil: Para que, para quem e por quê?** Campinas: Editora Alínea, 2010.

ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. **O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza**. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Anais, Florianópolis, UFSC, 2015.

AZEVEDO, Priscila Domingues de. **O conhecimento matemático na Educação Infantil: O movimento de um grupo de professoras em processo de formação**

**continuada.** 242 f. (Tese de Doutorado em Educação). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira.** Projeto de cooperação técnica: MEC E UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: BRASIL. **Por uma Política de formação profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BARROS, Bruna Cury de. **Ser professora iniciante na Educação Infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas.** 159 f. (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar). Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015.

BARROS, Rozane Marcelino de; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. A Formação continuada em serviço dos profissionais atuantes nos centros municipais de educação infantil: estudo de caso na cidade de Curitiba. **Revista Poiésis.** Unisul, Tubarão, v.8, n.14, p. 468 a 487, jul/dez. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília: Senado Federal, 1989. 336 p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2009. p. 80-71.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e Adolescente.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases Nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996. 58 p.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC: 1998.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, nº 1, p. 11-30, jan/jun. 2002.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.36, n.127, p. 87-128, jan/abr. 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: < <https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em 05 Ago.2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba: educação infantil**. Curitiba, 2006. v.2.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, ano I, n. 1, abr./jul. 2003, p. 16-19.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, 1988.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. (2008). **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora. 3ª edição. (Série Pesquisa; v. 6).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 160 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 41ª Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2011. 144 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 43ª Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2014. 144 p.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GASPARINI, Sandra Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Marineide de Oliveira. **O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas?** In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. Anais, São Luís, UFMA, 2017.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola – um olhar sensível reflexivo sobre a criança**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A Pré Escola em São Paulo: das origens a 1940**. 348 f. (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo, USP, 1986. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-11052015-104702/en.php> >. Acesso em 08/01/2019.

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de Almeida. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

KUHLMANN, Moysés Júnior. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 14, 5-19, maio/agosto, 2000.

LA TAILLE, Yves de; DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias Genéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEVENFUS, Rosane Shotgues. Os Lutos pela Escolha Profissional. In: LEVENFUS, Rosane Shotgues *et al.* **Psicodinâmica da Escolha Profissional**, p. 163-174. Porto Alegre: Artes Médicas 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves. (Orgs.). **A Reorganização do Campo Educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 15-24.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. **Revista USP**, São Paulo, 37, 46-57, março/maio, 1998.

MENDES, Rosane Penha. *et al.* Formação continuada e prática pedagógica: O que pensam as professoras que atuam na pré-escola. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, Vol. 26, n.51/ p. 97-111/ jan. /abr. 2016.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão Democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. São Paulo: USP, 2013

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **História e Histórias de Vida - destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 7-12.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Maria Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de Almeida. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. 303 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Ser professor na educação infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINHO, Sheila Zambello de. (org). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *et al.* Formação e Pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre, 2006. 652 p.

\_\_\_\_\_. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Org.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2017. 312 p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. 280 p.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v.12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROMANO, Erica Carolina. **Concepções e Corporeidades Docentes na Educação Infantil**. 200 f. (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar) Araraquara, UNESP, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/127887> >. Acesso em 12. Ago. 2017.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Secretaria de Planejamento Urbano. **São José em Dados: Informações sobre a cidade de São José dos Campos**. PMSJC, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para Berçários: Educação Infantil**. 2009.

SARRAIPO, Maria Aparecida dos Santos. **Formação Continuada e Desenvolvimento Humano: análise do programa de aperfeiçoamento profissional do governo do Estado de São Paulo**. 151 f. (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano) Taubaté, UNITAU, 2014. Disponível em: < <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2012/dissertacoes/Maria-Aparecida-dos-Santos-Sarraipo.pdf> >. Acesso em 17. Jun. 2017.

SILVA, Isabel de Oliveira. A profissionalização do professor de educação infantil: questões sobre formação dos profissionais que estão em serviço. In: Machado, Maria Lúcia de Almeida. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4ª Edição - São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Melissa Rodrigues da. In: 38ª Reunião Científica da ANPEd. **Articulação escola e universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da educação básica (Anais)**. São Luís, Outubro. 2017. Trabalho apresentado no GT 08 (Trabalho 1161 – Formação de Professores) ISSN 2447-2808. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityrefere\\_nce\\_filter=15](http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityrefere_nce_filter=15)>. Acesso em 31/10/2018.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A Escolha Profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus 2ª Edição, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. IN: SZYMANSKI, Heloisa. (org.). **A entrevista em pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002, p. 9-58.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 87 p.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**. Campinas, 39, n.3, p. 507-514. Jun. 2005.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitchi; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VINHA, Telma Pileggi. **A construção da autonomia: uma conquista para toda a vida**. São Paulo: Edições SM, 2011.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WEISS, Elfy Margrit Gohring. Educação Infantil: espaço de educação e de cuidado. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. (Org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis, SC: UFSC, 2012. p. 129- 140.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**. Maringá. v. 8, num.esp. 75-84, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>>. Acesso 31.jan.2019.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**

**Data de Aplicação:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_ Número de Filhos: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Tempo total no magistério: \_\_\_\_\_

Tempo de efetivo exercício nesta Rede de Ensino: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na Educação Infantil desta Rede de Ensino: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na escola em que trabalha: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Para você, o que significa ser Professor (a)?
2. Quais os três principais motivos que o (a) levaram a optar pela carreira docente?
3. Por que a escolha pela Educação Infantil?
4. Desde que foi efetivada nesta rede de ensino, você participa da formação continuada?
5. Como vê a contribuição da formação continuada para sua qualificação profissional?
6. Faz alguma relação entre sucesso profissional e formação continuada? Qual?
7. O que pensa a respeito do programa de formação continuada em serviço proposto na rede de ensino da qual faz parte? O programa de formação o (a) satisfaz?
8. Destaque outros fatores (pelo menos 2) que colaboram para o seu desenvolvimento profissional como professor (a) da Educação Infantil.

## APÊNDICE III – CONSIGNAS DO DIÁRIO REFLEXIVO

Prezado (a) Colega,

Sou Professora, assim como você e tenho grande interesse pela pesquisa, forte aliada em minha jornada profissional. Atualmente realizo uma pesquisa para a minha Dissertação de Mestrado pela UNITAU. Neste sentido, agradeço a sua disponibilidade e interesse em participar deste estudo, facultando-me o acesso a sua história de vida pessoal e profissional. Sob a forma de narrativa, convido-o (a) a apresentar partes desta história, orientadas pelos seguintes aspectos:

- Faça uma breve análise descritiva do seu percurso profissional dos últimos quinze anos na Educação Infantil, dando ênfase aos limites e possibilidades observados no decorrer dessa fase na rede de ensino municipal.
- Destaque como as práticas formativas oferecidas pelo sistema público contribuíram para minimizar tais enfrentamentos e estimularam superações.
- Num exercício de memória, descreva como percebe possíveis intervenções junto ao seu trabalho na Educação Infantil, oportunizando mudanças positivas.
- Os encontros de formação em serviço nos Horários de Trabalho Coletivo contribuíram para potencializar em você novas habilidades e competências? Reflita e descreva o que observou nessa trajetória profissional já realizada.

Transporte-se no tempo e no espaço para retomar momentos importantes da sua trajetória histórica ao compor essa narrativa descritiva. Serei uma leitora sedenta das ideias e do percurso valioso, aqui explícitos.

Desde já, fico-lhe muito grata pela sua relevante contribuição.

Daniela Beraldo

## APÊNDICE IV – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

### TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA

Nome: <i>Daniela Cristina Beraldo dos Santos Silva</i>	
Telefones: <i>981641357</i>	
Processo nº:	Assunto:
Local requisitado: <i>Suas Unidades Escolares de Educação Infantil, uma de cada região da cidade.</i>	
Curso e local que atua: <i>Mestrado em Desenvolvimento Humano - UNITAU</i>	
Projeto: <i>Sim, eu sou Professora: A formação continuada como qualificação da profissionalização docente na Educação Infantil.</i>	
Objetivo da Pesquisa: <i>Investigar de que forma a formação continuada em serviço contribuiu com a qualidade da profissionalização do...</i>	
Período da Pesquisa: <i>Setembro a Dezembro 2017</i>	

Como responsável acima qualificado me declaro ciente e de acordo:

- Pelo presente termo, declaro estar ciente que o uso de documentos para pesquisa ficará sob minha inteira responsabilidade, de modo que responderei por qualquer irregularidade ou dano que forem causados aos mesmos durante o período solicitado;
- Que os dados e arquivos a mim fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados durante a pesquisa;
- Que as informações constantes nos dados ou arquivos a mim disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável;
- Que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins da pesquisa em estudo, sendo vedado uso de imagens de alunos, professores e funcionários da escola para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros.

São José dos Campos, *29 de agosto de 2017* Assinatura do Solicitante: *Daniela*

DEFERIDO ( ) INDEFERIDO Assinatura: *Renata Ramos de Faria*

*Renata Ramos de Faria*  
Matricula: 223408/1  
Departamento de Educação Básica

## APÊNDICE V – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



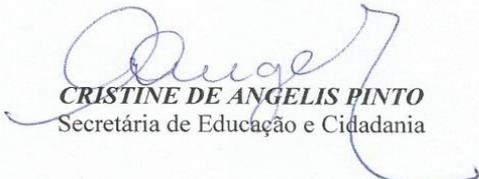
PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH-077/2017, de 07/08/2017, sobre a natureza da pesquisa intitulada “SIM, EU SOU PROFESSORA: A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A QUALIFICAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, com propósito de pesquisa a ser executado pela aluna DANIELA CRISTINA BERALDO DOS SANTOS SILVA, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de: 1) aplicação de questionário sócio demográfico; 2) de entrevistas semiestruturadas com seis (6) professores da Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal, que se disponham a participar voluntariamente; 3) utilização de diários reflexivos.

Os dados coletados e os participantes serão mantidos em sigilo de pesquisa.

São José dos Campos, 6 de setembro de 2017.

  
**CRISTINE DE ANGELIS PINTO**  
Secretária de Educação e Cidadania

## APÊNDICE VI – AMOSTRA DA ENTREVISTA DE UMA DAS PARTICIPANTES

Questões	Professora
<b>1. Para você, o que significa ser Professor (a)?</b>	<p>Eu acho que ser professor é trabalhar com amor, ao mesmo tempo, acho que nos dias de hoje é uma profissão muito difícil porque ela acaba englobando muitas outras funções. O professor não é mais só professor, o professor é babá, o professor é cuidador, o professor é psicólogo, o professor acaba se tornando tudo na sala de aula e não só para as crianças, inclusive para os pais. Ele está perdendo a sua característica e também muito tempo com outras funções que não são nossas e deixando de fazer aquilo que realmente é nosso trabalho, mas não por incompetência nossa, porque a situação ali não permite, né? Não é muito o meu caso, a gente que atua na Educação Infantil, mas numa sala de crianças maiores, com indisciplina, às vezes os professores para conseguir colocar ordem na sala, perde metade da aula. E por que? Porque são heranças que vêm de casa.</p> <p>Levamos muito serviço para casa, por isso que eu falo, que não é qualquer um que aguentaria, né, a função de professor. Então se você não tiver muito amor e dedicação, você não fica. Porque a gente não tem sábado, a gente não tem domingo, a gente não tem feriado na época de relatório. A gente acaba abdicando um pouco da nossa vida pessoal em função da escola. Coisa que não acontece em muitas outras profissões. Você bate cartão e pronto, acabou, você não leva serviço para casa.</p>
<b>2. Quais os três principais motivos que o (a) levaram a optar pela carreira docente?</b>	<p>Eu fiz o magistério, porque na época você faria quatro anos, você sairia com uma profissão. Ao contrário do ensino médio, que você, né, teria que complementar com uma faculdade. Por isso acabei optando pelo magistério. Minha irmã era professora, tinha outras professoras na família, mas eu acho que eu nunca me imaginei, de verdade, em uma sala de aula. Apesar de ter feito, nunca me imaginei. Acabou o magistério, fiz o concurso porque todo mundo foi fazer, então eu fui junto, trabalhei cinco anos em comércio com o meu irmão e fui chamada no concurso e aí eu não podia abrir mão, ué, eu tinha que ir e aí fui e acabei me apaixonando, né, eu falo que Deus escreve as coisas certas, hoje eu gosto, mas caí de paraquedas, isso, sem dúvida nenhuma.</p>
<b>3. Por que a escolha pela Educação Infantil?</b>	<p>A escolha pela Educação Infantil primeiro porque eu acho que eu me identifico mais com essa faixa etária das crianças, apesar de também não gosto muito dos menorzinhos. Com berçário nunca trabalhei, trabalhei com o Infantil I, não é a minha praia, gosto mais dos maiores da Educação Infantil, Pré I e Pré II. Acho que as crianças acabam sendo mais carinhosas com você, eu acho que talvez por isso também, né, eu acabei me apaixonando pela Educação Infantil, acho que o retorno deles de carinho, de afeto é muito grande e, assim, você ainda consegue ver eles como crianças.</p>
<b>4. Desde que foi efetivada nesta rede de ensino, você participa da formação continuada?</b>	<p>Sim</p>
<b>5. Como vê a contribuição da formação continuada para sua qualificação profissional?</b>	<p>Já contribuiu mais. Quando eu entrei, logo que eu entrei, havia algumas iniciativas de formação continuada mais consistentes do que hoje. Tinha o PROFA, tinha um HTC que era um grupo de estudos de matemática, que juntava os professores de algumas unidades aqui da região, teve também um curso on-line muito bom, com professores de toda a rede, que foi o Qualidade na Educação Básica, alguns outros cursos de cargas horárias até menores, mas que a gente podia se inscrever se quisesse e que eram muito válidos, mas há uns três quatro anos que eu não vejo mais isso.</p>
<b>6. Faz alguma relação entre sucesso profissional e formação continuada? Qual?</b>	<p>O professor que tem uma boa formação, consequentemente tem uma boa prática e a formação continuada, eu vejo assim, que o que é muito importante, é, no nosso caso, da rede, como era com outros professores, às vezes, de outras unidades, a troca de experiência, acho que isso é um grande conhecimento, não é só o estudo em si, mas as trocas, né, as conversas informais, digamos assim, com outros professores que você acaba encontrando, também são muito grande, né?</p>
<b>7. O que pensa a respeito do programa de formação continuada em serviço proposto na rede de ensino da qual faz parte? O programa de formação o (a) satisfaz?</b>	<p>Eu penso hoje, que a rede em que eu trabalho não tem nenhum programa de formação muito forte. A sala de leitura teve alguns encontros nesse sentido, acho que veio agora no final do ano, para as meninas dos prés o PNAIC, mas dois encontros no final do ano, para professores que talvez vão pegar outros níveis no ano que vem e os professores que estavam nos infantis esse ano e vão pegar o pré no ano que vem, não fizeram esse começo. Acho que não foi uma coisa bem planejada, não está sendo bem planejada e talvez não esteja sendo bem aproveitada. Pensando no que a gente teve no começo, pensando nas condições que eu tinha de formação quando eu entrei na rede, o de hoje não me satisfaz.</p>

<b>8. Destaque outros fatores (pelo menos 2) que colaboram para o seu desenvolvimento profissional como professor (a) da Educação Infantil.</b>	Eu mesma, fazer algum outro curso, ou algum outro tipo de formação, mas por minha conta, a própria parceria com os professores, eu acho que a parceria ali, com os professores da sua escola acaba te enriquecendo, a parceria com o orientador pedagógico da escola e um ou outro momento de estudo que a gente tem em HTC, no entanto, acaba ficando muito centrado na nossa unidade escolar, as formações de antigamente, eu acho que elas nos traziam realidades de outras escolas, por exemplo, teve um estudo de natureza e sociedade que surgiu, que a gente fez, mas era realidade ali da nossa escola, era como a gente fazia, você estuda, aborda um pouco a concepção, a partir do estudo, começa a aplicar isso com as crianças, mas fica centrado na sua realidade escolar.
---	--

## APÊNDICE VII – AMOSTRA DO DIÁRIO REFLEXIVO DE UMA DAS PARTICIPANTES

Fiz Magistério. Tenho orgulho disso!

Hoje muitas pessoas sequer ouviram falar deste curso que muito colaborou para a formação humana e profissional de muitas pessoas, há mais de 20 anos atrás.

O curso de Magistério, em nível de segundo grau, hoje chamado de ensino Médio, dava a oportunidade de aprendermos, em 4 anos, como a criança aprende, como se desenvolve e o que nós, desejos, de auxiliá-la em seu desenvolvimento, poderíamos fazer/atuar para estimulá-la.

Hoje extinto, seguido pelo Normal Superior (também extinto), o Magistério foi "substituído" pela Graduação em Pedagogia e, a meu ver, a menor carga horária e outros fatores vêm colaborando para que os pedagogos recém formados necessitem, sobremaneira, buscar constantes formas de atualização e formação.

Alinhar a história da formação no contexto que apresento por ora, penso que ajuda a entender este diálogo que aqui inicio de naquela época 5 horas diárias de aula, estágio supervisionado, trabalho voluntário, aliado ao desejo de ensinar e aprender dava corpo à formação inicial do professor (e ainda era pouco!) a própria história das mudanças legais e curriculares em nosso país vem mostrando as perdas ocorridas (sob meu olhar pessoal-reflexivo) na formação deste professor.

Eu ainda era uma adolescente sonhadora quando ingressei no Magistério. Incentivada por minhas melhores amigas, fomos juntas estudar no Colégio CEVE Silva Prado. Naquele período o 1º ano do 2º grau era geral para todos e no 2º ano escolhia-se a "especialidade" que se pretendia seguir. Eram idos de 1981.

Em Jacarei podíamos escolher o Magistério ou os Cursos Técnicos em Química, Administração, Equinocência no Trabalho ou Meio Ambiente. (Não me lembro de outros)

O curso do Magistério era alegre e lúdico. Um misto de reflexão e ação.

Entre cadernos de datas comemorativas (o currículo da época era muito centrado nestes conteúdos), planos de aula, teatro e didáticas, aprendi que ali havia o que eu desejava.

Os estágios eram supervisionados por nossas professoras, as quais mantinham práticas de visitas às escolas onde atuávamos como estagiárias, bem como planejamentos (seus!) de aulas a serem dados por nós em diferentes segmentos.

Penso que hoje deveria haver muito mais acompanhamento nos estágios dos estudantes de Pedagogia pois creio que a parceria com um tutor experiente nos ajudaria a construir nosso fazer pedagógico.

Enquanto eu ainda estudava, comecei a dar aula para crianças pequenas.

Era uma escola particular de Educação Infantil em um bairro da cidade de Jacaré. A escola funcionava dentro de uma casa, em dois quartos da residência e a sala era o refeitório, o espaço de brincar e de TV. A garagem e o quintal ampliavam essas possibilidades de brincar.

A dona da escola, era uma simpática moça, que ali também morava com seu marido. Não, ela não era professora. Era somente simpaticizante da infância. Empreendedora em uma época em que os leis permitiam espaços alternativos de educação, e que a administração municipal e estadual não disponibilizavam número de escolas de educação infantil suficientes para atender a demanda.

É neste lugar aprendi a dar aulas. Com a tutoria da experiente dona da escola, aliada a tudo o que aprendia no curso de Magistério, fui iniciando minha experiência como professora. Ali aprendi meus primeiros passos no caminho do Magistério e fui confirmando que somente o que aprendia nos bancos da escola "Silva Prado" não me daria chão, não dava "sustento" à minha prática. Da mesma forma, tudo o que eu fazia ali com aquelas 15 crianças,

naquele pequeno espaço de 20 m<sup>2</sup> de nada valeria se eu não soubesse, no meio do que meus professores me ensinavam no Magistério, como a criança aprende e o que caberia a mim fazer para extrair delas todas as suas potencialidades.

Ali, miúda, em idade e conhecimento aprendi que a teoria encopa a prática que a prática precisa buscar alicerce em uma teoria que a explique e alimente.

Fiquei nesta escola por 2 anos. Muito aprendi com meus colegas e especialmente com aquelas crianças!

Dali saí para trabalhar em uma escola mais e mais famosa, no centro da cidade. Minha atuação, agora, seria como auxiliar de classe, de forma a assumir as aulas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries na ausência da professora e dar assistência a elas em suas necessidades materiais.

Aprendi sobre como as pessoas de uma escola de classe alta se portavam diante das demandas sociais da cidade. Todas as professoras exerciam outro papel, além de ensinar. Eram presentes na vida social da cidade e por isso, reconhecidas. Não sei se me faço entender, quero dizer que naquela escola onde pas-

sei 6 meses de minha história de vida, pude olhar o Magistério sob outros olhos. De antes, ao ser professora de uma simples comunidade (e que apesar de estar em um bairro mais afastado tinham condições de pagar por aquela escola) sentia que minha ação pedagógica trazia resultados relevantes; agora passava a enxergar que haviam degraus explícitos, que uma auxiliar de classe jamais seria/teria a mesma valorização de uma professora.

Estes 6 meses me fizeram ter a certeza de qual caminho eu gostaria seguir e a qual comunidade eu gostaria servir.

Devo confessar que logo este registro, neste momento, me trouxe à tona muitos questionamentos e sentimentos. Alguns bons, outros nem tanto. Tive que parar. Para pensar e me emocionar também.

É que este período foi marcado por uma passagem importante em minha vida pessoal. Fiquei grávida, aos 19 anos, quando trabalhava nesta escola.

Entrei como auxiliar de classe em setembro de 1994 e em fevereiro de 1995 saí de lá.

Sempre fui muito bem tratada nesta escola, aprendi muito, mas demorei mais de 15 anos depois para eu me dar conta que fui convidada a pedir demissão porque era desconfortante a uma escola de elite ter em seu quadro de

profissionais uma jovem mãe solteira. Naquela época senti que seria melhor para mim e para o bebê, já que o trabalho era exaustivo. Como eu disse, sempre fui bem tratada e respeitada. Lamento muito por causa da minha ingenuidade adolescente que aquela era uma situação conflitante para a escola e que eu poderia não ser bom exemplo para as meninas e adolescentes daquele círculo social.

Talvez por isso, por me dar conta muito tempo depois, por somente conseguir encaixar as peças anos à frente é que escrever sobre isso me emociona.

Por outro lado, crente que na vida nada se dá por acaso, cinco meses depois, exatamente no mês de julho de 1987, ingressei na Educação Infantil da Prefeitura de São José do Campos.

Foi um período conturbado em minha vida pessoal: bebê pequeno (Ana Luiza tinha apenas 2 meses!), amamentação, sala de aula com 3 ônibus para chegar até a escola, dar aula em um bairro onde tudo o que se ouvia era sobre violência e tráfico de drogas.

Mas nada disso me desanimava. Ao contrário, me desafiava a ir além. Começar a trabalhar na Prefeitura de São José me deu a certeza: que meu

lugar era na Educação Infantil e atuando com comprometimento mais carente.

A escola onde ingressei ficava dentro do terreno de uma escola estadual e funcionava dentro de um container.

Apesar da dificuldade de usar banheiros junto com as demais crianças maiores, no médio do ensino fundamental, da distância e dificuldade de levar as crianças para lavar as mãos e fazer uso dos sanitários especialmente nos dias de chuva, nada me dava angústia ou tristeza.

A merenda era feita no prédio do fundamental e trazida pelos cozinheiros até o container, onde as crianças lancharam. Fora, somente um tanque de areia.

Apesar da dificuldade de locomoção de minha casa até a escola (saía de casa às 5h45 para entrar na escola às 7h30 e pegar 3 ônibus neste trajeto) exercia com prazer minha tarefa educadora.

Além de ter um salário muito promissor (comparado a meus dois últimos salários como professora de escola de bairro, depois como auxiliar de classe, era um tesouro!) que me ajudava em muito o custo das tarifas de uma jovem mãe que ainda morava na casa de seus pais, outros aspectos que me encantava eram as formações que eu recebia, nos mo-

mentos de Flora Atividade.

Nestes primeiros dias de chegada à Ruz de São José dos Campos participei da formação de integração onde aprendi como o ensino da Educ. Infantil funcionava e quais eram os pressupostos de trabalho com as crianças deste segmento.

Confesso que me tornei mais apaixonada por aquele trabalho e convicta da minha escolha.

Aprendi a trabalhar com os lantos de jogo simbólico (amudez aqui!) e com brincadeiras da cultura popular brasileira.

Aprendi a importância do trabalho em parceria com as famílias e de como minhas atitudes serviriam de exemplo para meus alunos.

Aprendi coisas que trago até hoje.

Conheci muitos exolos da rede e vi como aprender com a experiência do outro poderia ser gratificante e modificadora de minha prática.

Já estava atuando como professora há um mês quando recebi um telegrama em casa, para que eu me apresentasse na Prefeitura de São João do Piauí para assumir a função de professora, em virtude da

aprovação em concurso público.

Confesso que não tinha a expectativa de ser chamada tão cedo, mas fui aprovada em 19º lugar e em Jacareí a rede municipal de ensino estava em franco desenvolvimento, com muitas escolas novas surgindo.

O fato é que a Rede Estadual de Ensino estava, naquela época, transferindo a responsabilidade da Educação Infantil para os municípios, o que trouxe, tanto para Jacareí quanto para São José a criação de novas Unidades Escolares e o ingresso de dezenas de novos professores.

Aliado a este fato a Constituição de 1988 assegurava que o ingresso de profissionais ao serviço público se daria somente, digo, mediante concurso público.

Assim, estava eu e muitas de minhas colegas de trabalho, iniciando carreira no ensino municipal.

Vale ressaltar que também nesta época o ensino da Educação Infantil, entitulado de Pré-Escola na ocasião, era responsabilidade dos municípios e o ensino fundamental, era responsabilidade do Estado. Este era o cenário da época.

Assim, o "boom" de ampliação no atendimento das crianças pequenas se deu nesta época, nos Pré-Escolas.

No entanto, a educação de bebês de 0 a 3 anos era de responsabilidade das Secretarias Municipais de Bem Estar Social, sob o aspecto de cuidado e assistência. Ressalto que as citações anteriores se dão a partir de meu olhar como professora de cidades no Estado de São Paulo. É possível, portanto, que este cenário tenha sido diferente em outros Estados e regiões brasileiras.

De fato agora eu era professora em 2 Turmas Municipais de Ensino! Meu Deus! Quanto desafios!

Eu era professora iniciante, mãe, solteira, não habilitada para dirigir, filha, e acima de tudo cheia de garra!

Confesso que olho para trás e vejo como minha determinação fez diferença. Não foi fácil!

Por muitas vezes estava na sala de aula e o leite vazava dos seios. Às vezes vinha meu bebê querendo a mãe, sendo cuidada pela avó.

Mas foi este mesmo sentimento que me enchia de forças para dar o meu melhor: por ela e pelos crianças que estavam sob meus cuidados. E então, como passei a dar aulas

nos dois períodos, tive que iniciar a realização das Horas Atividades à noite, na rede municipal de São José.

As H.As eram realizadas na Secretaria Municipal de Educação, na Vila Industrial, zona leste da cidade.

Minha escola era na zona sul e o transporte demorava cerca de 1h entre um local e outro. Então, às segundas-feiras, eu não poderia de forma alguma me atrasar na saída do período para que conseguisse pegar o Ônibus e chegar, até lá, pagando 2 Ônibus!

Tudo o que eu aprendi nestes momentos de formação em serviço foi muito relevante em minha carreira.

Ainda que esteja trazendo neste registro a história da formação continuada em serviço há 30 anos, penso que esta caminhada inicial vem dar corpo à história da formação nos dias de hoje, em São José.

Naquela época, na SME, no H.A Noturno reuniam-se as professoras que, como eu, atuavam em outras redes de ensino. Não éramos muitas. Cerca de 20 pessoas, no máximo e quem nos formava era a Lúeli Amaral, formadora que na época já atuava na SME.

Lembro de aprender sobre Rodas de Conversa, Planejamento para os diferentes faixas etárias, repertório de músicas, brincadeiras e propostas em arte etc...

Lembro que liamos textos, estudávamos e debatíamos nossas percepções e ideias.

Lembro que levávamos tarefas para realizar em sala com os crianças e depois contávamos para os demais colegas como foi.

Lembro de ver imagens de Cantos de fogo dimidiado que me encantavam.

Em minha sala de aula em São José, por ser contarmos espaço limitado e pouca possibilidade de remanejamento de objetos e móveis, não conseguíamos fazer Cantinhos na sala.

No entanto pude aplicar tudo o que aprendia na sala de aula da Prefeitura de Jacareí cujo espaço físico era cerca de 4 vezes maior. Aprendi no HA de São José e construí em Jacareí os Cantos de Beleza e destituição.

Meu pai fez mesas, prateleiras

e utensílios; minha mãe fez cortinas e outros enfeites para o Cantos.

Minha família sempre foi minha colaboradora. Estou muito feliz por isso!

De certa forma estava eu, novamente, aliando a teoria à prática, aprendendo a fazer, fazendo. Isso tudo me ajudou a refletir sobre a função do trabalho pedagógico na Educação Infantil e que me permitiram agir mediante a teoria e justificá-la ou questioná-la por meio da prática.

Assim pude ver potencializado meu olhar sobre o jogo simbólico, sobre a ação do brincar na aprendizagem, o que me perseguiu por todos os meus anos de trabalho enquanto professora.

Estudos no H.A. sobre a aprendizagem por meio da brincadeira veio, das poucas, ressignificou o olhar para a aprendizagem das crianças pequenas. Me fez refletir que pela interação as aprendizagens se qualificam e que o brincar é o principal instrumento desta aprendizagem.

Até então minha prática nos espaços onde atuei era centrada em atividades em papel, registros escritos, cujo principal objetivo era

testemunhas, aos adultos e que as crianças estavam trabalhando. Estudos nos H.Az sobre este enfoque mudaram meu olhar, me trouxa novas perspectivas e reflexões.

E assim fui mudando minha prática, por meio da reflexão sobre a ação. Dois anos se passaram e em novembro de 1988 fui convidada a fazer parte da Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Jacaré.

Confesso que isso muito me alegrou. Mas também me amedrontou. A hipótese de deixar a Rede Municipal de São José dos Campos não estava firme em mim. Não era meu plano. Foi então que pude permanecer atuando na SME de Jacaré, a pedido do Prefeito Ly Oswaldo Araujo ao prefeito de São José. Era, digo, esse procedimento legal chamado de "comissionamento", me permitia trabalhar em Jacaré, sem ter que pedir demissão em São José, o que muito me alegrava pois me dava a possibilidade de retornar, caso assim eu desejasse ou precisasse.

Devo aqui registrar que o fato que muito contribuiu para que eu pudesse ser convidada a exercer a função de Orientadora Pedagógica na rede municipal de ensino de Jacareí, deu-se pelo reconhecimento de meu trabalho em sala de aula com as crianças e especialmente pelo meu olhar para o brincar e o jogo simbólico, o que diferenciava na rede, naquela época.

Cristina Guina seria secretária de Educação no município de Jacareí a partir de 1989 e era ela quem, como Orientadora Pedagógica, visitava minha sala de aula em Assessorias Pedagógicas e quem presenciava minha prática, minha forma de organizar o espaço, o jogo e materiais por mim produzidos e trabalhados com minhas crianças.

sendo assim, indiretamente, tudo o que aprendi nos HAs noturnos da REM de São José me proporcionou a oportunidade de qualificar minha prática nas duas redes e ser reconhecido meu trabalho por meio deste convite a socializar com meus colegas, professores, de Jacareí, do que já havia aprendido por lá.

É então, novo olhar para a Educação me era oportunizado. Agora era o olhar para uma rede, para uma cidade.

E assim foram 6 anos em que fiquei comissionada, atuando na SME de Jacareí.

De um lado não tenho mais o HA<sub>2</sub> noturno de São José para me ensinar a refletir, do outro lado tive centenas de oportunidades de aprender com outros formadores, palestrantes, autores e entusiastas da infância.

Fiz cursos e dei cursos.

Assisti formadores e fui formadora.

Minha ação se baseava nos princípios em que a prioridade era sempre dada à criança.

Sai da Tru Escola, me dediquei a outras, digo, outros outros segmentos como a Creche e o Ensino Profissionalizante.

Aprendi muito e ensinei muito.

Aprendi com o erro.

Desenvolvi mais fortemente meu amor pela Educação Infantil.

Desenvolvi meu potencial como formadora de opinião e a enorme responsabilidade desta tarefa.

Foram manhãs, tardes, noites e fins de semanas dedicados a olhar para a educação da cidade.

de Jacareí.

Cresci como pessoa e como profissional e mais uma vez conclui que essencial em meu processo de aprendizagem durante a formação continuada, para que eu me constituísse melhor, como professora, coordenadora ou pessoa, foi a interação com alguém mais experiente. Penso que aprendemos pela interação. O olhar para o fora do outro me completa, me conduz a refletir sobre meu olhar, sobre meu trabalho.

Uma máxima, digo uma máxima em minha vida é a convicção de que somos, no, tornamos melhores no convívio com quem somos, com quem deixamos o melhor, com quem é mais e melhor e que aprendemos, a ser melhores, assim.

Que orgulho de ter convivido neste período, e nos demais períodos de minha vida, com pessoas inteligentes, estudiosos, dedicados, guerreiros.

Com certeza, trago em mim um pedaço de cada uma delas!

Parado estes seis anos, retornei à São José, na função de professora. Ainda dobrava período e continuava na ação formativa da SME de Jacareí, por que em meio período. Foi tão importante este retorno à sala

de <sup>vida!</sup> Naquela época, em 1996, eu já era mãe de minha segunda filha.

Meu olhar para a vida e para o mundo já havia se renovado, se transfigurado.

Tive que participar da formação de integração como se eu fosse uma professora recém contratada. Isso foi bom.

De fato não era, mas como se fosse, pois o período em que fiquei afastada foi um tempo de muita mudança na estrutura e no currículo da rede municipal de ensino de São José do Campos.

Sueli Amaral já era Chefe de Direção de Educação Infantil, a rede já havia crescido consideravelmente e os RCNEI já chegavam trazendo novas ideias curriculares.

São José despontava para o Brasil como uma rede de ensino progressista.

Em meu retorno no entanto, os encontros de HA noturna não mais eram realizados.

Na abrangência da lei eu estava autorizada a me afastar em licenças sem remuneração a cada 2 anos, desde que eu trabalhasse em efetivo exercício por um período de igual tempo.

E assim foi. Trabalhava 2 anos e

tuava LSU por dois anos.

Fiz isso por 6 vezes.

De por um lado minha atuação na REM de Jacarei mantinha-se contínua e aliada, a descontinuidade no efetivo exercício na REM de São José dos Campos exigia de mim, a cada retorno, que eu me inteirasse dos avanços e mudanças com rapidez.

A cada retorno nova aprendizagem.

Lembro que o documento MARCAS (donde de cada escola, substituído pela REM SOC) era para mim um norteado.

Com a leitura dele, a cada retorno, eu sabia o que havia mudado, renovado, consolidado.

De 2014 para cá retorno à rede e não mais saí em LSU.

As mudanças que ocorreram com a instituição da nova Matriz Curricular vieram me trazer novos conhecimentos e confirmações alguns que já carregava comigo.

Em 2015, ainda dobrando em Jacarei como formadora (em 1/2 período) pude participar da consulta pública da 1ª versão da BCC.

Leitura e estudos ampliava meus horizontes para uma educação infantil mais integrada, com a criança no centro do processo.

Estudo e mais estudos. Formações mais formações. A cada tempo dedicado ao estudo sinto que ainda tenho tanto a aprender!

Estou agora prestes a me aposentar em Jacarei

e isso já me causou muita angústia e sofrimento.

Sinto que tenho muito o que fazer ainda pela frente.

Meu sonho é inspirar bons professores, assim como eu fui inspirada.

Penso que um dos lemas principais na vida profissional é "siga os bons".

Eu fui muito tímida e queia, agora, estou do outro lado, lá na ponta, a puxar muitos de seguidores que acreditam que a educação tem futuro.

## ANEXO A – OFÍCIO DA UNITAU



Universidade de Taubaté  
Autarquia Municipal de Regime Especial  
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76  
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13  
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação  
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-000  
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947  
prppg@unitau.br



Ofício nº PPGEDH – 077/2017

Taubaté, 07 de agosto de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo (a) aluno (a) **DANIELA CRISTINA BERALDO DOS SANTOS SILVA**, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado “SIM, EU SOU PROFESSORA: A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A QUALIFICAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. O estudo será realizado com seis Professores da Educação Infantil, com mais de quinze anos de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino, na cidade de São José dos Campos, sob a orientação do Prof. **Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro**.

Para tal, serão aplicados questionários sócio demográficos para caracterizar os sujeitos e serão realizadas entrevistas semiestruturadas, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Além disso, serão utilizados diários reflexivos, em que os participantes narrarão as suas histórias de vida profissional a partir da ótica da formação continuada vivenciada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **Daniela Cristina Beraldo dos Santos Silva**, telefone (12) 981641357, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

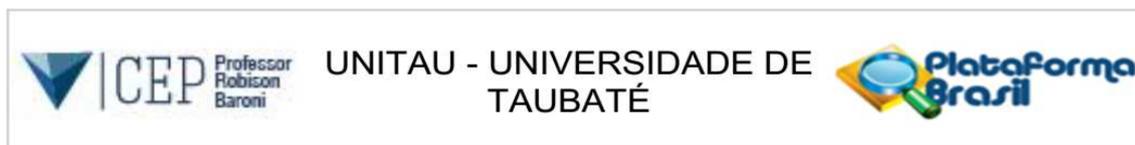
No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

**Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon**  
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano

Ilmo (a). Sr (a) Cristine de Angelis Pinto  
Secretária Municipal de Educação e Cidadania  
Rua Felício Savastano, 240, Vila Industrial  
São José dos Campos - SP

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Sim, eu sou Professora: A formação continuada e a qualificação profissional do docente da Educação Infantil

**Pesquisador:** DANIELA CRISTINA BERALDO DOS SANTOS SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 76317317.6.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.345.065

#### **Apresentação do Projeto:**

Adequado

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Adequado.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequados.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de interesse acadêmico e profissional. Projeto bem organizado.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados.

#### **Recomendações:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Cumpriu todas as pendências assinaladas.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 2.345.065

20/10/2017, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_990951.pdf	11/10/2017 17:02:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Daniela_Beraldo.docx	11/10/2017 07:23:44	DANIELA CRISTINA BERALDO DOS SANTOS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/10/2017 07:14:20	DANIELA CRISTINA BERALDO DOS SANTOS SILVA	Aceito
Outros	oficio.pdf	11/10/2017 07:09:04	DANIELA CRISTINA BERALDO DOS SANTOS SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_instituicao.pdf	11/10/2017 07:05:38	DANIELA CRISTINA BERALDO DOS SANTOS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Daniela_Beraldo.pdf	08/09/2017 10:03:35	DANIELA CRISTINA BERALDO DOS SANTOS SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TAUBATE, 24 de Outubro de 2017

Assinado por:  
**José Roberto Cortelli**  
(Coordenador)

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

## **ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Pesquisa:** “SIM, EU SOU PROFESSORA: formação continuada na visão do docente da educação infantil”.

**Orientador:** Prof. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. 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 (a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

**Informações sobre a pesquisa:**

**Título do Projeto:** “SIM, EU SOU PROFESSORA: formação continuada na visão do docente da educação infantil”.

**Objetivo da pesquisa:** Identificar a visão dos professores da Educação Infantil sobre a importância da formação continuada na sua trajetória profissional.

**Coleta de dados:** a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados questionários sócio demográficos, para caracterizar os sujeitos e serão realizadas entrevistas semiestruturadas, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. As entrevistas serão gravadas e transcritas na íntegra pela pesquisadora. Além disso, serão utilizados diários reflexivos, em que os participantes narrarão as suas histórias de vida profissional sob a ótica da formação continuada vivenciada, que serão aplicados junto a seis Professores da Educação Infantil, com mais de quinze anos de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino, na cidade de São José dos Campos.

**Destino dos dados coletados:** o (a) pesquisador (a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos questionários, entrevistas e diários reflexivos, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de questionários, entrevistas e diários reflexivos, serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

**Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:** o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros, não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de questionários, entrevistas e diários reflexivos, ou ainda desistir de participar da pesquisa. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa, de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a Formação Continuada e a qualificação profissional do docente da Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de uma Cidade do Vale do Paraíba Paulista. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

**Garantias e indenizações por danos:** fica garantido o direito às indenizações, legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal, causado pelo descumprimento do que está previsto neste termo, como por exemplo, ao não ser assegurado o seu anonimato.

Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** a investigadora é mestranda da Turma 2017 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Daniela Cristina Beraldo dos Santos Silva, residente no seguinte endereço: Avenida Getúlio Dorneles Vergas, nº 1919, Bloco 10, Apartamento 34, Jardim Califórnia, CEP 12305-010, Jacareí, São Paulo, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 981641357. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 992095470. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que compõem a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo. As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a Formação Continuada para a qualificação da profissionalização docente na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de uma Cidade do Vale do Paraíba Paulista.

#### **DECLARAÇÃO:**

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

São José dos Campos, 15 de janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante

RG:

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

RG:

\_\_\_\_\_

Daniela Cristina Beraldo dos Santos Silva  
Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

\_\_\_\_\_

Testemunha

\_\_\_\_\_

Testemunha

## ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PLATAFORMA BRASIL



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Sim, eu sou Professora: A formação continuada e a qualificação profissional do docente da Educação Infantil			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: DANIELA CRISTINA BERALDO DOS SANTOS SILVA			
6. CPF: 170.227.828-06		7. Endereço (Rua, n.º): GETULIO VARGAS 1919 JARDIM CALIFORNIA Bloco 10 Apartamento 34 JACAREI SAO PAULO 12305010	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (12) 3958-2123	10. Outro Telefone:
		11. Email: daniberaldo.unitau@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 04 / 09 / 2017		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade de Taubaté		13. CNPJ: 45.176.153/0001-22	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (12) 3635-1233		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Edna M<sup>a</sup> Q. de O. Chamon</u>		CPF: <u>051.079.378-96</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora</u>		 Assinatura Mestrado em Desenvolvimento Humano	
Data: ____ / ____ / ____			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			