

**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**



Francisca Janice Silva

**Formação continuada de professores de
Educação Infantil em Paragominas/PA**

Belém – PA
2019

Francisca Janice Silva

**Formação continuada de professores de Educação Infantil em
Paragominas/PA**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Linha: Formação de Professores e práticas pedagógicas
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Cunha dos Santos
Fernandes

Belém –PA

2019

Francisca Janice Silva

**Formação continuada de professores de Educação Infantil em
Paragominas/PA**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Linha: Formação de Professores e práticas pedagógicas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

Data da Defesa: __/__/2019

Banca Examinadora

_____ - Orientadora
Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Doutorado em Educação - UFSCar
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ - Membro Interno
Prof^ª. Dr^ª. Tânia Regina Lobato dos Santos
Doutorado em Educação – PUC-SP
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Externo
Prof^ª. Dr^ª. Eliana da Silva Felipe
Doutorado em Educação - Unicamp
Universidade Federal do Pará – UFPA

AGRADECIMENTOS

O percurso trilhado para alcançar o objetivo traçado não foi fácil, mas quem disse que as minhas conquistas foram fáceis? Cursar o mestrado foi bastante desafiador, pois, para isso, tive que me deslocar durante dois anos de Paragominas a Belém, percorrendo cerca de 620 km, ida e volta, pelo menos duas vezes por semana. Essa conquista é uma das maiores realizações da minha vida, acadêmica e profissional, pois o curso sempre foi um sonho vislumbrado desde que saí da graduação e que somente agora se tornou realidade. No entanto, tudo só foi possível graças a participação e a colaboração de diversas pessoas, neste momento, portanto, quero externar meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram:

A Deus, por ter me protegido de todos os perigos da estrada durante esses dois anos e por continuar me abençoando sempre.

Ao Rosemiro, meu esposo, pela parceria estabelecida sempre, bem como pelo cuidado com a minha mãe e com a nossa filha, dando-me a tranquilidade de continuar a trajetória com vigor e serenidade, seu incansável incentivo me fez acreditar que seria possível a concretização de mais esta conquista.

Não poderia deixar de agradecer a minha mãezinha, porque, durante esse tempo todo, sempre se mostrou forte, sua vitalidade me deu condições de chegar ao fim do curso apaziguada.

À Ana Clara, minha filha, pela capacidade de compreender as minhas repetidas ausências de casa sem muitas cobranças.

À Arlete, pelas diversas vezes que me acolheu na sua casa quando precisei ficar em Belém para os estudos, sua parceria foi de suma importância.

À Sidneia, pelas diversas vezes em que pedi suas orientações, e ela nunca se negou a me ajudar, obrigada pela parceria, amizade e compreensão.

As minhas amigas e colegas de trabalho, em especial à Edna, Alcileia e Marcilene, pelo suporte dado nas diversas vezes em que tive que me ausentar para ir às aulas em Belém.

Aos colegas da turma 13, em especial à Kátia, Missilene, Josenilda e Alessandra, amigas que recebi do mestrado, com elas vivi a alegria e os dissabores do mestrado. A nossa amizade foi fundamental para a realização deste sonho.

À Ana Paula, minha orientadora querida, pelas diversas vezes em que busquei pelas suas orientações e esclarecimentos e sempre fui recebida com muita atenção na condução do trabalho; sua capacidade de compreender o outro é admirável, o caminho foi difícil e árduo, mas a sua parceria foi primordial.

Às professoras, coordenadoras e gestoras participantes pela colaboração e por terem se colocado à disposição desta pesquisa.

Por fim, agradeço às crianças da educação infantil de Paragominas, por serem a razão desta pesquisa; a perspicácia de vocês, crianças, é puro encanto.

RESUMO

Esta pesquisa surgiu da preocupação referente à qualidade do atendimento oferecido às crianças nas instituições educacionais de Educação Infantil da rede pública da cidade de Paragominas/PA. Tal inquietação aparece mediante acompanhamento pedagógico realizado regularmente nas escolas, o que possibilita a percepção de que algumas práticas desenvolvidas pelos profissionais não estão alinhadas com o que está declarado nos documentos educacionais e leis que regem a Educação Infantil. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a formação continuada de professores da Educação Infantil de Paragominas, a partir da elaboração do currículo da rede pública de ensino, para propor a melhoria conforme as necessidades apontadas na pesquisa, e, mais especificamente, além de verificar se a política de formação atende às necessidades do profissional que atua nessa etapa, de maneira a proporcionar resultados significativos e melhoria da sua prática pedagógica, bem como a qualidade do processo educativo da criança. O estudo é de abordagem qualitativa analítica e, para análise e sistematização dos dados, privilegiou-se os pressupostos teóricos de Oliveira e Mota Neto (2011) e Franco (2008). A investigação está sustentada nos aportes teóricos de autores como: Imbernón (2002; 2011), Gatti e Barreto (2002; 2009), Ariès (1981; 2011), Freire (1996, 1976, 1979, 2007) Freitas (2002; 2003; 2004; 2012; 2013), Nóvoa (1992; 1995; 2001), Kuhlmann Jr. (1991; 2010), Kramer (2003; 2005; 2009; 2011), Kishimoto (1999; 2006; 2001), Santos (2012), dentre outros que discutem Educação Infantil, formação de professores, prática pedagógica de professores e outras questões relacionadas com a temática. Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os resultados apontam que o pouco tempo destinado à formação e a falta de escuta dos professores no que tange às temáticas estudadas na formação são aspectos que inviabilizam o percurso da formação continuada, assim, conclui-se que a formação continuada é parte integrante da prática pedagógica do professor, que é necessário que o projeto de formação seja elaborado a partir do olhar, interesse e necessidades dos professores, mas, para isso, é necessário que a Secretaria de Educação promova momentos em que eles sejam escutados, a fim de que os seus anseios e desejos sejam revelados nas ações de formação. Além disso, fortificou-se a certeza de que a formação contribui com a melhoria da prática do professor, além de que a alavanca do processo educacional não está associada apenas ao desenvolvimento da formação continuada, mas a outros fatores de ordem social, política, econômica e cultural, que acabam influenciando no andamento do processo educacional.

Palavras-chave: Formação Continuada. Prática Pedagógica. Educação Infantil. Professores.

ABSTRACT

The research surged from the preoccupation related the service offered to the children at Early Childhood Education teaching institution in the public school system of Paragominas City, in state of Pará. This restlessness appeared by the realization of pedagogical teacher accompaniment executed regularly at public schools, which allows the perception of some practices developed by the teachers are not aligned with the what is stated in the educational documents and laws governing the Early Childhood Education. Thus, the aim of the present research is to analyse the continuing education to the pre-school teachers of the Paragominas, starting the preparation of the school curriculum from public school network, as well as to improve the continuing education to the teachers, according to the requirements informed in this research and more specifically to check whether the training policy accommodates the expectations of the pre-school professional that acts in this stage, in order to qualify meaningful results in pedagogical practice, aiming at a quality of the educational process of the child. The study is qualitative analytical approach and, for analysis and data systematization, it was privileged the theoretical assumptions of the authors Oliveira and Mota Neto (2011) and Franco (2008). The research is supported by the theoretical contributions of authors such as: Imbernón (2002; 2011), Gatti and Barreto (2002; 2009), Ariès (1981; 2011), Freire (1996) Freitas (1993; 2002; 2003; 2004; 2013), Nouvoa (1992), Kuhlmann Jr. (1991; 2010), Kramer (2003; 2005; 2011), Kishimoto (1999, 2006), Santos (2012), and others authors that discussed the subject Early Childhood Education, teacher training, pedagogy of teachers and other issues related to the subject. The instruments used to collect the data were the semi-structured interview and the documentary analysis. The results indicate that the little time allocated to training and the lack of listening of teachers regarding the subjects studied in the their training are aspects that make the course of continuing training unfeasible, thus, it is concluded that continuing education is an integral part of pedagogical practice of the teachers but it is necessary that the Education Department to promote moments in which they are listened to, so that their desires and desires are revealed in the training actions. In addition, it was strengthened the certainty that training with the improvement of teacher practice, besides a leverage of educational process is not only allied to the development of continuing education, but other social, political, economic and cultural factors, which end up influencing the progress of the educational process.

Key words: Continuing Education. Pedagogical Practice. Early Childhood Education. Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEADEF	Centro Educacional de Atenção, Desenvolvimento e Percepção
CF	Constituição Federal
CNEI	Conselho Nacional de Educação Infantil
CPs	Coordenadores Pedagógicos
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EQV	Escola que Vale
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantidade de crianças matriculadas em creche e pré-escola (URBANA)	32
Quadro 2	Quantidade de crianças matriculadas em creche e pré-escola (RURAL)	33
Quadro 3	Formação de Professoras: grau de escolaridade	34
Quadro 4	Formação de coordenadores (as) e gestores (as): grau de escolaridade	34
Quadro 5	Referenciais da pesquisa	39
Quadro 6	Síntese da produção acadêmica	41
Quadro 7	Cronograma de produção das Orientações Curriculares de Educação Infantil de Paragominas	58
Quadro 8	Dados das professoras participantes da pesquisa	84
Quadro 9	Formação acadêmica das professoras	84
Quadro 10	Dados das coordenadoras e diretoras participantes da pesquisa	87
Quadro 11	Necessidades da Formação	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Demonstrativo das escolas de Educação Infantil de Paragominas – quantidade de turmas e alunos por escola, zona urbana	37
-----------------	---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantidade de crianças matriculadas em creche e pré-escola	33
Gráfico 2	Matrículas segundo o IBGE	34
Gráfico 3	Evolução do IDEB de Paragominas	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Procedimentos relacionados à interação entre os instrumentos de investigação	22
Figura 2	Mapa de localização do Município de Paragominas	29

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Trajetória profissional	
2 DESCRREVENDO A PESQUISA: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	20
2.1 Tipo e abordagem de estudo	20
2.2 Os instrumentos	22
2.3 Procedimentos de análise	24
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM PARAGOMINAS	29
3.1 História do município de Paragominas, um breve histórico	29
3.2 Participantes	32
3.3 Produção na área	39
4 EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA TRAJETÓRIA	43
4.1 Contexto da Educação Infantil	43
4.2 A Educação Infantil em Paragominas	51
4.3 O processo de elaboração da Proposta Curricular de Educação Infantil de Paragominas	55
4.4 Criança na visão contemporânea	61
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA	66
5.1 Perspectiva da formação de professores no Brasil	66
5.2 A formação continuada na Educação Infantil	68
5.3 A formação continuada do profissional da educação em Paragominas	75
6 DESVELAR A PESQUISA É NECESSÁRIO: UMA ESCUTA ATENTA DAS VOZES E DOS SABERES DE QUEM VIVE NO CHÃO DA ESCOLA	83
7 DIÁLOGO ENTRE CRIANÇA E INFÂNCIA	89
7.1 Ser criança: o que significa?	89
7.1.1 Infância: como se vive?	92
7.2 Abordagem sobre formação de professores	96
7.2.1 Formação como necessidade	99
7.3 Currículo na Educação Infantil: qual a sua finalidade?	109
7.3.1 A visão do profissional de Educação Infantil sobre a Proposta Curricular de Paragominas	114
7.4 Prática pedagógica no município de Paragominas	117
7.4.1 Brincadeiras	119
7.4.2 Jogos	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	144

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória profissional

O interesse pela construção desta pesquisa está intimamente relacionado com a minha vivência, pois a preocupação com a formação dos profissionais da Educação Infantil (EI) me acompanha há muito tempo. Em 1998, tornei-me professora de crianças de 3 anos de idade em uma escola da rede privada chamada Centro Educacional de Atenção, Desenvolvimento e Percepção (CEADEP), localizada no município de Castanhal (PA), próximo à capital Belém. Em 2000, fui efetivada na rede pública de Castanhal através de concurso público, assim passei a trabalhar concomitantemente nas esferas privada e pública até 2002, porém nesta com Educação de Jovens e Adultos (EJA) e naquela continuei atuando na EI.

O processo de formação acontecia em ambas as esferas. Sempre procurei me dedicar de forma igual às duas, mas minha relação com a EI era mais forte, talvez pelo fato de ter sido nela a minha primeira experiência profissional no magistério, também por acreditar muito no potencial da criança pequena.

Em 2002, concluí o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA), então resolvi partir em busca de novos horizontes. Assim, no ano seguinte, passei a residir em Paragominas (PA) onde ingressei em um projeto social do Governo Federal, coordenado pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), que tinha como a finalidade o combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes.

Nota-se, então, que me afastei um pouco do foco das práticas de sala de aula, mas isso não me impediu de desenvolver um trabalho vinculado à educação, uma vez que a maior parte das ações do projeto tinha como *locus* as escolas do município e previa um cronograma de ações que deveria ser seguido, tendo-a como foco. As ações do projeto compreendiam a realização de palestras e orientações à comunidade escolar, referentes à prevenção e denúncia, também sobre como identificar quando uma criança estava sendo vítima de abuso e exploração sexual, ou de outras formas de violências que pudessem comprometer o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Todavia, com a minha inserção no projeto coordenado pela SEMAS, fui nomeada coordenadora do Abrigo Municipal de crianças e adolescentes de Paragominas onde eram abrigadas crianças que tivessem seus direitos violados, uma forma de serem protegidas do seu agressor. Em 2004, ingressei na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), sendo efetivada como supervisora escolar, função para a qual prestei concurso.

No ano de 2005, fui convidada para compor o quadro da SEMEC, como Coordenadora Pedagógica (CP) de EI da rede pública de ensino. Inicialmente hesitei em aceitar tal convite, devido à rede ser grande e por considerar não ter a experiência necessária para assumir tal função, uma vez que minha experiência sempre foi como professora na sala de aula. Nunca havia trabalhado sequer como coordenadora de escola e agora assumir a coordenação geral de um município, questionava-me: será que dou conta de tamanho desafio?

Após muita reflexão, resolvi aceitar o desafio de ser responsável pelo trabalho pedagógico desenvolvido diretamente nas escolas com os (as) professores (as), CPs e gestores (as), porém, ao assumir, percebi que algumas escolas de EI não tinham CPs para subsidiar o acompanhamento pedagógico nas instituições. Diante dessa realidade, intensifiquei a defesa pela presença efetiva de tais profissionais como condição necessária à realização da formação, bem como para o acompanhamento, orientação e sistematização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas, o que representou uma grande conquista para o processo de ensino e aprendizagem na rede.

Dessa forma, ao assumir a coordenação, considerei necessário também mapear os avanços e os problemas presentes na EI do município, problemas políticos, econômicos, culturais, sociais, dentre outros inerentes à etapa, além do fato do recurso financeiro federal destinado a essa etapa ser administrado pela SMAS vinculada ao Ministério de Desenvolvimento Social (MDS).

Outra questão problemática era a prática cultural de alocar o professor prestes a se aposentar na EI, por esta ser uma etapa escolar compreendida por muitos como de pouca relevância, sem muitos desafios referentes ao processo de ensino e aprendizagem, talvez porque não há reprovação ou porque muitos não acreditam no potencial da criança pequena.

Essa situação já melhorou em parte, mas ainda convivemos com alguns ranços desse pensamento. Embora aceitar essa nova tarefa tenha sido um desafio, ela me motivou a compreender e conhecer melhor as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos (as) professores (as), CPs e gestores (as) que atuam nos espaços escolares infantis.

Assim, ao iniciar o acompanhamento pedagógico nas escolas de EI, pude constatar que a maioria das práticas educativas desenvolvidas por esses profissionais não se relacionava com as orientações estabelecidas pela legislação em vigor, com os documentos oficiais¹ e

¹ O parecer da CEB nº 22/1998, por exemplo, alerta para que as instituições de Educação Infantil articulem em suas propostas o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças de maneira intencional e com qualidade num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, com brincadeiras, jogos, danças e cantos. Destaca as múltiplas formas de diálogo e interação como eixo de todo

norteadores referentes à EI, caracterizando-se como prática insignificante e sem embasamento teórico. Tal constatação apontou a necessidade de aprofundar mais os estudos, assim compreender melhor a intencionalidade das ações pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais nas instituições.

Outro fator que me impulsionou a investigar a problemática em pauta se relaciona ao fato do município de Paragominas, desde 2008, de maneira intermitente, estar investindo na formação do profissional da EI, voltando-se para essa formação, mais precisamente no ano de 2015, momento em que oportunizou concomitantemente a formação continuada e a construção da proposta curricular para e pelos profissionais da etapa na rede de ensino. Essa situação gera certa curiosidade e me direciona para o desenvolvimento de um olhar sensível, crítico e reflexivo sobre a prática do professor, no que tange à realização das atividades pedagógicas feitas com as crianças no espaço escolar, bem como à própria formação continuada, se essa atende às necessidades da prática pedagógica do professor inserido no contexto escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam: “Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, p. 26, 2010). Desse modo, a curiosidade, a criatividade, a autonomia, dentre outros aspectos que são inerentes à infância, precisam permear a prática pedagógica do profissional que atua com esta faixa etária, como bem ressaltam os documentos norteadores.

Certo que tanto os acompanhamentos pedagógicos, outrora mencionados, quanto a quantidade de formação oferecida ao profissional que atua com as crianças remetem a uma reflexão crítica, no que diz respeito a qualidade da EI vivenciada nas escolas de Paragominas, situação que me leva a questionar se a formação continuada do município é significativa e se vai ao encontro das necessidades desse profissional, contribuindo para a melhoria da sua prática pedagógica e promovendo o desenvolvimento pleno da criança, conforme preconiza a legislação em vigor, notadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996).

Diante desse cenário, surge a necessidade de aprofundar os estudos sobre essa formação, o que me conduziu a fazer o Mestrado em Educação da Universidade do Estado Pará (UEPA), experiência esta que me possibilitou dar início à construção do presente estudo,

trazendo como questão central a seguinte pergunta: como a formação continuada de Educação vem acontecendo com os profissionais que atuam na Educação Infantil, a partir da construção e implementação das orientações curriculares do município?

A pesquisa tem como objetivo central, analisar a formação continuada do profissional de EI a partir da elaboração do currículo da rede pública de ensino, para propor a melhoria conforme as necessidades apontadas na pesquisa. Para maior compreensão acerca do estudo, surgiu também a necessidade de apontar outras questões que vão ao encontro deste trabalho, a saber: investigar se a formação continuada atende às expectativas do profissional de EI, mapear as diferentes concepções dos sujeitos sobre a formação continuada no município, além de identificar as consequências de uma formação que não atende às necessidades dos profissionais.

Nesse sentido, o foco de investigação é a formação continuada, necessária à prática pedagógica do professor de EI e dos outros profissionais que compõem essa etapa de ensino no município, a partir da implementação das orientações curriculares de EI.

Para a realização do estudo, utilizei como suporte teórico documentos educacionais de autores que defendem a EI. Assim, tomo com referência os pressupostos teóricos de Kramer (2003, 2005, 2009, 2011), Santos (2012), Oliveira (1994, 2010, 2011), Kishimoto (2010), entre outros autores que valorizam a criança como ser social, histórico e produtor de cultura, que lutam em sua defesa e por uma educação de qualidade, que respeite os direitos de aprendizagem desse pequeno ser.

O estudo também está ancorado nos pressupostos teóricos de autores que discutem a formação continuada, a saber: Nóvoa (1992, 2001), Freire (1976, 1979, 1996, 2007), Tardif (2002), Pimenta (1994), Imbernón (2002), entre outros que têm contribuído significativamente com estudos sobre a temática.

Mediante à base teórica determinada, alusiva ao objeto da pesquisa, optei por uma fundamentação teórico-metodológica que promovesse a construção de um percurso mais adequado para atingir o objetivo aqui proposto. Assim, a metodologia adotada será baseada na abordagem qualitativa, a qual contribui “para uma coleta de dados ampla e permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural” (ANDRÉ, 1983, p. 66). Nesse sentido, a investigação qualitativa favorece a compreensão dos fenômenos em estudo a partir deles mesmos para conhecer suas particularidades.

Todavia será realizada por meio de abordagem Dialética do tipo qualitativa, utilizando como procedimentos metodológicos o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Assim, compreendendo que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa

pertinente para o processo educacional.

Para alcançar a resposta para o problema de pesquisa, serão utilizados dois instrumentos para fazer a coleta de dados: a entrevista com os profissionais e a análise documental – Orientações Curriculares de Educação Infantil e o Projeto de formação, ambos da Secretaria Municipal de Educação.

Os participantes envolvidos na pesquisa foram onze (11) professoras de quatro escolas de EI, sendo que duas delas atendem também o ensino Fundamental. Também participaram do estudo três (03) coordenadoras e três (03) gestoras das mesmas instituições, perfazendo um total de 17 que foram escolhidos, mediante a definição de alguns critérios estabelecidos conforme será descrito mais adiante na metodologia (seção II).

Vale lembrar que inicialmente estava prevista a participação de vinte e oito (28) sujeitos, porém, durante o período das entrevistas, nove (09) professoras, uma (01) coordenadora pedagógica e uma (01) diretora decidiram não participar. Conforme prevê o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o sujeito não é obrigado a participar, mas se registra que, quando questionados sobre o motivo, uns preferiram não se manifestar, enquanto outros disseram que não gostariam de ter suas falas e nomes expostos.

Para análise, sistematização, interpretação e categorização dos dados coletados, o estudo tomou por base os pressupostos teóricos de Oliveira e Mota Neto (2011), Lüdke e André (1986), Franco (2008) e Triviños (1987).

Em relação à estruturação, optamos por organizar este estudo em seis seções, estruturadas conforme descritas a seguir:

A seção I foi destinada à Introdução, na qual descrevi a minha trajetória profissional e o motivo da escolha do objeto de estudo.

A seção II foi reservada para os encaminhamentos metodológicos e o caminho científico percorrido, da escolha do tipo e abordagem à definição dos instrumentos e *locus* do estudo. Conforme relatado anteriormente, o estudo está ancorado em dois instrumentos de pesquisa, a entrevista e a análise documental – orientações curriculares de Educação infantil e projeto de formação das instituições pesquisadas, dentre outros documentos que servirão de aporte –, que se constituíram em fontes essenciais para análise qualitativa dos dados coletados, devido ao foco da pesquisa está centrado tanto na formação quanto na prática pedagógica, portanto tais instrumentos precisam apresentar uma inter-relação entre si.

A seção III foi reservada à contextualização da pesquisa, considerando a história do município, o motivo que me levou à escolha dos sujeitos, bem como o processo da coleta de dados e a busca realizada no Banco de teses e dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando apresentar o que tem sido produzido na área sobre a temática, enfatizando a importância e a relevância disso para o estudo.

Na seção IV, descrevo o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil e em Paragominas (PA), destacando principalmente os desafios, as lutas, as conquistas e as transformações ocorridas ao longo do tempo nos aspectos educacional, político, social e cultural existente na etapa de ensino. Além disso, apresento o processo de construção da proposta curricular para atender as crianças de zero a cinco anos, enfatizando o caminho trilhado, as necessidades, os avanços e os atores que fizeram parte da elaboração dessa proposta. Serviram de base às discussões apresentadas nesta seção Kramer (2009), Santos (2012) e Oliveira(2013), Kishimoto (2010), Ariès (2011), Craidy (2007), Sarmiento(2007), entre outros que têm promovido estudos e reflexões em defesa do direito da criança e de uma melhor EI.

Com a finalidade de possibilitar a melhor compreensão acerca do nosso objeto de estudo, a seção V foi reservada para a discussão sobre a formação continuada de professores, em especial os da EI, fazendo a apresentação do percurso histórico da formação continuada do profissional que atua na EI a partir da década de 1970 até os dias atuais, pautando-a nos estudos de Nóvoa (1995;1997), Freire(1996), Tardif (2000), Pimenta (2012), Imbernón (2010), dentre outros autores que têm se proposto a discutir e a refletir sobre a temática estudada.

Ainda na seção V foi realizada uma discussão sobre a formação continuada, em especial a voltada para a EI de Paragominas, apresentando um recorte histórico da trajetória da formação continuada dos profissionais que atuam na etapa, com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino em 2015 e 2016, nas perspectivas de Garcia (1995), Contreras (2002), Nóvoa (1995), Gatti e Barreto (2009), entre outros teóricos da formação continuada dos professores.

Na seção VI, faço a apresentação e análise dos dados adquiridos por meio dos instrumentos eleitos, assim os dados obtidos foram organizados, sistematizados e analisados tendo como referência a técnica de categorização e interpretação de dados proposta por Oliveira e Mota Neto (2011). A entrevista foi o principal instrumento utilizado, por meio dela foi possível colher as respostas dos sujeitos, bem como qualificá-los e traduzi-los de acordo com os indicadores apontados na pesquisa. Também foi apresentado o processo de construção das Orientações Curriculares de EI de Paragominas, analisando-se a finalidade desse documento dentro das escolas e sua relação com a formação continuada de EI nesse

município.

Por fim, as Considerações finais, trazendo o resultado deste estudo, levantando questionamentos, abrindo espaço para uma maior reflexão sobre a temática, buscando o avanço na qualidade da EI e um olhar diferenciado sobre as práticas dos professores, de modo que sejam considerados os mais variados tipos de saberes e práticas presentes no espaço escolar, garantindo, assim, atendimento digno e eficaz às crianças de Paragominas e, por que não dizer, da Amazônia, possibilitando a formação de sujeitos reflexivos com ampla visão de mundo.

2 DESCREVENDO A PESQUISA: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 Tipo e abordagem de estudo

A presente pesquisa objetiva apresentar uma análise acerca da formação continuada de professores de EI de Paragominas (PA), evidenciando como esta vem refletindo na prática docente após a construção das Orientações Curriculares, documento construído em 2015 para nortear o trabalho com a etapa na rede pública de ensino. Para a realização da coleta de dados, o recorte temporal foi o segundo semestre do ano de 2015 e todo o ano de 2016, sendo que, no ano de 2015, deu-se a construção das Orientações Curriculares e o processo de formação dos profissionais de EI no município.

Todavia, para compreender o desenvolvimento da formação, é necessário investigar junto às instituições de EI se as ações pedagógicas realizadas com as crianças se relacionam ou não com os estudos problematizados nas reuniões formativas e com o próprio documento curricular. Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender como acontece a relação entre a formação e a prática pedagógica dos professores, CPs e gestores das escolas de EI, investigando se esses profissionais conseguem fazer relação entre os seus saberes e os adquiridos na formação proporcionada pela SEMEC.

Para tornar mais evidente o objetivo da pesquisa aqui proposta e garantir sua efetivação com mais precisão, é necessário descrever melhor o caminho percorrido para a realização dos estudos. Ghedin e Franco (2008, p. 106) assinalam que:

[...] fazer pesquisa científica em educação implica estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa um caráter implicitamente político e aos produtos de pesquisa um conhecimento datado, situado, histórico e provisório.

Partindo desse pressuposto, é importante destacar que descrever os caminhos trilhados pelo (a) pesquisador (a) para a efetivação da pesquisa é importante, além disso é preciso ter a clareza de que todo e qualquer fenômeno investigado é passível de compreensão e de

transformação. Sendo assim, por ser produto resultante da ação humana, logo pode ser transformado.

Não se pode perder de vista a realidade social onde os participantes da pesquisa se encontram inseridos, porque possuem as suas particularidades, diferenças e expressões culturais inerentes ao grupo social do qual fazem parte e que precisam ser respeitadas. Assim, sua observação deve se dá a partir de um olhar crítico, investigativo e reflexivo, por isso é necessário conduzir o olhar do pesquisador a “aprender a pensar melhor e não se deixar enganar pela imagem construída para iludir o pensamento e alienar o espírito humano” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 80). Dessa forma, constata-se que descrever os caminhos percorridos durante a realização da pesquisa é necessário, mas desvendar o que está para além do que se apresenta é fundamental, pois tal atitude rompe com as certezas do pesquisador e o ajuda na construção de um olhar mais crítico acerca da problemática estudada.

O percurso metodológico contribui para o desenvolvimento da pesquisa, além de favorecer a escolha das teorias e dos métodos de investigação a serem utilizados e possibilitar maior compreensão acerca da realização da pesquisa no ambiente.

Segundo Gatti (2002, p. 57), pesquisar “é avançar fronteira, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consciência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”. A autora aponta para a necessidade de compreender o que se deseja pesquisar, porque o conhecimento é fruto da produção humana, não pode ser entendido como algo inacessível, intocável e dado, mas que pode ser transformado de acordo com as necessidades da sociedade, alertando que só existe pesquisa se o pesquisador tiver clareza sobre o caminho que deseja percorrer, pois, dessa forma, terá mais domínio metodológico para explicar o fenômeno e ser compreendido em suas análises.

A investigação apresentada será baseada na abordagem qualitativa, a qual contribui “para uma coleta de dados ampla e permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural” (ANDRÉ, 1983, p. 66), nesse sentido a investigação qualitativa favorece a compreensão dos fenômenos em estudo a partir deles mesmos para conhecer suas particularidades.

Todavia, a abordagem será realizada por meio de um estudo de caso, por “[...] sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional” (YIN, 2005, p. 26). Assim, almeja-se compor a pesquisa por meio da interação que se efetiva na vivência com a realidade investigada, bem como no diálogo com os sujeitos

participantes, buscando uma maior compreensão acerca do dado fenômeno.

Conforme Yin (2005), o estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange o todo – planejamento, técnicas de coletas de dados e análises dos mesmos –, sendo assim se configura como uma ferramenta ampla, que possibilita conhecer os fenômenos de modo individualizado, considerando a forma organizacional política, econômica e sociocultural de uma dada sociedade.

André (2005) afirma que o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas por este. A partir das ponderações do autor, conclui-se que o estudo de caso é um método de pesquisa amplo, considera os fatos situados dentro de um contexto social e que a análise dos dados se dá em decorrência da compreensão do próprio leitor.

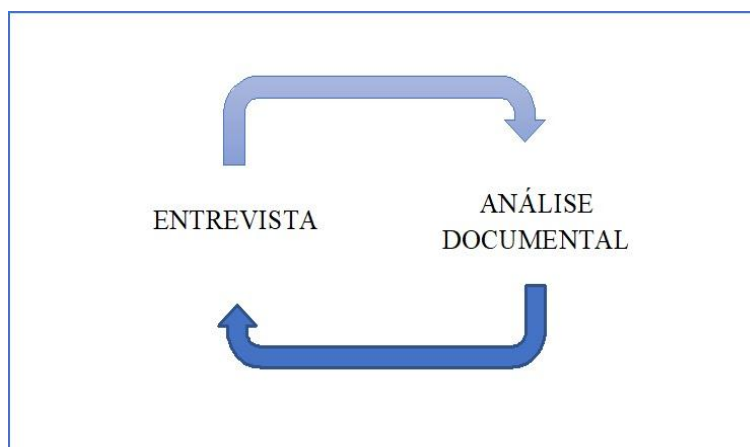
2.2 Os instrumentos

Para dar início aos procedimentos metodológicos, o primeiro passo foi conversar pessoalmente com as professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras das 4 escolas investigadas para explicar a importância da pesquisa, formalizando a participação delas com a assinatura do TCLE, conforme exigência do Comitê de Ética da UEPA. Na oportunidade, também foi explicado que, após a conclusão do trabalho, será construído junto com a SEMEC um momento para apresentar os resultados, como uma forma de agradecimento e respeito para com os sujeitos envolvidos.

Para ter uma resposta mais rigorosa, foram eleitos dois instrumentos de coleta de dados que conduziram a investigação, a saber: entrevista semiestruturada, organizada com dados referentes a questões pessoais e também referentes à própria temática e a análise documental, do plano de formação, das fichas, do caderno de planejamento e da proposta curricular da rede – Orientações Curriculares da rede de ensino do município.

Os dois instrumentos se constituíram em artifícios basilares para a análise qualitativa dos dados, haja vista, de acordo com o foco da pesquisa, formação e prática pedagógica, os instrumentos estarem relacionados entre si. Assim, ambos se inter-relacionam, possibilitando uma maior compreensão acerca da descrição e explicação do objeto de estudo. A figura apresenta a inter-relação entre os instrumentos adotados.

Figura 1: Procedimentos relacionados à interação entre os instrumentos de investigação



Fonte: Elaborado pela autora a partir de estudos feitos para a construção da pesquisa.

A figura evidencia a relação dialógica existente entre os instrumentos utilizados na coleta de dados, desta forma, percebe-se que os dados obtidos em um não excluem os dados do outro, possibilitando a ampla compreensão acerca das informações e uma visão mais acurada dos dados.

A pesquisa qualitativa em educação favorece o contato direto com o pesquisador, além da aproximação com o ambiente e com a própria problemática estudada. Lüdke e André (1986) afirmam que esse tipo de pesquisa contribui “para uma coleta de dados ampla e permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural” (TIKUNOFF; WARD, 1980 apud ANDRÉ, 1983, p. 66). Nesse sentido, a investigação qualitativa favorece a compreensão dos fenômenos em estudo a partir deles mesmo para conhecer suas particularidades.

São esses pressupostos que motivam a análise do **Projeto de Formação e as Orientações Curriculares de Educação Infantil de Paragominas**, visando conhecer os palestrantes, a proposta de formação e também verificar se as temáticas abordadas nela dialogam com os conteúdos declarados nas orientações curriculares utilizadas pelos professores nas escolas para, a partir dessa relação, verificar se há integração entre elas.

Por fim, será analisada a **entrevista semiestruturada** realizada com 11 (onze) professoras, 03 (três) coordenadoras e 03 (três) diretoras com a finalidade de obter mais informações referentes ao objeto de pesquisa, esclarecendo-o com mais contundência. De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação”. Nessa direção, a entrevista contribuiu para compreender melhor sobre processo de formação continuada e qual a sua relação com as orientações curriculares, bem como obter informações mais precisas acerca da prática dos profissionais que atuam direta e

indiretamente nas escolas com as crianças de EI de Paragominas.

Vale ressaltar que inicialmente participariam 28 (vinte e oito) professores, 4 (quatro) coordenadores pedagógicos e 4 (quatro) diretores, porém, como o próprio TCLE explicita, a participação do indivíduo é livre. No geral, a pesquisa foi bem aceita pela equipe pedagógica das escolas, mas houve quem não quisesse ter sua fala exposta, optando, assim, por não participar, o que não comprometeu de nenhuma forma o estudo, mas revela que esse profissional possivelmente tenha medo de sofrer represália.

As entrevistas foram agendadas previamente e foram realizadas nas próprias instituições de ensino de maneira individual. Esse momento ocorreu normalmente, as participantes se mostraram receptivas, respondendo às perguntas com propriedade, demonstrando-se conhecedoras do processo de elaboração e desenvolvimento da formação continuada realizada nas instituições em que atuam. Entretanto, mesmo após concordarem com a gravação das falas, no momento inicial das entrevistas, demonstraram certo nervosismo, que, aos poucos, foi sendo substituído por tranquilidade.

A análise das falas das participantes não obedeceu a ordem das 9 (nove) devido, em alguns momentos, haver, por parte das entrevistadas, antecipações de respostas que seriam dadas em outras perguntas, o que impossibilitou análise sequencial das respostas seguindo a ordem cronológica de cada questão. Para garantir a ética da pesquisa e manutenção do sigilo, foram utilizados codinomes para identificar as participantes, denominando-as de Violeta (Professoras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11), Orquídea (Coordenadoras 1, 2 e 3) e Jasmim (Diretoras 1, 2 e 3).

Na abordagem qualitativa, é necessário que o pesquisador tenha contato direto com o ambiente da pesquisa, bem como com a própria situação que está sendo investigada, a fim de compreender e interpretar melhor a problemática em foco. A respeito disso, Lüdke e André (1986) assinalam que:

[...] todos os dados da realidade são considerados importantes, o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Nessa perspectiva, depreende-se que o pesquisador precisa estar atento a todo e qualquer movimento presente na pesquisa, pois aspectos considerados insignificantes podem assumir posição de relevância na situação estudada, garantindo melhores condições de análise, compreensão e interpretação do problema investigado.

2.3 Procedimento de análise

A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa eficaz, muito usada na educação para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, contribuindo para o desvelamento do fenômeno estudado. Essa análise possibilita a condução e as descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, além de reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura e de um olhar comum.

Assim, para análise do processo de sistematização e categorização dos dados, foi escolhida a técnica de Análise de Conteúdo, baseada na perspectiva teórica desenvolvida por Oliveira e Mota Neto (2011), a saber:

a análise dos dados exige o trabalho com todo o material obtido no desenvolvimento da pesquisa, envolvendo os relatos das observações, as transcrições das entrevistas, os documentos pesquisados, as leituras bibliográficas realizadas, entre outros. (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011, p. 163).

Assim, observa-se que a Análise de Conteúdo é uma técnica potente de sistematização da pesquisa, uma vez que possibilita ao pesquisador colher as informações e interpretá-las, utilizando todo o material adquirido no decorrer do estudo, desde as mensagens verbais, as linguagens escritas, gestuais, documental, dentre outras.

Nesta direção, o pensamento de Franco (2008, p. 12) converge ao de Oliveira e Mota Neto (2011) por afirmar que tal técnica está ancorada nos “pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”, compreendendo-se esta como uma expressão inerente ao ser humano, por meio da qual o homem constrói e produz cultura, sendo capaz de transformar o meio social em que se encontra inserido.

Desta forma, pode-se dizer que se trata de uma técnica de pesquisa que busca dar sentido teórico às expressões, sendo a mensagem o decodificador fundamental para uma análise mais precisa, em que as respostas podem ligar-se uma à outra, e cabe ao pesquisador esse ir e vir com olhar de muita sensibilidade.

Oliveira e Mota Neto (2011, p. 169) ressaltam que “qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor deveria poder ser decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”. Por meio dos autores, percebe-se que essa técnica possibilita a identificação do conteúdo revelado ou omitido na mensagem do emissor no contexto do objeto pesquisado.

De acordo Triviños (1987, p. 160-161), é de fundamental importância que o pesquisador tenha clareza da técnica de Análise de Conteúdo, caso contrário,

[...] o processo de inferência será muito difícil ou impossível. A classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização etc. são procedimentos indispensáveis na utilização deste método [...]. Mas todos estes suportes, “materiais” serão francamente inúteis no emprego da análise de conteúdo se o pesquisador não possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência se não dominarmos os conceitos básicos das teorias que, segundo nossas hipóteses, estariam alimentando o conteúdo das mensagens.

Desta forma, é necessário ter ciência de onde se deseja chegar com os dados coletados, já que nos achados são encontrados semelhanças e diferenças entre eles e, nesse processo de comparação, o investigador precisa ter clareza e compreensão sobre os conhecimentos teóricos, o que exige dele capacidade para uma apreciação objetiva das informações fornecidas pelo conteúdo das mensagens, a fim de dar explicação teórica consistente sobre o estudo.

Oliveira (2008, p. 312) assinala que, desde o momento de elaboração do projeto de pesquisa, é importante que o pesquisador se questione sobre as seguintes questões: “das leituras bibliográficas realizadas, que conceitos utilizar para fundamentar a análise dos dados”? Tal preocupação visa a busca pelo conhecimento e identificação dos dados coletados, a fim de dar sentido e direcionamento à pesquisa.

No entanto, interpretação e análise de dados, na pesquisa qualitativa em educação, são processos que ocorrem continuamente, sendo originados desde a elaboração das questões e fundamentação teórica produzidas no projeto, porém explicitadas no momento da sistematização e análise – se houver necessidade precisam ser categorizadas para compreender os dados coletados. Lüdke e André (1986, p. 45) afirmam que a “análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”. Por meio disso, compreende-se que o processo de análise está presente desde o nascimento do projeto de pesquisa, mas sua sistematização ocorre com mais rigor, a partir do momento em que se conclui o processo de obtenção dos dados, isso ocorre devido a aquisição significativa de informações coletadas.

Desse modo, o processo de sistematização e a análise em pesquisa na educação estão balizados na organização lógica dos dados obtidos, estes possibilitam a constituição organizacional do estudo. Assim, com as categorias de análise organizadas e estruturadas, o pesquisador pode refletir criticamente sobre a análise das informações coletadas.

Para a realização do processo de categorização, foram adotados os pressupostos teóricos de Oliveira e Mota Neto (2011) por estes apresentarem um passo a passo que facilita a análise e a compreensão dos dados coletados. Os autores organizam as categorias em duas dimensões, a saber: categorias analíticas iniciais e emergentes; categorias temáticas. Tal

categorização possibilitou a elaboração das conclusões acerca de cada uma delas, favorecendo a análise.

As **categorias analíticas iniciais** são advindas das primeiras leituras realizadas sobre o tema estudado, provenientes de conceitos que se inserem na base das discussões teóricas dadas em função do objeto de estudo.

Já as **categorias analíticas emergentes** surgem no decorrer da pesquisa, são originadas tanto por meio da leitura bibliográfica quanto a partir do processo de coleta dos dados, obtidos nas entrevistas e análise documental dentre outras técnicas utilizadas com os participantes. Essas categorias possibilitam a construção de novas categorias de análise, oriundas a partir das falas e dos significados atribuídos ao fenômeno pesquisado.

Por fim, as **categorias temáticas** apresentam as características de indicadores de análise, ou seja, os elementos do fato ou situação em estudo, fatores e outros aspectos classificados e aglutinados em eixos ou unidades temáticas obtidas a partir de e com os dados coletados. Para facilitar a organização desses dados, as unidades temáticas podem ser subdivididas e as categorias organizadas a partir de palavras-chave, baseadas em temas pertinentes que reúnem determinadas ideias e informações.

Assim, sobre categorização Lüdke e André (1986, p. 48) explicitam que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais afundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciadas”.

O pensamento das autoras permite compreender que a categorização por si só não dá conta da análise mais aprofundada do material coletado. Assim, o pesquisador precisa articular as informações entre um dado e outro, pois essa relação possibilita novas explicações e interpretações sobre o fenômeno estudado.

Na pesquisa qualitativa, portanto, a categorização possibilita a organização dos dados, a conexão entre o referencial teórico e a descrição dos fatos, além disso contribui com a interpretação e explicação do fenômeno em estudo, dando condições de elaborar novas categorias de análise.

Nessa direção é que este trabalho é conduzido, analisando os dados coletados e descrevendo-os conforme os instrumentos utilizados, levando em consideração o conjunto de falas, atitudes, respostas à proposta curricular de EI da rede e o projeto de formação continuada apresentado pela SEMEC.

Conforme os dados analisados, buscou-se dar sentido teórico às falas, documentos e atitudes dos sujeitos que se configuram em decodificadores essenciais para uma análise mais

precisa, momento em que o pesquisador tem que estar atento às respostas dadas, pois podem estar confusas. Diante desse processo de decodificação das mensagens, Ghedin (2008) afirma que

[...] é imprescindível educar o olhar para que, por meio dele, se possa aprender a pensar melhor e não se deixar enganar pela imagem construída para iludir o pensamento e alienar o espírito humano, lembrando que olhar atentamente as coisas e os objetos de investigação é penetrar no mundo. (GHEDIN, 2008, p. 80).

Assim, partindo da necessidade de uma interpretação mais apurada dos dados, estes foram ancorados nos aportes teóricos de autores como Franco e Ghedin (2008), Gatti (2007), Nóvoa (1995), Imbernón (2010) Franco (2008), dentre outros que contribuem teoricamente com a temática (seção V).

Cabe destacar que a análise interpretativa dos relatos dos participantes não pode prescindir de fundamentação teórica, é preciso estar ancorada nos pressupostos teóricos de autores que possuem base epistemológica que sustente o objeto de estudo e indique os caminhos para se trilhar durante o processo de análise dos dados. Nesse sentido, para maior viabilidade da pesquisa, foi necessário delimitar algumas categorias, que serão discutidas no decorrer da dissertação, a saber: **Criança/Infância** (SANTOS, 2000; SARMENTO, 2002, 2004, 2005, 2012; KUHLMANN JR., 2010; KRAMER, 2003, 2005, 2009, 2011; MACHADO, 2002); **Formação Continuada** (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1994; FREIRE, 1996, 2000); **Currículo** (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2001; PEDRA, 2003); **Prática Pedagógica** (FRANCO, 2015; LIBÂNEO, 1994; PIMENTA, 1994).

A utilização dessas categorias possibilitou, de acordo com os procedimentos adotados na pesquisa, a análise das narrativas oriundas das entrevistas com a intenção de evidenciar a interpretação acerca da formação continuada do município.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM PARAGOMINAS

3.1 História do Município de Paragominas, um breve histórico

A pesquisa foi realizada na cidade de Paragominas, localizada no Nordeste do estado do Pará, distante 310km da capital Belém, fazendo fronteira com o estado do Maranhão. Possui uma população de aproximadamente 110.026 mil habitantes, apresenta extensa área territorial, conforme características geográficas apresentadas na figura a seguir:

Figura 2 – Mapa de localização do município de Paragominas



Características geográficas

Área: 5,06 hab./km²

População: 110.026

Densidade: 97.819

Altitude: 40m

Clima: mesotérmico e úmido

Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017).

De acordo com Leal (2000), em 1958, antes mesmo do início da construção da estrada Belém-Brasília, rodovia que mais tarde se tornou responsável por ligar o Norte às demais regiões do Brasil, Célio Miranda, o mentor da cidade de Paragominas, de tanto ouvir falar das riquezas do Pará e da Região Amazônia, teria sobrevoado a região, a fim de definir o local onde mais tarde construía uma cidade, tendo escolhido uma extensão de área localizada entre os rios Capim e Gurupi.

Em 1959, o então presidente Juscelino Kubitschek assina o decreto de autorização para a construção da Belém-Brasília, que atualmente corta os estados de Tocantins, Goiás, Pará e Maranhão. Em função disso, surgiram centenas de localidades, sendo que muitas delas cresceram, desenvolveram-se e viraram cidades, como é o caso de Paragominas.

De acordo com Leal (2000), ainda no mesmo ano, Célio Miranda parte de Goiás comandando a caravana composta por Eliel Pereira Faustino e Manoel Alves de Lima, com os quais, chegando ao “picadão” da Belém-Brasília, atingiu o local onde seria erigida a vila que originou a cidade, tempos depois batizada de Paragominas, em homenagem ao estado do Pará e aos homens desbravadores, pertencentes aos estados de Goiás e Minas Gerais. Assim, no dia 23 de janeiro de 1961, foi celebrada uma missa solene para festejar a fundação da cidade. A

partir daí a procura por terra só aumentava em função da grande propaganda que girava em torno das facilidades proclamadas por Célio Miranda, que argumentava: “a Belém-Brasília entrava logo em funcionamento, acabando de vez com o isolamento geográfico daquela região”.

Atraídos pelo apelo do desenvolvimento econômico, propagado pelo projeto de colonização do Governo Militar, com o slogan “Integrar para não Entregar” (REVISTA, 2015, p. 30), famílias e fazendeiros de todas as regiões brasileiras se interessavam cada vez mais pelo município, vindo em busca de novas oportunidades para aumentar seus lucros.

A propaganda foi tanta que deu certo. Entretanto, cada espaço de terra adquirido e “desbravado” aumentava a derrubada de árvores, fato que contribuiu significativamente para o grande desenvolvimento econômico da região, em contrapartida, 40 anos depois, colocou a cidade na lista dos municípios paraenses que mais desmatam no Brasil, ou seja, na Amazônia.

Por solicitação dos munícipes, Paragominas recebeu, no dia 27 de agosto de 1964, a visita do então governador do Pará, Jarbas Passarinho, visto que o povo pleiteava a sua emancipação política, devido a cidade ainda encontrar-se ligada aos municípios de São Domingos do Capim e Viseu. Assim, de volta a Belém, o governador lançou um anúncio no jornal Folha do Norte demonstrando seu interesse em solucionar os problemas vivenciados pela população, situação ratificada na seguinte nota:

Na visita que realizou a localidade de Paragominas, no dia de ontem, o governador Jarbas Passarinho demonstrou enorme interesse em achar uma solução legal e administrativa da região, que já tem uma relativa autonomia econômica, e cresce ainda mais, mas que tem obstáculos na falta de uma definição territorial, pois três municípios paraenses disputam e reivindicam sua posse: Capim, Ourém e Viseu. (LEAL, 2000, p. 73).

O Jornal Folha do Norte, veículo de comunicação da capital de Belém na década de 60, anunciava o grande interesse do governo em resolver a situação política de Paragominas, dada a relativa autonomia econômica e a prosperidade da cidade na região, mas faltava ainda sua emancipação. Assim, em 1965, Paragominas ganhou sua autonomia política e territorial, tornando-se livre dos municípios dos quais fazia parte, sendo elevada propriamente a cidade.

Ainda em 1965, o então governador Jarbas Passarinho nomeou o Sr. Amílcar Tocantins para governar a cidade. O governo durou apenas dois anos, mas deixou como legado: a construção do prédio da prefeitura, o parque de exposição, a execução da planta hexagonal do município, além de ter investindo na educação fundando a escola Presidente Castelo Branco.

Em 1969, o povo elegeu o primeiro prefeito de Paragominas, Camilo Uliana, que

governou por pouco tempo devido a uma onda de conflitos e violências, desencadeando um clima de instabilidade para o governo e para a população. No contexto, a Câmara de vereadores foi destituída, documentos foram queimados e, em meio a toda essa conturbação, o prefeito renunciou ao cargo.

A década de 70 trouxe consigo grandes conquistas para o ensino de Paragominas, além da existência da Escola Presidente Castelo Branco, a sociedade passou a contar com o ensino da Escola Nova de Paragominas e da Fundação Bradesco, que contribuíram para a transformação da educação do município.

Na década de 90, também atraiu uma expressiva massa imigratória de sulistas, empresários do ramo da agricultura e muitas outras pessoas desempregadas, que se fixaram no município em busca de melhores condições de vida. Tal situação trouxe brasileiros de todas as regiões do país e conseqüentemente uma diversidade cultural percebida ainda hoje na região, que abrange diferentes características étnicas e culturais. Por assim ser, é possível encontrar traços culturais característicos de todas as regiões do país em Paragominas.

Atualmente, a cidade continua recebendo uma quantidade significativa de imigrantes, agora por consequência da implantação do projeto da então mineradora Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), que seguidamente passou o projeto para a administração da mineradora Hidro, por motivos até hoje desconhecidos pela população.

Nesse sentido, por várias outras empresas de grande porte se instalarem na região, as pessoas são atraídas pela oportunidade de emprego e mudança de vida. No entanto, esses acontecimentos geraram impactos econômicos, culturais e sociais para a cidade que vão desde a falta de emprego, saneamento básico, aumento da temperatura, devido ao desmatamento, em função da retirada da floresta original – embora se tenha adotado política de reflorestamento para amenizar tal situação, as ações não têm sido o suficiente para sanar os problemas –, a falta de moradia adequada, dentre outros.

Isso fez a sociedade civil se organizar para enfrentar os problemas que viviam, e de certa forma ainda vivem. Sendo assim, no final dos anos 90, a sociedade civil se organiza através de associações de bairros e de sindicatos em busca da realização de audiências públicas para debaterem as questões e juntos enfrentarem os problemas.

Entre as conquistas dessa movimentação civil está a implantação de alguns projetos e programas educacionais, além das modalidades de ensino implantadas, conquistas genuinamente do município, a saber: Projeto Vale Alfabetizar; Projeto Escola que Vale (EQV), que atendia apenas o ensino fundamental I; celebração de convênios com instituições privadas para atender crianças de 4 a 6 anos; implantação da Educação de Jovens e Adultos

(EJA) e da Educação do Campo e Indígena; conquistas advindas dos Programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e outros projetos do governo federal; estabelecimento dos campi das universidades UEPA, UFPA, IFPA, UFRA, além de outras que se instalaram na cidade de Paragominas.

Um ganho significativo foi a ampliação do número de escolas para a primeira etapa da educação básica. Em 2004, o município contava com 10, mas destas 6 atendiam conjuntamente EI e Fundamental. Atualmente há 18 escolas, sendo que 9 são apenas de EI. Isso representou uma grande conquista social, mas demandou maiores investimentos para a qualificação docente, o que possibilitou a criação do Programa de Formação Continuada para subsidiar a prática pedagógica deste profissional.

3.2 Participantes

Os sujeitos escolhidos para participar deste estudo foram 28 professoras que atuam na EI, creche e pré-escola, bem como as respectivas CPs e gestoras das escolas envolvidas. Assim, com a finalidade de obter êxito no trabalho foi necessário estabelecer alguns critérios de seleção para a participação desses sujeitos, a saber: ser professora da zona urbana, estar atuando na EI, participando da formação do município como professora titular da turma em 2018 e aceitar, espontaneamente, colaborar ativamente com a realização da pesquisa.

A opção por selecionar apenas professoras, CPs e gestoras do quadro efetivo da rede se deu pelo fato de entender que estas possuem mais tempo de atuação na EI e de participação na formação continuada, essa situação amplia a possibilidade de contribuírem mais com a melhoria do campo da formação do município.

Sobre o critério de selecionar apenas professoras da zona urbana, este foi estabelecido devido à dificuldade de acesso e locomoção às instituições inseridas no campo. Atualmente há bastantes instituições municipais de EI na cidade de Paragominas, instaladas tanto na zona rural quanto na urbana, sendo assim a localização e o acesso às escolas foram aspectos determinantes no momento da escolha.

Assim, para ratificar tal situação, no quadro a seguir, apresenta-se o número de crianças matriculadas em turmas de creche e pré-escolas na zona urbana:

Quadro 1 – Quantidade de crianças matriculadas em creche e pré-escola (URBANA)

Educação Infantil	Nº de crianças
Creche (2 e 3 anos)	646
Pré-escola (4 a 5 anos)	2.688
TOTAL	3.334

Fonte: SEMEC (2018).

No entanto, mesmo não sendo o foco da pesquisa, como informação complementar, apresenta-se também o número de crianças matriculadas na EI na zona rural. As crianças dessa etapa são orientadas por um coordenador que atua na zona rural de Paragominas.

De acordo com o organograma da SEMEC, o ensino é dividido por Superintendências, a saber, zonas urbana, rural e da diversidade (indígena, especial), sendo que cada departamento destas possui um superintendente e alguns coordenadores. O superintendente tem o papel de orientar e chefiar os seus coordenadores, enquanto esses, por sua vez, fazem a formação, acompanham e orientam o trabalho realizado pelas escolas do município.

É importante ressaltar que, na zona urbana, existe um coordenador para acompanhar somente as escolas de EI, mas o mesmo não ocorre na rural, em que o coordenador acompanha também escolas de ensino multisseriado. Essa situação representa um problema para o profissional que, na maioria das vezes, não dá conta de atender a todas as escolas adequadamente; nesse processo, a mais prejudicada acaba sendo a EI.

Quadro 2 – Quantidade de crianças matriculadas em creche e pré-escola (RURAL)

Educação Infantil	Nº de crianças
Creche (2 e 3 anos)	71
Pré-escola (4 a 5 anos)	183
TOTAL	

Fonte: SEMEC (2018).

Com base no gráfico abaixo, observa-se que é significativa a quantidade de crianças matriculada na rede pública de Paragominas.

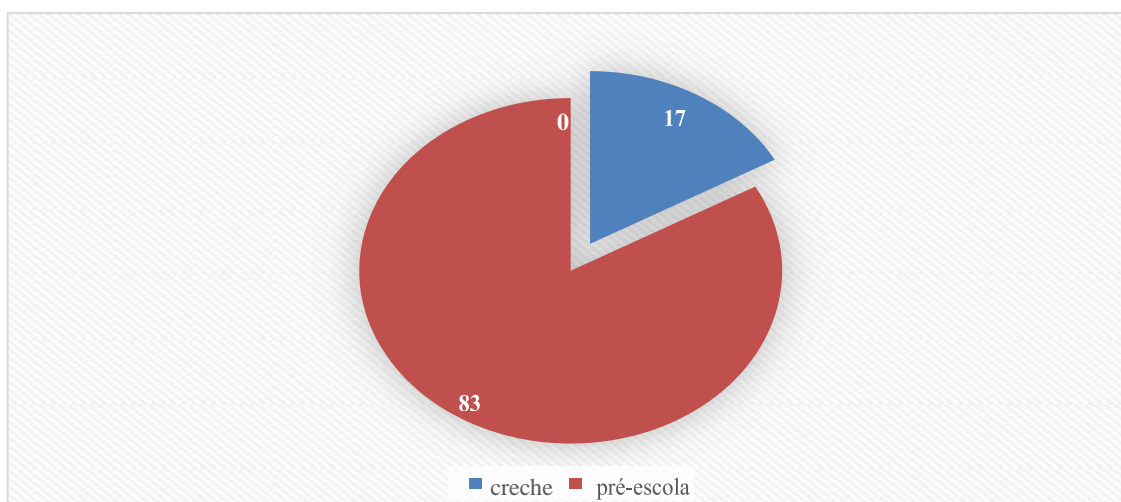
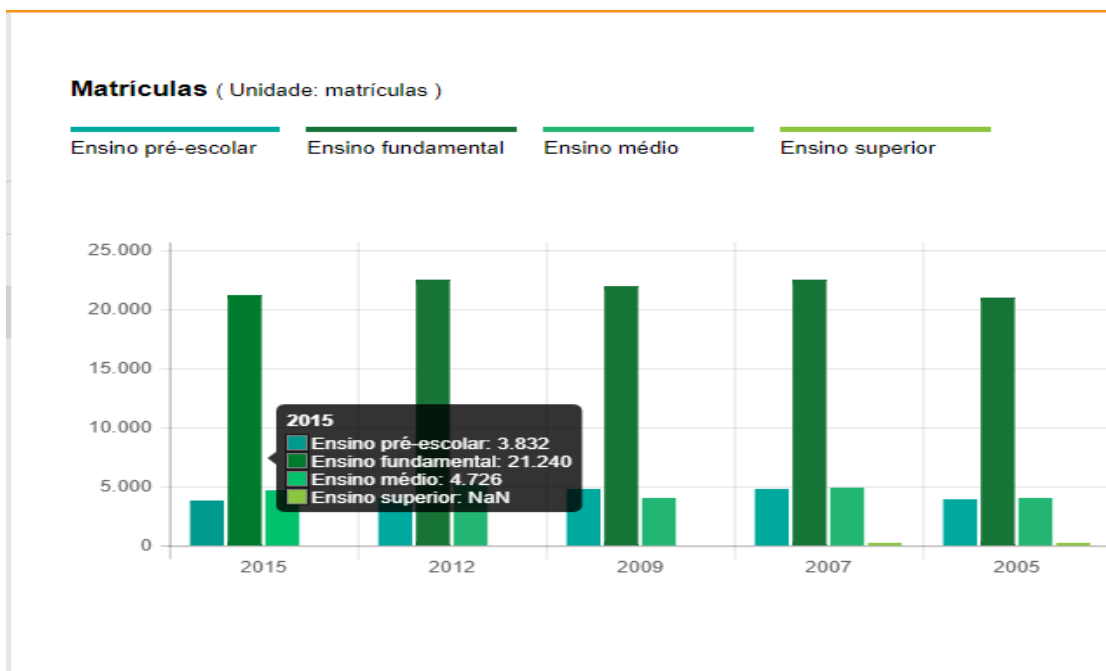


Gráfico 1 – Quantidade de crianças matriculadas em creche e pré-escola

Fonte: SEMEC (2018).

Atualmente há um total de 2.812 de matrículas na etapa, sendo que o atendimento de crianças da pré-escola (4 a 5 anos) corresponde a 83%. Se comparado ao número de matrículas garantidas à creche (0 a 3 anos), 17%, nota-se que há uma grande discrepância.

Gráfico 2 – Matrículas segundo o IBGE



Fonte: Qedu (2015).

De acordo com os dados do IBGE, observa-se que houve uma redução no número de matrículas em 2015 no ensino pré-escolar quando comparado com o ano de 2012 – de 4.031 para 3.832. Isso ocorre porque a creche ainda não é considerada obrigatória pela LDBEN (BRASIL, 1996), sendo assim acaba não recebendo a atenção devida como política pública necessária e indispensável ao desenvolvimento pleno da criança pequena.

No que tange à formação, os dados revelam que os profissionais apresentam nível de escolaridade excelente, a maioria é formada em Pedagogia, além de alguns terem especialização na área da educação, conforme demonstram os quadros a seguir:

Quadro 3 – Formação de Professoras: grau de escolaridade

Educação Infantil	Grau de Escolaridade	
	Pedagogia	Especialistas
Creche (2 e 3 anos)	5	---
Pré-escola (4 a 5 anos)	13	01
TOTAL	18	01

Fonte: SEMEC (2018).

Quadro 4 – Formação dos (as) Coordenadores (as) e gestores (as): grau de escolaridade

Educação Infantil	Grau de Escolaridade	
	Pedagogia	Especialistas
Coordenadoras	02	02
Gestoras	02	02
TOTAL	04	04

Fonte: SEMEC (2018).

Assim, com base nos dados, compreende-se que os profissionais são qualificados, logo os direitos de aprendizagem das crianças pequenas deverão ser assegurados, visto que aparentemente os profissionais atendem ao que preconiza a LDBEN, em seu art. 62:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior [...] 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).

O texto da lei é claro e demonstra a preocupação com a formação mínima exigida para atuar na educação, sobretudo na infantil. No entanto, com tal exigência, muitas instituições foram criadas para oferecer cursos de licenciatura, algumas com poucas condições de funcionamento e com uma estrutura curricular aligeirada, de curta duração, desqualificando as licenciaturas, mais especificamente os cursos de Pedagogia, que conseqüentemente não abarcam as necessidades do contexto educacional.

Como já mencionado, Paragominas possui 18 (dezoito) escolas, sendo que metade delas atende EI e Fundamental I conjuntamente, aceitando crianças a partir de 04 anos de idade. Essa situação ainda ocorre devido, infelizmente, o município não dispor de escolas suficientes para a demanda de EI existente.

Quanto às nove instituições de EI, apenas algumas possuem espaço físico-arquitetônico adequado conforme os Parâmetros Básicos de Qualidade de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, documento encaminhado às SEMECs em 2008 por meio do Governo Federal. As demais precisam ser adequadas em alguns aspectos da estrutura.

Frago (1995, p. 69) afirma que o espaço escolar “não é apenas um ‘cenário’ onde se desenvolve a educação, mas sim uma forma silenciosa de ensino”. Nesse sentido, o espaço físico não só contribui para a realização das atividades escolares, como exerce papel importante na EI, pois revela as concepções acerca da organização da prática pedagógica, além da rotina das crianças das instituições educacionais.

Dentre as 18 instituições, 01 é conveniada com o SESI (Serviço Social da Indústria), que abarca também o Fundamental I; 04 funcionam em prédios alugados, atendendo crianças

de 4 a 5 anos; 03 são totalmente adequadas para crianças de 0 a 5 anos; 01 apropriada apenas para receber crianças de 03 a 05 anos. As demais (nove), que atendem EI e o Fundamental I, receberam algumas adequações, como rampas, mobiliários, bebedouros adequados à altura das crianças e acervos, a fim de contemplar à faixa etária de 04 a 05 anos, porém algumas ainda funcionam em condições precárias, já que o espaço não está de acordo com o que estabelecem os Parâmetros Básicos mencionados anteriormente.

Para maior compreensão acerca do funcionamento e da quantidade de instituições escolares, a tabela, na página a seguir, traz a quantidade de turmas Maternal II e III (abreviado como M II e M III na tabela) e Jardim I e II (abreviado como J I e J II na tabela) também a quantidade de alunos atendidos por cada escola de EI na Zona Urbana de Paragominas.

Tabela 1 – Demonstrativo das escolas de Educação Infantil de Paragominas - quantidade de turmas e alunos por escola, zona urbana

NOME DA ESCOLA	TOTAL DE TURMAS				TOTAL DE TURMAS POR ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS POR TURMA				TOTAL DE ALUNO POR ESCOLA
	M II	M III	J I	J II		M II	M III	J I	J II	
01 - Agostinho N. Piedade	2	5	1		8	40	115	24		179
02 - Alex Dalmaso		6	6		12		146	150		296
03 - Arnaldo M. Fernandes				3	3				75	75
04 - Associação da Paz				4	4				84	84
05 - Bem-te-vi				2	2				49	49
06 - Cícero Ávila		5	5	4	14		115	100	100	315
07 - D. João VI			1		1			18		18
08 - Edna de Aquino			5	6	11			111	140	251
09 - Educandário M. de Deus I			13	1	14			325	28	353
10 - Educandário M. de Deus II				2	2				50	50
11 - Francisco Cândido		4	4		8		100	92		192
12 - Geraldo P. Sarmento			2	8	10			50	200	250
13 - Ítalo G. de Matos		6	4	8	18		130	100	197	427
14 - Marly P. da Silva			4	6	10			100	150	250
15 - Salmonozor Brasil			2	4	6			50	100	150
16 - Santo Antônio			1	1	2			22	34	56
17 - SESI de Paragominas				2	2				50	50
18 - Unidos em Cristo			8	4	12			192	97	289
TOTAL GERAL DE TURMAS E DE ALUNOS	2	26	56	55	139	40	606	1334	1354	3334

Fonte: SEMEC (2018).

Pode-se observar, na tabela 1, que há uma grande quantidade de instituições (específicas de EI ou de Fundamental I) que atendem creche e pré-escola na zona urbana de Paragominas, apresentando um total de 139 turmas. Tal constatação suscitou a adoção dos seguintes critérios de seleção de escolas para a pesquisa: a grande procura pelas vagas, tanto de moradores do entorno quanto dos que residem afastados; a localização, porque são escolas bem afastadas do centro da cidade. Assim, foram definidas 02 que atendem só EI, Alex Dalmaso e Cícero Ávila, para crianças de 3 a 5 anos, e 02 de EI e Fundamental, Geraldo Pedro Sarmiento e Salmonozor Brasil, para crianças de 4 a 5 anos, além do ensino de 09 anos.

A escolha das instituições apresenta ainda algumas especificidades, questões inquietantes, que motivaram a escolha:

- a) a Escola Alex Dalmaso, localizada em um bairro distante, bastante periférico e com elevados problemas sociais, recebe crianças com baixo poder aquisitivo;
- b) a Geraldo Pedro Sarmiento, também distante da região central, recebe crianças de classe baixa, porém com poder aquisitivo melhor que as da primeira;
- c) a Cícero Ávila, apesar de afastada do centro, atende crianças de famílias com perfis diferenciados das citadas anteriormente, os pais são mais instruídos, comprometidos com cumprimento dos dias letivos, ou seja, são famílias bem mais estruturadas, que valorizam a escola como um espaço importante e de circulação do conhecimento. Esta é uma instituição bastante procurada para EI dentre as demais;
- d) a Escola Salmonozor Brasil é a escola mais disputada do município, tem o maior IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), está localizada em um bairro pouco distante do centro e agrega alunos de diferentes classes sociais.

Sobre a estrutura física arquitetônica das escolas de EI selecionadas, uma delas é considerada boa. Nela há: rampas; guia para aluno cego; salas ventiladas, arejadas e com boa iluminação; pisos antiderrapantes; área externa ampla; espaços administrativos definidos para cada atendimento, diretoria, secretaria, sala de professores e de coordenação pedagógica; porém poucos brinquedos de parque.

A outra iniciou suas atividades pedagógicas como anexo de uma escola de Fundamental I, mas, com o tempo, houve a necessidade de ampliação do espaço e melhoria das instalações para atender à crescente demanda populacional do bairro. Apesar de todas as mudanças, a estrutura física da escola ainda não atende as necessidades da faixa etária conforme propõe o Ministério da Educação (MEC) nos documentos para a construção das escolas infantis. Assim, diferentemente da primeira, não possui um espaço tão adequado, não

há sala de professores, para planejamento de atividades pedagógicas, sala de direção e de coordenação pedagógica, o espaço de trabalho é dividido com o pessoal da secretaria escolar.

As demais possuem estruturas aparentemente parecidas: salas iluminadas e amplas; parque infantil, embora insuficiente para atendimento da demanda, já que há muitas crianças matriculadas; espaços administrativos definidos; acervos bibliográficos próprios e recebidos do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) para serem utilizados como referência no trabalho pedagógico.

3.3 Produção na área

Para embasar e aprofundar os conhecimentos sobre a formação de professores na EI, bem como para ampliar o saber a partir do saber do outro foi feito um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Conforme mencionado anteriormente, o objeto de estudo está focado na formação continuada dos profissionais que atuam na EI e na prática pedagógica desenvolvida por eles no espaço escolar. Nesse sentido, primeiramente foi realizada uma busca para conhecer o que há de produção e quais aspectos ainda não foram alcançados a fim de construir um estudo relevante sobre a temática pesquisada.

O levantamento realizado no Banco da CAPES, portanto, possibilitou observar atentamente como a temática vem contribuindo significativamente para a melhoria da prática pedagógica do profissional que atua em EI. Assim, foi delimitado o período de 2002 a 2015, por este compreender o início do processo de formação dos professores em Paragominas, em 2004, tendo sido primeiramente analisadas as dissertações de mestrado e, somente depois, as teses de doutorado a partir dos seguintes aspectos: título, resumos, metodologia e área de concentração. A seleção se deu a partir das leituras dos resumos, sendo escolhidos os que possuíam afinidade com este trabalho.

Para realizar com êxito esta primeira etapa, foi necessário selecionar alguns descritores bem como definir palavras-chave para filtrar as produções, facilitando a busca. O critério para esta seleção foi definido em decorrência da própria temática pesquisada, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 5 – Referenciais da pesquisa

Descritor 1	Currículo
Descritor 2	Formação Continuada
Descritor 3	Prática Pedagógica
Descritor 4	Educação Infantil

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A seleção dos títulos por meio de descritores e palavras-chave foi uma estratégia que contribuiu significativamente para o acesso das informações, as palavras-chave “Política de Formação”, “Prática Pedagógica”, “Formação Continuada” e “Educação Infantil” foram marcadores de referência utilizados como filtro da pesquisa.

A palavra “Educação Infantil” foi o descritor selecionado inicialmente para realizar a busca, que deu como retorno 1.578 títulos entre os anos de 2001 e 2016. Por ser um marcador de grande amplitude, acabou não favorecendo a filtragem, tendo sido necessário recortar mais ainda a temática, chegando-se a 19 produções.

Dentre as dissertações e teses investigadas, a partir do descritor “Formação Continuada”, foram encontradas 12 referências; com o descritor “Currículo”, 3 referências; com o descritor “Práticas Pedagógicas”, 4 referendando a temática. Para maior compreensão acerca da pesquisa na área foi criado o quadro a seguir, que demonstra o percurso trilhado.

Quadro 6 – Síntese da pesquisa da produção acadêmica

Descritor	Tipo	Instituição	Ano	Área	Autor	Título
Currículo	Dissertação	PUC/SP	2013	Educação	Aline P. Barros	Currículo em ação e educação infantil: análise comparativa sobre concepções e práticas de professoras de duas realidades socioeconômicas diversas
		PUC/SP	2016		Rita C. M. O. André	Creche: desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar
		UFRN	2008		Elaine L. S. Sobral	Proposta curricular para educação infantil: (re) significando saberes docentes
UFGO		2005	Eliane Pesente Soares		Políticas Públicas e EI no Estado do Tocantins: História e Concepções Norteadoras	
UFSCar		2013	Isabel C. J. Brandão		Políticas públicas em EI	
UFMG		2010	Sandro Coelho Costa		Educação infantil no Município de Contagem-MG: análise de uma política (1996-2010)	
Metodista/SP		2004	Beatriz R. de L. Cardoso		Políticas Municipais de Formação Contínua de Professores na EI: estudo de caso	
Formação continuada		PUC/SP	2007	Educação e Currículo	Jodete Bayer G. Fullgraf	O Unicef e a política de EI no governo Lula
		UFPB	2004	Educação	Solange Araújo Brito	A formação em foco: Percepções de Professores de Educação Infantil
		Unesp	2005		Maria de L. Cirne Diniz	Parâmetros em Ação: um novo olhar sobre a Formação Continuada na Educação Infantil
		UFMG	2005		Cláudia Oliveira Santos	A formação docente em Educação Infantil como direito social
		PUC/PR	2013		Giovanna B. K. Medina	Processo de Formação Continuada na Educação Infantil: A professora como pesquisadora da sua própria prática
		Unesp	2001		Cláudia F. Volpato	Subsídios norteadores de uma proposta de formação continuada para educadores de creche
		UECE	2013		Iany B. Silva Menezes	Formação continuada de professores no Município de Caucaia: Entre a Formação e a prática do ensino na Educação Infantil
		UFRN	2005		Daniela Renaud	Imagens Lembranças da Formação e Docência de professores de Educação Infantil
	FURB	2006	Rubia da Silva		Tecendo um diálogo acerca das práticas pedagógicas: atividades desenvolvidas na EI	
	UCP	2011	Marcelle Castellano		A questão do valor nas práticas pedagógicas da EI: Um estudo sobre a EI em uma escola municipal de Juiz de Fora	
UPF	2003	Sara Joana Anghinoni	Práticas pedagógicas na EI e a visualidade contemporânea			
Práticas pedagógicas	Tese	PUC/SP	2010		Hilda Lucia S. Sarti	Da teoria à prática: os saberes das professoras de crianças de zero a três anos

Fonte: CAPES.

Primeiramente é importante ressaltar que não foram encontrados trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES referentes aos anos de 2014 e 2015.

A investigação oportunizou maior compreensão acerca do estudo proposto, evidenciando-se que há pesquisas pertinentes a assuntos semelhantes em áreas distintas, no entanto, no caso desta, o achado está estritamente vinculado ao campo educacional, não havendo qualquer outro vinculado a outras áreas.

Dentre as produções, 01 pertence à região Centro-oeste (UFGO), 11 pertencem à região Sudeste (PUC/SP, UFSCar, UFMG, Universidade Metodista/SP, Unesp e UCP), 04 à região nordeste (UECE, UFPB e UFRN) e 03 à região Sul (PUC/PR, FURB e UPF). Nesse sentido, a análise dos resumos aponta que, apesar de existir uma vasta produção voltada à temática estudada, essa está mais concentrada no sudeste e no nordeste do país. Na região Amazônica, norte do país, percebeu-se que há uma carência de pesquisas voltadas para essa temática. Essa problemática merece atenção, portanto há necessidade de se aprofundar os estudos acerca do tema, visando tanto a ampliação da produção na região quanto a compreensão da realidade dos profissionais de EI pertencentes aos municípios que compõem a região Amazônica, conseqüentemente a realidade de Paragominas.

4 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 O contexto da Educação Infantil

No Brasil, o contexto da infância sempre foi assinalado por situações de extrema pobreza e de abandono, o olhar do adulto em relação à criança sempre foi marcado pela indiferença e insensibilidade. Assim, desde os tempos passados até os dias atuais, longas discussões têm sido travadas em torno da concepção de infância, refletindo claramente na forma de atendimento oportunizado às crianças nas instituições públicas.

Os documentos escritos por teóricos da história da humanidade, como Platão (1996), Comenius, (2006), Rousseau (1995) e Ariès (1981), evidenciam a forma como as crianças eram tratadas e vistas desde os tempos mais remotos dentro da sociedade, a partir de diferentes concepções de infância, estabelecidas e vivenciadas em épocas diferentes.

Assim, olhar para os relatos históricos e sociais possibilita o desenvolvimento de uma visão holística sobre a infância, tendo em vista que, durante muito tempo, as crianças não foram consideradas sujeitos de direitos, logo viviam à margem de tudo, sem acesso aos bens materiais e culturais. Nesse percurso, ocorreram muitas lutas, embates e decisões em prol da infância.

Sobre tal contexto de mudanças significativas para a educação da criança pequena é que se desenvolve este capítulo. O recorte teórico parte de uma breve contextualização da maneira como a criança era tratada em diferentes épocas, tendo como foco a educação da criança no século XX, período marcado por fatos importantes para a trajetória da infância no que tange ao campo educacional e sua história no país.

De forma sucinta, portanto, apresenta-se a trajetória histórica da infância e algumas das transformações ocorridas na EI a partir de Kramer (2003), Oliveira (2011), Kuhlmann Jr. (2011), Ariès (2011), Craidy e Kaercher (2001), Sarmiento (2007), Didonet (1992), Stearns (2006), entre outros, que produzem debates, estudos e reflexões em defesa do direito da criança a uma educação de qualidade.

Antes, é necessário definir alguns dos conceitos aqui utilizados, dentre os quais: infância, criança e educação infantil.

Com base nos estudos de Sarmiento (2007), entende-se que a **infância** não é a idade da não-fala, pois todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) pelas quais se expressam. A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, que faz parte de um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo.

Tendo como base teórica as DCNEI (1999), considera-se a **criança** como sujeito social, histórico e cultural, ou seja, sujeito de direitos que interage com o mundo nas práticas cotidianas, vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva. É um ser que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, desta maneira produz cultura, emite opinião.

A partir da LDBEN, entende-se a **Educação Infantil** como primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade garantir o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. Para maior compreensão, a etapa foi dividida em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), sendo o brincar, o cuidar e o educar os principais pilares de sua sustentação.

O brincar é a forma de expressão mais significativa da criança, o educar e o cuidar atuam juntos, de modo que se percebe sua inseparabilidade, como pontuam as DCNEI (1999), “o educar e o cuidar devem caminhar juntos, considerando de forma democrática as diferenças individuais e, ao mesmo tempo, a natureza complexa da criança”. Assim, é preciso considerar que educar, cuidar e brincar, na Educação Infantil, são indissociáveis, precisam andar juntos e bem articulados para favorecer o desenvolvimento e assimilação de conhecimento da criança em relação ao eu, ao outro e ao mundo.

Há uma necessidade urgente de transformações nas políticas educacionais voltadas para a EI, necessidade de um olhar diferenciado para a criança, por esta ser sujeito de direito, produtora de cultura em diferentes tempos e espaços, visto que a infância é uma construção histórica que, para ser reconhecida com tal, enfrentou (e ainda enfrenta) grandes desafios.

Ressalta-se a importância de autores como Decroly (1871-1932), Montessori (1879-1952) e Freinet (1896-1966), dentre outros estudiosos que contribuíram significativamente para os estudos sobre o processo educacional da criança pequena. Foram muitos os acontecimentos históricos que marcaram o processo de busca pela valorização e respeito à criança pequena e, para compreendê-lo melhor, foi necessário demarcar o tempo, a fim de promover o debate proposto. Aqui discute-se sobre a infância a partir da década de 1970.

O final do século XX é marcado por olhares diferenciados acerca da criança, situação que provocou o surgimento de novas concepções de infância. Tal situação é fruto das mudanças ocorridas nos campos sócio, político e econômico e, conseqüentemente, no contexto educacional, assim as contribuições de estudiosos como Vygotsky, Wallon e Piaget são de grande valor para a compreensão das questões educacionais nas décadas de 1970 e 1980.

Oliveira (2011) ressalta que, nas referidas décadas, foram travados fervorosos debates

e lutas em prol da democratização do país, pelo combate às desigualdades sociais e pela qualidade do atendimento à criança pequena dada a participação efetiva da população em busca disso.

Em 1970, foram pensadas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas voltadas ao atendimento da população carente, mas, conforme ressalta Oliveira (2011), estas visavam apenas à estimulação precoce e o preparo para a alfabetização, mantendo, contudo, as práticas educativas de acordo com uma visão assistencialista. As orientações advindas dessas propostas foram bastante trabalhadas e divulgadas nas instituições de EI, sua repercussão foi tão grande que estão presentes até hoje na política educacional de muitos espaços de ensino do país.

Kramer (2005) afirma que tais políticas educacionais foram baseadas na abordagem da privação cultural e tinham como proposta compensar carências culturais e afetivas das crianças e, ainda, fomentar políticas educativas para a EI em âmbito federal – sendo que esta só passou a existir há pouco mais de 20 anos –, destinadas ao atendimento de crianças de 4 a 6 anos.

De acordo com Oliveira (2011), em 1974, o MEC criou o Serviço de Educação Pré-escolar e, em 1975, a Coordenação de Educação Escolar. Nesse sentido, observa-se que as décadas de 1970 e 1980 representam um período de grande investimento na política educacional de EI, embora com muitas restrições às questões educacionais, com foco mais no social, esses investimentos significaram conquistas e avanços para a etapa.

Durante as mencionadas décadas, também foram criados diversos projetos sociais para beneficiar principalmente as crianças de 4 a 6 anos das camadas populares. Nota-se que tais investimentos eram destinados sempre à pré-escola, um exemplo disso foi a criação da Fundação LBA (Legião Brasileira de Assistência), a qual, por sua vez, propôs a criação do Projeto Casulo para atingir o maior número de crianças possível, uma estratégia para conseguir a inserção das mães no mercado trabalho e aumentar a renda das famílias. Vale lembrar que o Projeto Casulo não foi uma política pública educacional desenvolvida pelo MEC; como parte da estratégia de combate à pobreza, tinha o objetivo de prestar assistência às famílias pobres.

De acordo com Barreto (2003), o Projeto Casulo se expandiu significativamente na década de 1980, sua execução se deu por meio de convênios celebrados com instituições privadas e/ou com prefeituras que atendiam crianças de baixa renda em creches e pré-escolas. É importante frisar que essa expansão aconteceu de forma desordenada, sem qualquer planejamento, as crianças eram atendidas em espaços inadequados e insalubres,

disponibilizados pela comunidade e, não raro, o pessoal que atuava com elas não possuía formação específica, além de atuar com péssimas condições de trabalho.

Conforme Kramer (2003), o Projeto Casulo foi implantado em todo o território nacional, atendendo crianças por períodos de quatro e oito horas diárias, sem o interesse de desenvolver suas habilidades intelectuais e psicológicas com propósito educacional.

Todavia, o elevado processo de industrialização ocorrido no final da década de 70 consolida a entrada da mulher no mercado de trabalho, fato marcante para a história da educação infantil no Brasil, pois contribuiu significativamente para o fortalecimento das lutas travadas pelos movimentos sociais em busca do atendimento aos filhos das mães trabalhadoras, carentes de ambiente adequado para deixarem seus filhos enquanto trabalhavam.

Kuhlmann Jr. (2006) ressalta que as ideais socialistas e feministas deram um novo direcionamento à questão do atendimento à pobreza, para pensar a educação da criança de modo coletivo como uma forma de garantir às mães o direito ao trabalho. O fortalecimento da presença das mulheres no mercado de trabalho leva, também, a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos e as creches ganham certa legitimidade social, ultrapassando a exclusividade de atendimento aos filhos de famílias pobres. Assim, nota-se que, com a inserção da mulher de classe média no mercado de trabalho, cresce a preocupação em resolver a situação do atendimento das crianças em creche, visto que a situação começa a atingir outros setores da sociedade. .

Paschoal e Machado (2009) ressaltam que a vinda dos imigrantes europeus para o Brasil impulsionou a criação dos movimentos operários que acabaram ganhando força e começaram a se organizar nos centros urbanos industriais pela busca de melhores condições de trabalho, dentre elas a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos:

O atendimento à criança para além do que ocorria no âmbito privado de cada família possibilitaria a superação das precárias condições sociais as quais ela estava sujeita, levando à defesa de uma educação vista como compensatória desses problemas. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

Observa-se, por meio do pensamento dos autores, uma crítica relacionada ao atendimento às crianças, evidenciando a necessidade da criação de espaços educativos adequados para o atendimento da criança de 0 a 6 anos de idade, diferentes daqueles vivenciados no âmbito familiar, com condições adequadas, para superar as péssimas condições experimentadas cotidianamente.

Assim, em 1970, surge o Movimento de Luta por Creches, fato que marca o aumento

das reivindicações por instituições de EI no país. Esse movimento foi criado por uma parcela da população que precisava desse tipo de serviço, porém a sua luta se diferenciava das demais, pois levantava a bandeira em defesa principalmente do caráter educacional das instituições, fazendo oposição ao viés assistencialista e segregador, que vigorava nos espaços. Kuhlmann Jr. (2006) assinala que:

A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgãos de assistência social –, quanto em aspectos políticos – como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas. (KUHLMANN JR., 2006, p. 12).

Por meio do pensamento de Kuhlmann Jr., compreende-se que começa agora a surgir um novo pensamento acerca da EI, no sentido de superação do aspecto assistencialista que permeou durante muito tempo a etapa, com a necessidade de um caráter mais pedagógico.

A luta dos movimentos operários e feministas pela democratização do país fortaleceu o combate às desigualdades sociais, bem como favoreceu a democratização da educação pública brasileira, oportunizando a elaboração do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, criado pelo MEC, em 1981. Todavia, as maiores conquistas aconteceram a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, representando grande avanço para a EI, pois sua aprovação traz no bojo o reconhecimento da etapa em creches e pré-escolas, assegurando-a como um direito subjetivo da criança, opção da família e um dever do Estado, além de garantir a valorização profissional e a melhoria na qualidade do ensino.

Em decorrência da promulgação da CF de 88, a década de 1990, portanto, é marcada por grandes avanços no contexto educacional, em especial para a EI, como a criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e a instituição da Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), com atribuição de ajudar a formular e implementar políticas na área de EI. Além disso, em 1994, o MEC publicou a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), propondo as diretrizes norteadoras para o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos.

Ainda assim, as creches continuavam subordinadas à Secretaria de Assistência Social, na época chamada de Secretaria de Bem-Estar Social, somente a pré-escola fazia parte do sistema de ensino, o que se configurava, conforme enfatiza Rosenberg (1994, p. 51), como “uma baliza para que o atendimento oferecido em creche e pré-escola [pudesse] ser uma primeira etapa da educação para a cidadania [...]”. Tal conquista só aconteceu a partir da criação da LDBEN (BRASIL, 1996).

A aprovação da LDBEN (Brasil, 1996) representa avanço e ganho significativo a toda

a educação, especialmente à EI porque a institui legalmente e reconhece a creche como parte do sistema educacional. Outra conquista significativa foi a publicação, em 1998, do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), distribuído gratuitamente pelo MEC com a finalidade de propor objetivos, conteúdos, metodologias e orientações para o desenvolvimento do trabalho com as crianças em creche e pré-escola; esses materiais contribuíram, em muitos casos, com a prática pedagógica do professor de EI.

Todavia, em 1999, a Resolução nº 1 foi aprovada com a finalidade de estabelecer as já mencionadas DCNEI. A publicação da Resolução, nesse sentido, por ser um documento obrigatório, representou uma grande conquista, visto que foi o primeiro grande passo dado à aprovação das DCNEI. Assim, a Resolução juntamente com as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) também em 1999, têm por finalidade articular a integração das creches e pré-escolas ao sistema educacional. As observações desses documentos fazem referência à importância da organização das propostas pedagógicas das instituições de EI, cuja estruturação deve se integrar aos diversos sistemas de ensino, basear-se nos princípios éticos, estéticos e políticos.

Nessa perspectiva, com o intuito de avançar na qualidade do atendimento das crianças pequenas, 10 anos após sua aprovação, a Resolução nº 1/99 é substituída e ampliada pela Resolução nº 5, criada e aprovada pelo CNE, fixando de fato as DCNEI.

Assim, com a implantação das DCNEI, o trabalho pedagógico desenvolvido na EI ganha força e trilha novos caminhos no sistema educacional, avança em busca do reconhecimento das especificidades da faixa etária na etapa, pois a consideram como campo de aprendizagem da prática pedagógica, principalmente as interações e as brincadeiras, sendo que o documento também norteia a elaboração de propostas pedagógicas:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, art. 8º, 2009).

É importante ressaltar que as DCNEI se apresentam como um documento que apenas orienta o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças pequenas, bem como a organização das propostas pedagógicas das instituições de EI, é um documento “aberto”, que vislumbra acima de tudo que os direitos de aprendizagem das crianças sejam assegurados no âmbito escolar, tendo o campo das interações e das brincadeiras como condutor do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a formação continuada é necessária à prática do professor, pois

possibilita que este tenha, ao mesmo tempo, um olhar crítico e investigativo sobre a própria prática, de modo que isto torne sua atuação mais consciente, com foco no planejamento e no replanejamento das ações desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

A EI tem sido objeto de interesse de vários pesquisadores, que enfatizam ser nessa faixa etária que as crianças tendem a se desenvolver mais, sendo o brincar favorável a isso. Segundo Melo e Valle (2005), por meio do brinquedo e de sua ação lúdica, a criança expressa sua realidade, ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às necessidades intrínsecas para o seu desenvolvimento global.

O brincar, nesse sentido, estimula as crianças em vários aspectos, tais sejam social, intelectual e físico, dentre outros que possibilitam o seu pleno desenvolvimento. Ao brincar, elas colocam em jogo esquemas corporais, criam, recriam, ordenam e desordenam, enfim (re) significam o mundo a sua maneira, esse é um conteúdo que precisa ser bastante explorado, no caso do ambiente escolar, pelo professor.

Nesse sentido, por ser um conteúdo inerente à infância, bem como por fazer parte de um campo de experiência que integra diferentes linguagens em uma mesma atividade, o brincar favorece a criação, a interação, assim como a expressão da sua própria cultura; a brincadeira possibilita o contato com a cultura do outro. A respeito disso, Wajskop (2007) assinala que:

A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos alunos. (WAJSKOP, 2007, p. 25):

Dessa forma, é importante que o professor e os outros atores que atuam diretamente na EI tenham muita clareza sobre o desenvolvimento infantil e suas peculiaridades, percebendo a criança como um ser histórico e produtor de cultura, de modo que respeitem as suas especificidades. Assim, é necessário que todos possuam saberes sobre a infância, a fim de respeitar, valorizar e explorar todos os aspectos da criança, social, cognitivo, lúdico, motor, artístico, cultural, dentre outros, para não causar prejuízo ao seu desenvolvimento integral.

Nessa direção, a formação específica de professores passa a ser vista como um instrumento favorável à capacitação do profissional que atua diretamente nas instituições destinadas às crianças de 0 a 6 anos, porém é também um desafio a ser trilhado pelas universidades e pela política pública municipal, estadual e federal, já que essa etapa de ensino exige olhar diferenciado quanto à prática pedagógica.

Segundo Kramer (2005), a ideia de formação específica para professores foi um avanço necessário para assegurar o direito das crianças à educação, trazendo orientações às políticas de EI e de formação de profissionais. Em atenção ao olhar da autora, as formações de professores, ao longo dos anos, têm sido alvo de discussões e precisam continuar sendo debatidas pelos diferentes teóricos e pesquisadores para se alcançar a qualidade no processo educativo.

Em 1994, foi criado o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, composto por uma compilação de textos e com a participação de diversos teóricos que apontam a importância da formação do professor para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças. Pimenta (1994, p. 44), no documento, enfatiza que “historicamente a formação do professor para a Educação Infantil em nosso país foi institucionalizada na Escola Normal e Instituto de Educação até os anos de 1970 e após na Habilitação Magistério”.

O documento ainda enfatiza que a formação de professores é fator imprescindível para alcançar o tão sonhado padrão de qualidade na EI, sem contar que traz notícias significativas referentes à formação de professores.

No Brasil, a formação educacional dos professores que atuam na EI, especificamente dos que atuam nas creches, durante as décadas de 1970 e 1980, praticamente inexistia, sua habilitação era insuficiente para desenvolver trabalho pedagógico com crianças, insuficiência admitida mediante a promulgação da LDBEN (1996).

De acordo com o que estabelece a legislação educacional em vigor, o desafio é grande por conta das inúmeras necessidades de mudanças em relação às práticas pedagógicas, culturais, tradicionais e burocráticas praticadas nas instituições de EI, visando o desenvolvimento pleno, a formação humana, cultural, científica e tecnológica dessas crianças.

Assim, a aprovação da LDBEN (BRASIL (1996) deu consistência às políticas públicas municipais, além de ter contribuído com as discussões acerca da qualificação dos profissionais e com a criação de muitos documentos educacionais, visando a qualidade do atendimento das instituições de EI. Desse modo, a profissionalização docente para atuar com essa etapa de ensino ganhou destaque nas discussões que aconteceram antes da aprovação da referida lei.

Nessa perspectiva, o MEC elabora e encaminha às SEMEC documentos que estabelecem os padrões de qualidades para os espaços de EI, mas, infelizmente, na maioria das vezes, a realidade desses não condiz com o que está expresso nos documentos, pois apresentam estruturas físicas precárias, sem condições de atendimento e, aliado a isso, neles

ainda se observa o baixo nível de formação dos professores, situação que vai de encontro às exigências propostas na LDBEN, na Política Nacional para Educação Infantil (2005) e nas DCNEI (2009). O Parecer do CNE/CEB, que é parte integrante das Diretrizes, esclarece:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL, 2009, p. 13).

As discussões em torno da formação do professor têm sido alvo de debates desde os tempos remotos, mais ainda ultimamente devido à falta de compreensão no que diz respeito a definição sobre a verdadeira identidade do profissional proposta nos cursos de formação. Kishimoto (2011, p. 107) assinala que “as contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam as especificidades da educação infantil”. O pensamento do autor suscita a reflexão sobre como devem ser os cursos de formação oferecidos aos professores de EI, visto que muitos deles não traduzem a realidade do cotidiano dessa etapa de ensino, por conta disso a prática pedagógica do professor acaba não contribuindo com o processo de ensino e com as aprendizagens das crianças de 0 a 6 anos.

4.2 A Educação Infantil em Paragominas²

A Política Nacional de Formação de Professores voltada à EI refletiu substancialmente por todo o país, e em Paragominas não foi diferente. No entanto, tal política entrou em vigor de forma tardia, visto que a LDBEN foi aprovada no ano de 1996 e somente em 2008 o município iniciou o processo de formação do profissional de EI. O reconhecimento dessa como uma política pública necessária e indispensável ao desenvolvimento da prática pedagógica do professor, CP e gestor de EI só acontece porque, depois de algum tempo investindo no Fundamental, percebe-se que, para melhorar os índices educacionais, a solução é apostar na formação desses profissionais.

Nesse sentido, o processo de formação do profissional de Fundamental em Paragominas se deu muito antes do ano de 2008, por conta da instalação da mineradora

² A construção desse tópico é baseada em informações obtidas por meio de conversas informais com técnicos da SEMEC.

CVRD, atualmente Hydro. Numa tentativa de amenizar os prejuízos sociais e ambientais causados à população, devido à exploração desordenada do minério de bauxita, a CVRD firma contrato de exploração com o governo municipal propondo alguns investimentos, dentre eles destaca-se o educacional, uma maneira encontrada para mascarar os problemas e impactos advindos da exploração do minério sem ter que dar muitas explicações à sociedade, já que vinha “fazendo sua parte”, melhor dizendo, contribuindo com o social.

Nesse sentido, considerando a trajetória histórica da EI no Brasil, sabe-se que esta etapa nunca foi prioridade dentro da educação básica. Em Paragominas, essa situação ficou evidente quando houve a implantação do projeto de mineração da CVRD, pois o seguimento beneficiado foi o Fundamental. Sob a alegação do recurso não ser suficiente para atender todos os segmentos da educação do município, houve necessidade de se fazer a escolha entre os que fariam parte do processo de formação continuada, assim, a SEMEC, frente ao acordo celebrado entre as partes, decidiu aplicar o recurso apenas no processo formativo dos professores do Fundamental, uma alternativa encontrada para reduzir os altos índices de reprovação no ensino obrigatório, na época composto de 08 séries.

Tal atitude reflete na falta de compreensão sobre a necessidade de qualificação para o profissional de EI, por ter ficado à margem desse processo, além de suscitar as seguintes questões: como foi feito o acordo entre instituições parceiras? Será que havia interesse em contribuir de fato com as reais necessidades da sociedade? No decorrer do estudo, tenta-se refletir também sobre essas questões.

Após anos adotando medidas de correção de problemas persistentes e tendo uma compreensão maior sobre o processo de ensino e aprendizagem, a SEMEC de Paragominas resolve modificar suas estratégias: continua investindo na formação do professor de Fundamental, mas amplia essa política aos de EI e a outros profissionais que também fazem parte desse processo, gestores e CPs, de ambas as etapas.

Em Paragominas, histórica e culturalmente as crianças de 4, 5 e 6 anos de idade eram atendidas em pré-escolas, coordenadas pela SEMEC e com apoio financeiro e assistencialista da SMAS na perspectiva apenas do cuidar.

Em meados de 2004, a SEMEC inicia o processo de compreensão da garantia do direito à educação a todas as crianças da rede pública de ensino, focando no desenvolvimento integral da criança e na indivisibilidade de suas dimensões afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, conforme o que estabelecem as DCNEI, assim, reconhecendo a criança como ator social, que tem o brincar e as interações como as principais formas de se relacionar com o mundo. Tal compreensão se deu, principalmente, a partir da implementação

da política de formação do Coordenador de EI, visando a sua qualificação e a compreensão do seu papel de acompanhar, sistematizar e planejar as ações de formação e pedagógicas da rede; a partir disso surge a necessidade de destinar maiores investimentos à formação desses profissionais.

Em 2008, a empresa Comunidade Educativa (CEDAC), a mesma que desenvolvia a formação continuada dos profissionais do Fundamental, assume a formação dos profissionais de EI, após vencer processo licitatório da Prefeitura. Vale lembrar que a empresa possui sede em São Paulo, porém se estabelece em Paragominas com o intuito de mapear os problemas educacionais para compreender o contexto sócio, político e cultural em que as crianças estão inseridas e buscar a elaboração de um plano de formação para atender as necessidades delas.

As ações de formação aconteceram sem interrupções por cerca de um ano, mas, em 2009, a então CVRD suspendeu o recurso e somente em 2011, através de recurso próprio, a SEMEC deu continuidade às ações, priorizando, contudo, o conteúdo referente às brincadeiras, já que foi um dos conteúdos bastante debatidos e identificados como necessário ao desenvolvimento infantil.

Conforme ressalta Oliveira (2010):

[...] as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico. (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Sendo assim, a brincadeira é um direito de aprendizagem indispensável ao desenvolvimento da criança, porém, em Paragominas, tal linguagem ainda não era tão priorizada na prática pedagógica do professor, situação que mereceu atenção no processo de formação continuada, já que a inicial não dava conta de assegurar esse direito.

No ano de 2010, a SEMEC, convencida de que o caminho era de fato a EI, e atendendo a alguns apelos da sociedade, amplia o atendimento para incluir as crianças de 2 a 3 anos no sistema educacional, embora de forma lenta, pois inicia em apenas uma escola, ampliando gradativamente no decorrer dos últimos anos.

Com isso, fez-se necessário investir mais ainda na formação continuada do profissional da EI, já que a inicial, na maioria das vezes, não dava conta de responder pelas especificidades da faixa etária. Freitas (2004, p. 98) enfatiza que “os professores das séries iniciais e da educação infantil percorrem verdadeira maratona pelo diploma, nos últimos anos, para cumprir tal exigência, em cursos, rápidos, aligeirados, de qualidade duvidosa, em grande

parte paga por eles”. Diante disso, nota-se que muitos cursos foram criados apenas para cumprimento de uma legislação que pouco estava preocupada com a formação do profissional da educação.

Assim, em 2016, por meio de acompanhamento pedagógico em escolas de EI, a SEMEC reconhece a precariedade da formação inicial, principalmente dos que atuavam com a faixa etária de 03 anos de idade, e promove formação continuada para todos os profissionais, apoiando-se no recurso do Programa Brasil Carinhoso, destinado aos municípios como investimento na melhoria do atendimento da EI.

Dessa maneira, a formação foi sistematizada com a finalidade de atender dois grandes aspectos, a saber: discutir e refletir acerca dos direitos de aprendizagem das crianças de 3 a 5 anos, com foco nos campos de experiências e nos diferentes tipos de linguagens, conforme enfatizado pelos documentos³ norteadores da política educacional de EI, também para elaborar as Orientações Curriculares de EI, mas conhecida como Proposta Curricular.

As DCNEI recomendam aos municípios do país todo a construção da proposta curricular como um mecanismo de garantia ao acesso, apropriação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens pertinentes à criança. Assim, Paragominas, atendendo a essa recomendação, construiu seu currículo, porém optou por nomeá-lo Orientações Curriculares, por compreender que é um documento inacabado, propenso a reflexões e mudanças sempre que for necessário, já que há o entendimento de que a criança é o centro do processo educativo, sendo assim a educação é um processo histórico surgida das inter-relações do ser humano com o meio.

Janet (1929, p. 266) assinala que “o indivíduo psicológico é uma criação particularmente social. Nós nos inventamos graças à sociedade que nos fez e que pode igualmente nos desfazer”. Assim, fica cada vez mais claro que o ser é fruto da relação social e cultural, podendo transformar a sociedade de acordo com as suas necessidades físicas, psíquicas e sociais.

Assim, a EI em Paragominas assumiu novos rumos, sendo reconhecida como um dos direitos da criança e tornando-se mais expressiva e explícita no contexto das Políticas Públicas Educacionais como ensino que é “um dever do Estado e da família, sendo promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como expresso

³ LDBEN 9394/96, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e DCNEI.

através do art. 205 da CF de 1988.

Compreender a criança como sujeito de direito, como cidadã, é reconhecê-la com absoluta prioridade, reconhecendo seus direitos 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, direitos garantidos a todo cidadão por meio da CF (1988), do ECA (1990) e, posteriormente, da LDBEN (BRASIL, 1996).

Todavia, a EI deve compreender a criança como centro do processo educativo, respeitando seu desenvolvimento, o modo como ela aprende, suas experiências, os seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com outras crianças e adultos.

Dessa forma, em conformidade com a CF, é direito da criança ser educada e cuidada em um ambiente acolhedor, que favoreça a construção da sua identidade por meio das interações com o seu meio social. Portanto, a escola de EI é um universo social diferente da família, favorecendo novas interações para ampliar os conhecimentos a respeito de si e dos outros, do meio, do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Além disso, a escola, por ser um ambiente farto em interação social, deve acolher as particularidades de cada indivíduo, bem como promover o reconhecimento das diversidades, aceitando-as e respeitando-as de forma a possibilitar a formação integral e plena da criança para viver na sociedade e, assim, saber exercer a sua cidadania.

Para tanto, um currículo que agregue a diversidade de conhecimento e de cultura presente na escola é fundamental. Assim, de acordo com as DCNEI, cabe aos municípios o desafio de dar autonomia às escolas para criar seus currículos, a partir das necessidades e realidades vividas no contexto escolar. Em observância ao que dizem as diretrizes, portanto, propõe-se desvelar o processo de construção da proposta curricular de EI elaborada para atender os profissionais de Paragominas.

4.3 O processo de elaboração da Proposta Curricular de Educação Infantil de Paragominas

O debate em torno do currículo para a EI tem gerado muitas discussões entre professores de creches, pré-escolas e outros educadores e profissionais da área. Essa oposição acontece pelo receio de importar para a etapa uma estrutura e uma organização curricular baseada no Fundamental. Por exemplo, preferem fugir das nomenclaturas e usar a expressão “projeto pedagógico”, “orientações pedagógicas”, para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas, no entanto não é a nomenclatura ou a expressão

adotada que determinará as atividades desenvolvidas com as crianças pequenas, mas sim as variadas maneiras como estas são direcionadas, além das concepções que se tem sobre criança.

A construção de um documento curricular para mediar as ações e os saberes das crianças na EI sempre foi um grande desejo da SEMEC de Paragominas, pois ele define as metas que se pretende alcançar para o desenvolvimento das crianças educadas e cuidadas na etapa. Além disso, é entendido como um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico, assim é para o alcance das metas propostas em seu projeto pedagógico que a instituição de EI organiza seu currículo. Com base nessa necessidade e visando um atendimento de qualidade à criança, foi que se impulsionou o movimento dos CPs da SEMEC para a elaboração da proposta pedagógica curricular de EI do município.

O movimento tomou bastante força em 2004, quando uma nova equipe assumiu a Coordenação Pedagógica da SEMEC com o desafio de possibilitar a construção de uma Proposta Pedagógica que contemplasse a EI e o Ensino Fundamental. Porém, como não havia ainda um movimento forte no município em prol da EI, devido esse segmento ser visto pelas equipes das escolas, e até mesmo pelas próprias técnicas da SEMEC, apenas pelo viés do cuidar, foi decidido então que seriam adaptados alguns conteúdos, objetivos e orientações didáticas do Fundamental I para a EI. Essa atitude evidencia a falta de esclarecimento sobre as necessidades pedagógicas de cada segmento, apontando para a necessidade de todos repensarem sua maneira de trabalhar o processo de ensino e aprendizagem e rediscutir suas concepções de currículo.

Assim, a construção de projetos pedagógicos ou orientações pedagógicas deve congrega ações voltadas ao atendimento da EI de modo que promova a interação, a identidade e a autonomia das crianças, pois esse documento se refere ao plano orientador das ações da instituição, então precisa ser um documento vivo que dialogue com os interesses da etapa.

Nessa direção, compreende-se currículo como práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. As DCNEI (2010) explicitam o currículo como um:

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

Por essa razão, o currículo não pode prescindir de ações que vão ao encontro das necessidades da sociedade, sua construção deve acontecer por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições, daí a importância de ser um documento flexível e reflexivo, capaz de contemplar as diferentes formas culturais presente no ambiente escolar.

Assim, percebe-se que essa forma de pensar o currículo foge de versões já ultrapassadas, de conceber listas de conteúdos obrigatórios ou disciplinas estanques, de pensar que na EI não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

Ao contrário disso, a definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição como articuladora das experiências e saberes das crianças e dos conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse delas. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode, de modo inovador, avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de EI.

Em 2013, com a reformulação das DCNEI, viu-se ainda mais a necessidade de reelaboração da Proposta Pedagógica de Paragominas. Houve então um novo desafio para os coordenadores da SEMEC. A equipe responsável pelas escolas do campo (zona rural) produziu seu próprio documento e a equipe responsável pelas escolas da cidade (zona urbana) também produziu o seu, porém não havia nenhuma articulação curricular entre ambos.

Assim, com base num intenso movimento de estudo que vinha acontecendo na EI, observou-se que esse documento não poderia ser mero instrumento burocrático, mas que sistematizasse de forma clara e objetiva a prática cotidiana dos vários atores envolvidos nos processos de Cuidar e Educar da criança de 0 a 5 anos de idade.

Em 2015, com uma compreensão maior acerca do papel da EI, gerada a partir de estudos realizados sobre as DCNEI, a equipe da secretaria começou a pensar na necessidade de uma proposta que unificasse a rede. Para isso, organizou-se um grupo constituído por representantes de cada departamento, urbano, rural e indígena, com o objetivo de assegurar os mesmos direitos, apontados nas DCNEI e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todas as crianças de Paragominas, contemplando o cotidiano das unidades de EI como contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento.

A SEMEC contratou uma empresa de assessoramento pedagógico, durante o ano de 2015, para realizar a formação dos professores, diretores, CPs das escolas e equipe técnica da

SEMEC, a fim de subsidiar o processo de elaboração da proposta curricular de EI e melhorar a qualidade do trabalho desses profissionais referente ao atendimento à criança.

Inicialmente foi criado um cronograma para a realização de oito (8) encontros, distribuídos em ações presenciais e a distância, com realização entre os meses de agosto e dezembro de 2015. Nos encontros, foi feito um levantamento das necessidades dos professores quanto ao conteúdo abordado nas formações, assim foram reservados momentos para discutir campos de experiências detectados pelos professores como complexos para sua prática em sala de aula, tais sejam: brincadeiras e experiência com a linguagem matemática. Assim, 02 encontros foram para tratar do conteúdo de brincadeira na EI e 02 para tratar da linguagem matemática, os outros 04 destinados para construção da proposta curricular, sendo metade deles para ações presenciais e a outra para ações a distância para dar continuidade às ações de formações disparadas nos encontros presenciais. O quadro abaixo explicita bem essa distribuição.

Quadro 7 – Cronograma de produção das Orientações Curriculares de Educação Infantil de Paragominas

AGOSTO		SETEMBRO		OUTUBRO		NOVEMBRO		DEZEMBRO	
Ações	Resp./ Prazo	Ações	Resp./ Prazo	Ações	Resp./ Prazo	Ações	Resp./ Prazo	Ações	Resp./ Prazo
Analisar 3 currículos de outros municípios e 2 propostas curriculares da rede, conforme tabela encaminhada, preencher tabela com análise e enviar para Renata/Bia	SEMEC 21/08	Produção do texto sobre brincadeira e envio para CE CEDAC	SEMEC 31/08 a 11/09	Produção do texto 2 e envio para CE CEDAC	SEMEC 25/09 a 09/10	Encaminhamento do texto 2 para contribuições dos CPs das escolas (consulta pública)	SEMEC 30/10 a 06/11	Produção do texto 4 e envio para CE CEDAC	SEMEC 20/11 a 04/12
Encontro presencial em Paragominas Definição da estrutura do documento/campos de experiência/fontes de inspiração e negociação de prazos de produção	SEMEC + CE CEDAC 27/08 – na formação presencial			Devolutiva do texto 2	CE CEDAC 09/10 a 16/10	Assessoria Currículo de Educação Infantil – ENCONTROS EM SP Definição	 4 a 6/11	Devolutiva texto 4	CE CEDAC 04/12 a 11/12
Encontro presencial em Paragominas Bibliografia referência para produção do texto sobre brincadeira	CE CEDAC 27/08 na formação presencial	Devolutiva do texto sobre brincadeira	CE CEDAC 11/09 a 18/09	Revisão do texto 2	SEMEC 16/10 a 23/10	Produção do texto 3	SEMEC 30/10 a 13/11	Encontro presencial em Paragominas Definição	 7 a 11/12

	Revisão do texto sobre brincadeira	SEMEC 18/09 a 25/09	Encontro presencial em Paragominas Definição	19 a 23/10	Revisão do texto 3	CE CEDAC 13/11 a 20/11	
	Encaminhamento do texto sobre brincadeira para contribuições dos CPs DAS ESCOLAS (consulta pública)	SEMEC 25/09 a 02/10	Encaminhamento do texto 2 para contribuições dos CPs das escolas (consulta pública)	SEMEC 30/10 a 06/11	Encaminhamento do texto 3 para contribuições dos CPs das escolas (consulta pública)	SEMEC 20/11 a 27/11	
	Produção do texto 2 e envio para CE CEDAC	SEMEC 25/09 a 09/10			Produção do texto 4 e envio para CE CEDAC	SEMEC 20/11 a 04/12	
	Assessoria Currículo de Educação Infantil – ENCONTROS EM SP Definição	28 a 30/09			Encontro presencial em Paragominas Definição	16 a 20/11	

Fonte: SEMEC (2015).

Assim, visando o aprofundamento teórico dos sujeitos envolvidos na elaboração da proposta curricular do município, foram consultados documentos legais e teóricos que discutem muito bem a temática em questão, a saber: Piaget, Vygostki, Ferreiro, Solé, Zabala, Ramos, CF de 88, DCNEI, dentre outros que se dedicam a temática e serviram de orientação à construção do documento curricular.

A proposta curricular de EI de Paragominas foi estruturada em torno de cinco 05 eixos: I) O processo de elaboração da Proposta Curricular; II) Concepções; III) O trabalho Pedagógico; IV) Bibliografia; V) Anexos.

I) Processo de Elaboração da Proposta Curricular: esse eixo demonstra um pouco do passo a passo do processo de elaboração do documento, relata principalmente a trajetória da EI no município, mas apenas a partir do ano de 2004;

II- Concepções: apresenta variadas formas de visão a respeito de criança, escola, educação infantil, aprendizagem, ensino da rede de Paragominas, parceria entre escola e família, avaliação e educação infantil na perspectiva inclusiva;

III- O trabalho Pedagógico: discute os direitos de aprendizagem, A organização do ambiente: as interações, o espaço, os materiais, e o tempo, Os campos de experiências, conforme declarados na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, descritos assim: a) Experiências relacionadas ao cuidar de Si e do outro; b) Experiências criativas: Brincadeira, Movimento e Arte; c) Experiência com a Linguagem Oral e Escrita; d) Experiência Relacionadas à Natureza e à cultura; e) Experiências Relacionadas à Linguagem Matemática.

IV- Bibliografia: Consta os teóricos consultados que serviram de base para a construção do documento curricular;

V-Anexos: Apresenta proposta de encaminhamento e execução e orientação da formação continuada, como suporte a efetivação da proposta curricular da rede de educação infantil. (PARAGOMINAS, 2015, p. 07).

É salutar enfatizar que o processo de elaboração da proposta curricular de Paragominas teve o envolvimento de todos que fazem parte da EI, ressaltando-se, porém, a produção dos textos de abertura de alguns eixos, mais especificamente o que envolve os campos de experiência, que contou com a contribuição apenas de alguns representantes da categoria, de professores, de coordenadores pedagógicos, de diretores das escolas e contou com a efetiva contribuição e orientação da equipe técnica da SEMEC. Essa dinâmica se deu por ser difícil e complicada a construção de textos envolvendo a participação de todos que compõem a EI do município, já que é um número significativo de profissionais. Mas, no momento da organização da estrutura curricular da proposta, além da escolha dos conteúdos, das atividades e das brincadeiras a constar no documento, todos que fazem parte dessa etapa de ensino puderam participar dando suas contribuições.

Assim, a produção textual do documento teve a contribuição de uma pequena equipe. Porém, ao final da produção, a proposta curricular foi posta à apreciação da comunidade

escolar, sendo encaminhada às escolas e colocada em um link na página da prefeitura para a efetivação de consulta pública, a fim de que todos os CPs e diretores, além dos professores e comunidade de um modo geral pudessem opinar e contribuir para o enriquecimento desse documento.

Nessa visão, pode-se considerar que as crianças de EI do município tiveram a sua participação garantida na construção da proposta curricular, uma vez que, em cada página, são reveladas as suas mãos; por meio das ilustrações, dos desenhos, há uma forte certeza de que essas crianças também são produtoras desse documento.

Por meio disso, compreende-se que o olhar para a criança vem se modificando, atualmente ela é vista como um ser social, histórico, produtor de cultura, que vem se inserindo no contexto social como sujeito de direitos, com características específicas e que precisa ter seu direito à educação respeitado e garantido conforme os documentos legais.

4.4 Criança na visão contemporânea

Durante muito tempo, a criança não foi reconhecida, tendo as suas características, próprias da faixa etária, e os seus direitos, como sujeito social, histórico e cultural, negados. Com o passar do tempo, e com a evolução ocorrida nos últimos anos, marcada por fortes lutas em prol da criança, a ideia de infância se modificando e se distinguindo da fase adulta. Esse olhar diferenciado para a infância favoreceu a valorização, a proteção e a defesa dos direitos da criança. Atualmente, a concepção de infância evidenciada nos documentos e literatura da área respeita a criança em sua integridade. Segundo Craidy e Kaercher (2011):

ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a ideia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico. (CRAIDY; KAERCHER, 2011, p. 21).

As autoras afirmam que as mudanças ocorridas dentro do contexto sociocultural dependem da ação humana, portanto as crianças também são seres incluídos nesse processo, porque participam igualmente dessas transformações do mundo com as suas experiências e vivências da infância, o que requer atenção especial, pois o que acontece com elas ficará registrado em sua memória durante toda sua existência; tanto as experiências negativas quanto as positivas poderão gerar sentimentos decisivos ou frustrantes para a sua formação humana.

Nessa perspectiva, a Resolução nº 5/2009, além de outras determinações que valorizam a EI, apresenta uma concepção mais ampla de crianças e reconhece suas especificidades. A criança é um ser dinamizado e criativo, que, desde que é colocado no

mundo, vivencia diferentes experiências e atribui significados diferenciados para cada uma delas.

É notável que a criança possui características inerentes à faixa etária e se desenvolve conforme seu ritmo, suas possibilidades e interações, portanto precisa ser respeitada como tal. É capaz de manifestar seus desejos, sentimentos e curiosidades em qualquer situação. Está sempre atenta as coisas que acontecem ao seu redor, procura resolver conflitos e situações problemáticas do seu jeito, atribuindo significados à suas construções e modificando-as a cada nova situação vivenciada. Nesse sentido, pode-se dizer que criança é sonho, encanto, fantasia, criação e magia.

Para maior visibilidade das DCNEI, no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, o Parecer nº 20/2009 do CNE expressa que, o período escolar em que a criança é atendida na EI é caracterizado por marcantes aquisições de aprendizagens: “a marcha, a fala, o controle esfíncteriano, a formação da imaginação e da capacidade para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho [...]” (BRASIL, 2009, s/p.).

Considerando o que expõe o Parecer e o processo histórico vivenciado pela criança, constata-se os avanços e as conquistas alcançadas por ela, referentes à significação da infância, que adquiriu novos olhares dentro sociedade, na qual a criança era colocada à margem do meio cultural ou das condições socioeconômicas. Mas, é preciso ter clareza que ainda há muito a ser feito para assegurar o direito da criança na EI, cabendo aqui os seguintes questionamentos: será que as particularidades presentes na infância vêm sendo respeitadas e reconhecidas da mesma forma nos diferentes espaços e contextos, especialmente da Amazônia? Será que a proposta curricular de EI organizada pelos municípios atende as particularidades dos diferentes tipos de infância? O que é ser sujeito de direito? Será que a proposta curricular de EI de Paragominas reconhece a criança com as suas especificidades e como sujeito de direito? Será que a proposta curricular de Paragominas considera os diferentes tipos de infâncias presentes nas instituições de ensino? Para desvendar essas indagações é necessária a busca por um olhar amplo e investigativo em relação à infância.

Os saberes culturais são aqui entendidos, conforme Oliveira (2016, p. 23-24), “[...] como os produzidos nas práticas sociais e culturais e que refletem formas de viver, pensar e compreender o mundo, valores, imaginários e representações. Eles são diversos, multirreferenciais”. Com esse posicionamento, ainda que haja todo um movimento histórico da sociedade em torno da valorização da infância, a singularidade da mesma não será reconhecida e nem mesmo realizada para todas as crianças da mesma forma, dadas as

características e experiências cultural, local e global vivenciadas por cada criança nos variados contextos sociais.

Assim, é preciso conhecer mais sobre quem são essas crianças, o que elas têm em comum, o que partilham entre si, em vários lugares deste país e fora dele também, e ainda o que as distingue umas das outras. A autora ressalta que é preciso romper com as representações hegemônicas, pois, segundo afirma, as crianças se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, interação, nos trabalhos, no tempo de escolarização, nos tipos de brincadeiras, em seu modo de vestir, nos gostos, ou seja, nos modos de ser e estar no mundo (OLIVEIRA, 2016).

Desta forma, reafirma-se que a criança tem suas características próprias, suas singularidades, sua cultura, mas, em qualquer lugar do mundo, a criança será sempre criança. É preciso que os professores aprofundem os seus conhecimentos sobre a criança, refletindo sobre as concepções de infância e de educação que permeiam o contexto educacional para, assim, romper com as certezas e compreender que o tempo real é ágil, que as mudanças estão ocorrendo na sociedade; é preciso admitir que ainda se conhece pouco sobre essas crianças.

De acordo com Kramer (2005), as transformações ocorridas na sociedade contemporânea têm ocasionado mudanças na concepção de infância, que passou a ser considerada uma etapa significativa do processo de construção da cidadania. O reconhecimento da importância da infância e o direito à educação da criança desde os seus primeiros anos de vida estão sendo tratados como assuntos prioritários pelo governo, pelas organizações da sociedade civil e por vários países do mundo.

Ao se refletir sobre a concepção de criança que permeia a contemporaneidade, tempo em que ela é considerada como sujeito histórico, cidadã de direito, surge a seguinte indagação: O que significa dizer que a criança é um sujeito de direitos? Como, na atualidade, a sociedade olha para essa criança?

Para responder a essas indagações, recorre-se aos estudos de Oliveira (2010), que esclarece que considerar a criança como sujeito histórico e de direitos é levar em conta que ela se desenvolve nas interações, nas relações e nas práticas a ela proporcionadas cotidianamente, bem como nas relações que estabelece com adultos e outras crianças de diferentes idades, nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. O envolvimento com tudo que faz parte de seu contexto, a maneira como é alimentada, o jeito como dorme, as suas reações diante das mais diferentes situações, o reconhecimento das pessoas que cuidam dela, por meio da voz, dos contatos corporais, do tipo de roupa que usa, os espaços que costuma ficar, os objetos que manipula, o modo como conversam com ela, entre outros, são elementos

da história de seu desenvolvimento em uma cultura, do meio social em que vive. De acordo com Vigotski (2007, p. 95), “o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”, o que significa dizer que cada pessoa traz consigo a sua história de vida e de cultura sustentada ao longo dos tempos.

Nessa caminhada, para garantir às crianças o seu direito de viver a infância e o seu desenvolvimento integral na EI, Oliveira (2010) enfatiza que é preciso organizar situações agradáveis, criativas e estimulantes que possam ampliar as possibilidades infantis de cuidar de si e de outrem, de poder expressar, comunicar, criar, bem como de organizar pensamentos e ideais, de poder conviver, brincar e desenvolver atividades de forma coletiva, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às diferentes idades, desde a criança bem pequena.

O ambiente infantil deve ser rico de experiências significativas, oportunizando às crianças a exploração ativa, e compartilhada por crianças e professores que constroem significações nos diálogos que estabelecem. Isso nada mais é do que garantir à criança os seus direitos que foram conquistados ao longo de sua história.

Face ao exposto, o desafio passa a ser o desenvolvimento de novas práticas educativas com as crianças nas instituições de EI, proporcionando-as um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de maneira que tenham condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Cabe enfatizar que, para tornar essas proposições reais, deve haver intencionalidade pedagógica, ou seja, a qualificação do professor para atuar com a criança.

Nesse sentido, a educação da criança requer o olhar atento do professor e Kramer (2005, p. 215), através de seus estudos, argumenta que:

A nova institucionalidade da infância implica qualidade de atendimento, que se dá na inter-relação entre os recursos materiais e humanos. Implica também a ocorrência simultânea e coordenada de ações que vão da adequação a organização dos espaços e tempos para o desenvolvimento de uma proposta articulada e adequada à primeira infância ao envolvimento e à satisfação dos profissionais, a gestão eficiente, participação das famílias e da comunidade e, sobretudo, a um olhar atento e sensível à criança.

A institucionalização da infância como uma conquista das crianças é algo que se faz necessária, atentando-se para as condições de atendimento, materiais e profissionais oferecidos a essas crianças nessa fase da vida tão importante para o seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido, Tiriba (2010, p. 7) esclarece que,

[...] em 1988, quando foi aprovada a atual Constituição Brasileira, a educação infantil passou a ser um direito das crianças. Mas, se elas chegam às IEI aos 4 meses

e saem aos 5 anos; se, até os dois anos frequentam raramente o pátio, e, a partir desta idade, adquirem o direito de permanecer por apenas uma ou duas horas ao ar livre, brincando sobre cimento, brita ou grama sintética; se as janelas da sala onde permanecem o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, essas crianças não conhecem a liberdade... o que foi conquistado como direito, em realidade se constitui como prisão.

Diante do que a autora apresenta, pode-se dizer que não é isso que está estabelecido nas legislações e nos documentos educacionais. A conquista do direito da criança à EI ocorreu através de muita luta, portanto a institucionalização da infância significa ter a compreensão dessa etapa como um direito, rompendo com a história de exclusão para que se configure realmente como tal (KRAMER, 2005). No entanto, para isso, é preciso contar com ações de profissionais comprometidos e que façam a diferença num mundo de tantas contradições e desigualdades sociais, porque preocupar-se com a educação da criança é ter esperança de que não só o país pode ser melhor, o mundo pode ser mais digno para se viver.

É nessa perspectiva que se considera imprescindível uma formação consistente do profissional de EI, é necessário que estes saibam quais são as exigências para atuação na etapa, estabelecidas pelas legislações e documentos educacionais específicos, e tenham ciência do que os teóricos e pesquisadores da área defendem sobre como deve ser esse atendimento.

A criança necessita de profissionais formados e qualificados para contribuir de maneira significativa com o seu desenvolvimento pessoal e social. Por acreditar nesta premissa, na seção V, serão abordadas a formação de professores com foco na formação continuada e a prática pedagógica dos professores da EI.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA

5.1 Perspectiva da formação de professores no Brasil

No âmbito da formação de professores no Brasil, começam a ser percebidos avanços significativos para a profissionalização docente a partir da definição do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), que estabelece metas importantes e que corroboram com o desenvolvimento do magistério nos termos de formação inicial, continuada e plano de carreira dos professores.

A formação inicial e continuada de professores permite equalizar as disparidades de níveis de formação pelo país e atender o que preconiza a LDBEN quando define que, para atuar na educação básica, os profissionais devem ser formados em nível superior. Além disso, o processo de formação, seja inicial ou continuado, é fundamental para o aprimoramento das práticas docentes e para a promoção dos avanços na área.

Com a crise do capitalismo, houve a necessidade de se reestruturar a cadeia produtiva taylorista/fordista vigente no período. Essas formas de trabalho até então representavam os interesses do sistema capitalista, no entanto, por não mais darem conta de atender a cadeia produtiva como em outras décadas, foi necessário substituí-las por outras formas de organização do trabalho, mais flexíveis e capazes de atender melhor o interesse do capital, que encontrou melhor expressividade no Toyotismo.

Essa mudança exigiu do sistema capitalista a formação de um trabalhador polivalente e flexível, desta forma impôs à escola e à formação de professores novas formas de organização, ou seja, a de formar pessoas voltadas para as exigências do mercado de trabalho.

No campo da formação de professores, os organismos internacionais, durante a década de 90, traçaram o novo perfil dos professores, visando com isso atender as novas exigências propostas pelo capital. Assim, o Banco Mundial recomendava capacitação em serviço como a melhor alternativa para se alcançar os melhores resultados possíveis. Com relação à formação inicial, o Banco Mundial recomendava também a modalidade a distância ao invés da presencial (MAZZEU, 2011).

As propostas de formação para professores, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, foram implantadas de acordo com as orientações dos organismos internacionais. Nesse sentido, a própria LDBEN, em seus art. 62 e 63, abre espaço para que a formação de professores seja realizada nos Institutos Superiores de Educação.

Assim a UNESCO, por meio do relatório Jaques Delors, propõe que a formação dos

professores se dê em nível superior, no entanto não necessariamente em universidades, mas em institutos de educação, conforme assinala a LDBEN:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (CARNEIRO, 2012, p.468).

No entanto, Mazzeu (2011) ressalta que a realização de formação nos Institutos Superiores de Educação se particulariza por ser uma formação mais rápida e flexível, focando mais em uma formação prática, a fim de atender as ações pedagógicas de sala de aula.

Nessa mesma direção, a Resolução do CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a qual aponta o perfil adequado do professor no domínio de competências e habilidades, sendo que tal formação estava associada aos interesses do mercado de trabalho (MORAES; TORRIGLIA, 2003).

Facci (2004) assinala que o professor, segundo essa política, tem sido responsabilizado pelo seu processo formativo, acaba, muitas das vezes, sendo culpado pelos problemas da escola e da má qualidade do ensino.

A valorização do profissional da educação, através do art. 67 da LDBEN preconiza:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III- piso salarial profissional; IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI- condições adequadas de trabalho. (CARNEIRO, 2012, p. 477).

Percebe-se que a legislação garante ao professor o direito a um período reservado para realização de estudos, planejamento e avaliação, tudo incluído na carga horária de trabalho, visando a qualificação do ensino e a aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, será discutida a política pública específica referente à formação de professores, à valorização profissional e aos planos de carreiras de Paragominas.

5.2 A formação continuada na educação infantil

O percurso que EI brasileira têm trilhado nos últimos tempos a levou a fazer parte da educação básica a partir da implantação da LDBEN 9394/96, fato que marcou a história da etapa. Assim, diversos autores têm se encarregado de discorrer sobre esse assunto, como Oliveira (2002, 2012, 2015), Azevedo (2015), Campos (1997), dentre outros que têm se dedicado a estudar a EI por perceber a necessidade de aprofundar o debate sobre o **conceito de qualidade** de atendimento das/nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos.

As DCNEI, implantadas através do Parecer CNE/CEB nº 20/09, e a Resolução CNE/CEB nº 05/09 estabelecem como deve ser a identidade da EI refletida nos currículos e nas propostas pedagógicas das escolas:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 2).

Por meio da citação, nota-se a importância de garantir a elaboração da proposta curricular para atender as escolas da EI, pois possibilita a valorização do conhecimento da criança, além de articular o saber com as suas diferentes linguagens.

Nota-se que, como documento norteador, as DCNEI apontam qual deve ser a principal referência de proposta pedagógica direcionada às instituições, a saber: “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico, e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2009, p. 1).

De acordo com o pensamento de Oliveira (2010), o centro das decisões deve ser sempre a criança, assim, em relação ao currículo, o documento corrobora com as ideias do autor, ao afirmar:

As formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. (BRASIL, 2009, p. 2).

Muitas foram as conquistas alcançadas pela EI nos últimos anos, porém os desafios a serem enfrentados por essa etapa de ensino ainda são grandes. Um deles se refere ao acesso

ao direito que todas as crianças têm de frequentar escolas. Os dados de 2013⁴ apontam que 87,9% das crianças de quatro e cinco anos estão matriculadas, indicando um crescimento em direção a meta declarada no PNE de 2001-2010 de o atendimento atingir 100% das crianças em 2016.

Em se tratando do atendimento de 0 a 3 anos, observando o PNE, o desafio é maior, pois o país encontra-se bastante distante de alcançar a meta, considerada como precária, de atendimento de 50% até 2024, já que a mesma fonte indica que, em 2013, somente 27,9% das crianças eram atendidas em creche. Essa situação acaba se tornando mais agravante ao se considerar o atendimento para crianças de 0 a 3 anos por faixa de renda, que é bastante desigual. De acordo com os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (BRASIL, 2010, p. 15), “apenas 11,8% das crianças do quinto de renda mais baixo (ou seja, dos 20% mais pobres) frequentavam creche, enquanto no quinto de renda mais elevada essa taxa é de 34,9%”.

Caracterizada como primeira etapa da educação básica, a EI exerce papel relevante no contexto educacional pela importância que tem em si mesma para o desenvolvimento das crianças, assim a participação da criança em práticas pedagógicas com sentido e qualidade pode significar uma forma de contribuir para o seu sucesso escolar:

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. (BRASIL, 2006, p. 7).

A EI promove a construção da inteligência e aprendizagem, é nessa faixa etária que a criança mais se desenvolve. Nesse sentido, o trabalho educacional se coloca como importante à ampliação do conhecimento, as instituições de ensino precisam focar em uma proposta de trabalho que promova a pesquisa sobre diferentes tipos de produções culturais infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, a fim de se apropriar mais do universo da criança e de práticas pedagógicas que garantam a elas uma aprendizagem significativa.

Assim, levando-se em conta o fato de que as crianças que fazem parte de famílias de baixa renda são exatamente as que menos têm acesso às práticas de leitura e escrita e aos bens culturais, cabe à escola oportunizar o acesso como uma forma de amenizar a exclusão ao direito à educação, caso contrário a situação reforça a desigualdade socioeconômica e cultural existente

⁴ Consulta realizada ao PNE 2014-2024.

no país.

Outro grande desafio a ser enfrentado pela EI relaciona-se à qualidade do currículo vivenciado nas escolas. Essa situação tem relação direta com a necessidade de investimento na formação dos profissionais que atuam nas instituições de ensino. De acordo com Campos (1997), a formação específica dos profissionais de EI é um dos fatores mais relevantes para o êxito dos programas desenvolvidos nas escolas.

A situação da EI pública em relação à formação dos profissionais modificou-se a partir da LDBEN, que passou a exigir uma formação mínima inicial – nível médio ou superior – em virtude de o trabalho ser desenvolvido em boa parte por profissionais leigos ou com conhecimentos pouco específicos sobre EI.

No entanto, nota-se que a realidade da EI ainda está distante de ser alcançada conforme define a legislação em vigor, pois quando se trata de creche a situação é mais agravante ainda, principalmente porque, na maioria das vezes, a faixa etária é atendida por profissionais contratados, em razão disso não há regularidade no processo formativo do profissional, ou seja, estes não participam com maior rigor das formações, devido à rotatividade existente; esse fato implica na qualificação do profissional e na qualidade do ensino oferecido às crianças, não só da creche, mas até mesmo da pré-escola.

Considerando o percurso da história da EI no Brasil, de sua inserção recente na educação básica como etapa de ensino e a precariedade da formação inicial do profissional que atua nela, percebe-se que as práticas pedagógicas praticadas nas escolas revelam concepções de criança e de EI distantes das concepções asseguradas nas DCNEI. Azevedo (2013) afirma:

Ainda hoje observamos no interior das instituições de atendimento infantil práticas pedagógicas caracterizadas ora como românticas, ora como cognitivistas, ou seja, a primeira privilegiando ações de “cuidar” – limitadas a dar banho, fazer higiene, alimentar etc., principalmente no caso das crianças menores de três anos – e a segunda valorizando ações de “educar”, entendidas apenas como “ensinar” leitura e escrita e conteúdos escolares às crianças de quatro e cinco anos. Em outras palavras, são práticas que revelam concepções de criança e de Educação Infantil que separam/dissociam cuidado e educação, entendendo-os como aspectos distintos no atendimento infantil, portanto, possíveis de serem vivenciados separadamente. (AZEVEDO, 2013, p. 14).

De acordo com Azevedo, a formação dos educadores de EI é importante para ajudar esse profissional a constituir sentido sobre a própria prática, mas, por outro lado, precisa, acima de tudo, acompanhar os princípios apresentados nas DCNEI no que tange aos currículos das escolas, a fim de serem superadas práticas assistencialistas e/ou escolarizadas, infelizmente, ainda muito presentes nos espaços educacionais de EI.

Assim, tomando por base os princípios propostos nas DCNEI, Oliveira (2010) apresenta possibilidades de superação de tais práticas vivenciadas no contexto das instituições de EI, a saber:

O cotidiano dessas unidades, como contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (...) os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.). Tal organização necessita seguir alguns princípios e condições apresentados pelas Diretrizes. (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Na EI, aspectos como espaços, materiais, brincadeiras e os tempos são condições indispensáveis à realização das atividades e relevantes para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Esses aspectos, se levados em consideração no momento do planejamento, favorecem as interações entre as crianças e os adultos, além de promoverem a qualidade do ensino.

Todavia, tal planejamento implica sobretudo em mudança de postura por parte do profissional, que precisa ter um olhar sensível e crítico referente não só a sua prática pedagógica, mas também sobre a forma como a criança se apropria e se relaciona com o conhecimento sistematizado.

Assim, para ajudar o professor a se tornar esse profissional reflexivo e crítico, faz-se necessário mais investimentos na sua formação. Tardif (2005) afirma que é preciso promover espaços para que o professor possa refletir sobre a sua prática em um movimento de ação-reflexão-ação, como também buscar maior integração entre a formação que se realiza na universidade e a prática das escolas.

Nesse sentido, para que o professor se torne reflexivo, é fundamental que defina os seus objetivos pedagógicos com mais intencionalidade, seja capaz de superar a ideia tecnicista, adquirida, muitas vezes, nos cursos de formação inicial, de ser apenas o transmissor do saber, para agir como mediador na apropriação do conhecimento pelo aluno.

Assim, a formação continuada é uma condição necessária à mudança de postura do professor, pois ajuda na valorização e desenvolvimento dos saberes docentes, considerando-se, nesse processo, esses profissionais como intelectuais capazes de incrementar novas práticas, que propiciem a evolução do ensino de modo a favorecer o acesso do educando ao saber escolar e científico.

Nos últimos anos, no Brasil, nota-se avanços em relação à formação continuada de professores. Essa mudança possibilita o respeito aos saberes, às especificidades dos sujeitos e

ao espaço onde eles se encontram inseridos. Sobre isso, Freire (1996) ressalta que “a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, sendo a reflexão crítica sobre a prática fundamental para o aprimoramento da ação docente”. Assim, toda e qualquer formação precisa favorecer a reflexão crítica da própria prática, pois uma formação que não comunga com isso é vazia e descontextualizada, portanto não considera o tempo e o espaço dos agentes envolvidos no processo, logo deixa de contribuir com a ampliação dos saberes do profissional da docência.

De acordo com os estudos de autores como Imbernón (2010), Nóvoa (1995), Gatti e Barreto (2009), Oliveira (2011), a formação, como política pública, precisa conectar teoria e prática, de modo que promova a reflexão crítica da ação pedagógica do professor.

Graças aos autores supramencionados e outros que refletem sobre a formação continuada, foi possível notar que os últimos trinta anos foram tempos significativos para a educação, uma vez que a formação de professores conseguiu se estabelecer dentro desse período com *status* de política pública, ainda que refletindo timidamente na realidade social.

Gatti e Barreto (2009) evidenciam o crescente interesse de pesquisadores pela formação continuada, a qual tem como propósito a atualização e o aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço do conhecimento, da mudança no campo das tecnologias, dos rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. Em busca da qualidade do ensino, os investimentos realizados exigem cada vez mais o aperfeiçoamento da prática docente.

Cabe enfatizar que, com os crescentes problemas advindos dos cursos de formação inicial oferecidos nas universidades brasileiras ao professor, em tempos anteriores, essa formação não conseguia abarcar de forma satisfatória os interesses dos profissionais da docência, assim a proposta da formação continuada como qualificação profissional permanente foi se firmando como alternativa, em parte, de correção dos problemas deixados pela formação inicial, também com o objetivo de responder às necessidades da sociedade moderna. Oliveira (2011) ressalta:

O professor deve ter formação ética e competência na especificidade de sua tarefa em determinado momento sócio histórico de um mundo complexo, contraditório e em constante mudança. [...] com base em permanente reflexão acerca de sua própria prática pedagógica. (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

Desse modo, é importante frisar que a formação continuada é importante por favorecer a aquisição do conhecimento científico e a reflexão sobre a própria prática pedagógica, pois contribui para a compreensão das diversas situações vivenciadas no processo educativo

permeado pelos aspectos político, econômico e social.

Nesse sentido, o professor, por viver inserido em um mundo complexo, desafiador e marcado pela diversidade cultural, precisa compreender a formação continuada como parte integrante do seu trabalho pedagógico, por ela possibilitar a ele capacidade de análise, reflexão crítica e ajuste da própria prática, para saber conduzir o processo de aprendizagem de acordo com as necessidades da atual sociedade. Mediante a isso, Nóvoa (1992) assinala que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de (auto) formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 25).

As considerações do autor refletem a importância da formação no que concerne às ações pedagógicas do professor, pois estimula a sua criticidade, conduzindo-o ao pensamento autônomo e à reflexão de que precisa repensar e refletir sempre a sua prática e ressignificá-la, a fim de organizar suas atividades de forma planejada e intencional.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 43-44) assinala que “é pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática”. Essa ponderação é pertinente, por meio dela compreende-se que o fazer pedagógico é dinâmico e que a educação é fruto das interações sociais, por isso precisa estar em constante transformação para ter condições de dá respostas aos problemas vivenciados dentro e fora da escola.

Segundo Imbernón (2000, p. 57), o sistema educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório: de um lado a retórica histórica da importância dessa formação; de outro a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

A colocação do autor destaca a pouca atenção dada a questão da formação do profissional que atua na educação, de um lado se prega a profissionalização desse sujeito, de outro não se vê a importância dessa na prática, assegurada como política pública. Na realidade, o que vem se assistindo é a desvalorização da formação, designada pelo autor como miséria social e acadêmica.

Todavia, a formação se apresenta como um espaço de reflexão. Quando bem articulada com os conhecimentos teórico-práticos do professor, favorece a reflexão de suas práticas gerando mudanças no seu fazer pedagógico, logo precisa ser voltada às suas reais necessidades para que possibilite o movimento de ação-reflexão-ação.

Na EI, no entanto, a formação de profissionais só ganhou relevância a partir dos anos

70, período em que se dá uma relativa valorização ao tema. De acordo com Sousa (1997, p. 34), a “educação pré-escolar começa a ocupar maior destaque entre as políticas governamentais e a constituir-se [como] uma preocupação dos estudiosos da educação brasileira”. Nota-se que só a partir dessa década que a etapa se tornou objeto de interesse dos governantes, ressaltando-se que essa atenção foi concedida apenas para as crianças que se encontravam na pré-escola.

Nesse contexto, a formação se insere como aspecto relevante ao desenvolvimento do processo formativo do profissional da educação, em especial o da EI, por contribuir na reflexão da sua prática pedagógica, além de ajudá-lo a constituir significado sobre o ato de ensinar e aprender, mas é necessário compreender que isso se dá de forma processual, sua relação com o conhecimento não acontece de forma imediata e pontual.

Assim, faz-se necessário promover uma formação continuada que favoreça a construção de seres humanos com visão crítica, conexa, complexa e dialógica, contribuindo, assim, com a construção de pessoas com atitudes diferentes daquelas incapazes de pensar na emancipação do pensamento, com a intenção de sempre oprimir o outro. Uma boa formação ajuda o professor a construir sentido sobre o seu trabalho pedagógico e refletir sobre a sua forma de ensinar.

Tardif (2002) ressalta que o conhecimento do professor não se finda da acumulação de cursos adquiridos por meio de um livro, acontece na construção permanente do saber, por isso a importância da formação continuada. O referido autor concebe esse “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Assim, nota-se a necessidade de a formação do professor ser construída durante o seu percurso de trabalho, por meio de um processo permanente de produção de saberes oriundos dos mais diferentes tipos de espaços, da relação e da troca de experiências entre os pares.

Todavia, tal situação pode ajudar o professor a enxergar as suas fragilidades referentes ao conhecimento, assim poderá comprometer-se com a sua própria formação e passar a compreendê-la como espaço de discussão, reflexão, criação e de inserção de novas práticas.

No que se refere à formação do professor de EI, essa precisa ser diferenciada, considerar as especificidades, os saberes e o contexto do profissional que se encontra inserido nesse segmento, isso porque desenvolve atividades com crianças muito pequenas, em faixa etária que exige um olhar mais atencioso, investigativo e crítico, necessitando de suporte teórico e prático que o possibilite dialogar e refletir constantemente acerca da sua prática.

A temática referente à EI como um todo tem um papel significativo nessa discussão,

pois, muitas vezes, o processo de ensino não considera as diversidades de infâncias e culturas presentes nesse contexto, essas crianças são atendidas na perspectiva da homogeneidade. No entanto, Santos (2012, p. 3) ressalta que se “há uma diversidade de crianças, há uma diversidade de infâncias, de culturas que revelam uma variedade de infâncias”.

Para Alves (2007, p. 140) “as crianças amazônicas, em particular, vivem em um meio social carregado de significados, ideologias, histórias, e em uma cultura muito singular”. Portanto, as práticas pedagógicas de EI como um todo precisam incluir o conhecimento cultural, produtivo e econômico do contexto social de vivência da criança pequena, levando em consideração os significados e diversidades culturais das crianças e dos professores para a preservação da identidade de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Todavia, a formação continuada é uma das condições necessárias à qualidade da prática do professor de EI, exercendo papel relevante na construção dos saberes desse profissional, porém deve ser contextualizada e considerar os conteúdos pertinentes à infância, como o cuidar e as brincadeiras, dentre outros que certamente contribuem com o fortalecimento do processo de ensino e de aprendizagem e com o desenvolvimento global dessas crianças.

Nesse sentido, Borba (2006) ressalta que:

É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia, explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal. (BORBA, 2006, p. 38).

A brincadeira se constitui, então, como um conteúdo necessário e indispensável, capaz de possibilitar notadamente o desenvolvimento da aprendizagem, além de favorecer a criação, a fantasia, a imaginação e as interações da criança, entre elas e com os adultos; por meio das brincadeiras, ela entra em contato com a cultura do outro, o que permite a ampliação da sua própria cultura.

Nesse sentido, a formação continuada exerce papel significativo, mas precisa ser pautada no contexto de sala de aula, dando condições para que o professor possa refletir sobre a própria prática e sobre os seus saberes para atuar de forma consciente, sendo capaz de avaliar, planejar suas ações e repensá-las quando necessário para garantir os direitos de aprendizagem da criança de EI.

5.3 A formação continuada do profissional da educação em Paragominas

Antes de entrar no contexto que envolve a questão da formação continuada dos profissionais da EI do município de Paragominas, para maior compreensão sobre o assunto, é necessário esclarecer qual a função e em que consiste a formação continuada.

A formação continuada tem como função dar seguimento ao processo formativo inicial, qualificando e aprimorando os conhecimentos do profissional da educação, já adquiridos ou não, de modo que permite ao professor se engajar em debates, pesquisas, estudos e reflexões críticas, aproximando-o das novas concepções de linguagens presentes no âmbito escolar, assim este se torna um profissional maduro, atualizado e reflexivo da própria prática pedagógica, a fim de exercer com intencionalidade o processo de ensino e de aprendizagem e contribuir com as mudanças necessárias à sociedade.

Frente a esses desafios, é preciso que as práticas formativas desenvolvidas nos cursos de formação inicial de professores sejam revistas e ajustadas para além dos saberes da ciência de uma área específica, para que possam contemplar, também, as práticas pedagógicas, porque elas darão subsídio ao professor no que diz respeito a transposição do conteúdo na sala. Além de que essas práticas formativas precisam carregar a cultura local, global e considerar os fatores políticos e econômicos, devido serem aspectos que regem a sociedade atual. Assim, reafirma-se o pensamento de Imbernón (2011):

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão, e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem pra poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Nessa perspectiva, é necessário criar um novo projeto de formação capaz de estabelecer mecanismos para a materialização de uma política global que atenda o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira; esta deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a processo educacional. Nesse sentido, o posicionamento do autor remete a vários questionamentos de ordem política, econômica, social e cultural.

A rede pública de ensino de Paragominas possui cerca 725 professores, dentre os quais 505 apresentam formação inicial em nível superior, 192 com especialização e 28 com formação inicial apenas em habilitação no magistério. Por se tratar de uma rede grande, possui problemas referentes ao ensino, ao aperfeiçoamento, à formação e à gratificação do profissional atuante do magistério, conforme aponta o PNE 2014-2024.

A política pública dos professores do município de Paragominas está em

conformidade ao que propõem as metas 15 e 16 do PNE, voltadas à formação do docente da educação básica.

Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Os dados do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior, divulgados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2009, confirmam que a maioria dos professores que atuam em escolas da educação básica hoje é formada em instituições privadas, não universitárias e em cursos ofertados no período noturno (GATTI; BARRETO, 2009; SHEIBE, 2010). Esses dados refletem diretamente na forma como a formação inicial e continuada de professores ocorre, devido ao curto período destinado ao processo formativo, o que pode comprometer a qualidade da formação de professores no Brasil.

O município de Paragominas, desde o ano de 2002, vem procurando melhorar a qualidade do ensino da rede, investindo na formação inicial e continuada do profissional que atua na educação básica, notadamente privilegiando o Ensino Fundamental. Essa iniciativa certamente contribuiu com o fortalecimento da política pública de formação e com a melhoria da prática pedagógica dos professores, bem como com as aprendizagens dos alunos.

Assim, um aspecto a ser levado em consideração ao se pensar na construção de um projeto de formação continuada é a necessidade de inclusão de todos os segmentos educacionais. Esse olhar possibilita a continuidade das ações de formação, além do acesso à qualificação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Em Paragominas, infelizmente, o processo de formação aconteceu de forma inversa, atendendo primeiramente o Fundamental, anos iniciais, somente em meados de 2008 que a EI, faixa etária de 4 a 5 anos de idade, é inserida. Essa formação se iniciou com um projeto de quatro encontros que aconteciam mensalmente, tendo como público-alvo professores, CPs das escolas e coordenadores da SEMEC, sendo que cada um dos encontros acontecia durante o período de cinco dias. A temática foi voltada para língua portuguesa – conteúdos de nomes próprios e projetos didáticos –, pequena enciclopédia e cantigas de roda foram destaques

nesses encontros, ressaltando-se que a escolha das temáticas se deu a partir do trabalho de acompanhamento da coordenadora de EI da SEMEC nas escolas.

Os professores desenvolviam muitas atividades envolvendo principalmente a escrita de nomes e sempre solicitavam variedades nesse sentido. Teberosky (1989, p. 35-36) assinala que “o nome informa a criança sobre as letras, sua quantidade, variedade, posição e ordem. Serve também para confrontar suas ideias com a realidade convencional da escrita”. Então, por ser uma palavra estável, o trabalho com nomes próprios ajuda a criança a compreender melhor como a escrita funciona e se constitui com uma boa situação para trabalhar com modelos, além de favorecer a reflexão acerca do sistema alfabético, apoia a aprendizagem da leitura e da escrita da criança.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), célebres figuras do grupo de pesquisa sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade, ressaltam que “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Essa conceituação cabe muito bem à modalidade de projeto didático, porque este carrega em sua elaboração a mesma estrutura e características de uma sequência didática, diferenciando-se apenas na etapa final, pois exige em sua elaboração a apresentação de um produto final, seja escrito ou oral, destinado à comunidade escolar para ser escolhido junto com os sujeitos envolvidos desde o início da construção do projeto, sendo essa uma de suas características, o envolvimento da turma em todas as etapas de produção e realização, como defende Freire (1996).

Paragominas, assim como outros municípios do Pará, apresenta muitos desafios referentes ao alcance da qualidade das políticas públicas de formação, conforme proposto pelos documentos oficiais, porém já foram assegurados para os profissionais do município alguns desses direitos, a saber: Aprovação da Lei nº 342/2002 – Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal (PCR); Lei nº 886/2015 – Plano Municipal de Educação (PME); Orientações Curriculares para a EI, construída em 2015 pelos profissionais do magistério; formação continuada garantida no calendário letivo escolar do município; garantia da hora atividade para estudo, planejamento, aperfeiçoamento e avaliação; recebimento por horas a mais, quando solicitado pela secretaria para estudo; dentre outras questões previstas em lei.

Com a aprovação da Lei Municipal nº 342/2002, que dispõe sobre a instituição e a implantação do Plano de Carreira do Magistério, os professores da rede pública municipal de ensino de Paragominas tiveram assegurados o percentual de 20% da carga horária semanal para o desempenho de atividades de docência inerentes à função e para a realização de

leituras, estudos, planejamento e avaliação.

Esse fato representou para o profissional do magistério uma grande conquista, embora ainda esteja muito aquém do que propõe a Lei nº 11.738/2008, Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, que prevê a destinação de um percentual de 33% da carga horária semanal do professor para atividades de planejamento, estudos e avaliação. Essa lei exige uma adequação das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no sentido de ampliar o percentual de 20% para 33% de hora atividade.

O Parecer CNE/CEB nº 9/2012, da relatora Maria Izabel Azevedo Noronha, recentemente aprovado, corrobora com a ideia da hora atividade ser entendida como tempo destinado e reservado ao professor para estudo, planejamento e avaliação.

O trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes. (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, compreende-se que o bom andamento do processo educacional não se resume apenas à ampliação do percentual da hora atividade dos professores, mas compreendendo a garantia desse momento para discussão e reflexão sobre o trabalho pedagógico nas escolas.

Considerando os artigos 3º e 18º da Lei Municipal nº 342/2002, referentes à formação, aperfeiçoamento e gratificação, os profissionais atuantes no magistério, também os que atuam na Educação Inclusiva, alcançaram algumas conquistas, com destaque para alguns artigos e incisos:

Art.3º. A carreira do Magistério Público Municipal tem como princípio básico:
I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
III- Piso salarial profissional.
Art.18. A gratificação pelo exercício de docência com alunos portadores de necessidades especiais, correspondente a 50% (cinquenta por cento) do vencimento básica para classes específicas que tenha somente alunos nas condições específicas e (10%) dez sobre a carga horária de turmas regulares que tenha alunos com referidas necessidades. (PARAGOMINAS, 2002).

Percebe-se que as políticas públicas do município de Paragominas apontam avanços quanto à gratificação e ao ingresso do profissional no magistério, no entanto, quanto ao aperfeiçoamento continuado, há a garantia apenas em parte, pois os profissionais do magistério só têm direito ao licenciamento periódico remunerado nas formações que

acontecem internamente, ou seja, no próprio município. Quando se trata de especialização, qualificação e aperfeiçoamento fora do município não é garantido o licenciamento periódico remunerado e essa situação acaba desmotivando o profissional.

Nesse sentido, considerando o que propõe a legislação do município, nota-se que a mesma atende em parte o estabelecido nas metas 17 e 18 do PNE, pois não avançou ainda na liberação do profissional para estudo e qualificação com licenciamento periódico remunerado.

Meta 17 - Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE.

Meta 18 - Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2013).

Um aspecto positivo observado na política pública de formação do professor no município diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE. Ao analisar o documento disponibilizado pela SEMEC, observa-se que a rede de ensino possui 18 salas de recursos multifuncionais e 14 professores qualificados com habilitação específica para atuar no planejamento individual com foco nas necessidades individuais de cada aluno. Além disso, disponibiliza cuidadores e professores intérpretes de Libras para atuar com os professores do ensino regular, que possuem alunos que necessitam de apoio para desempenhar atividades como alimentação, higienização, locomoção e comunicação.

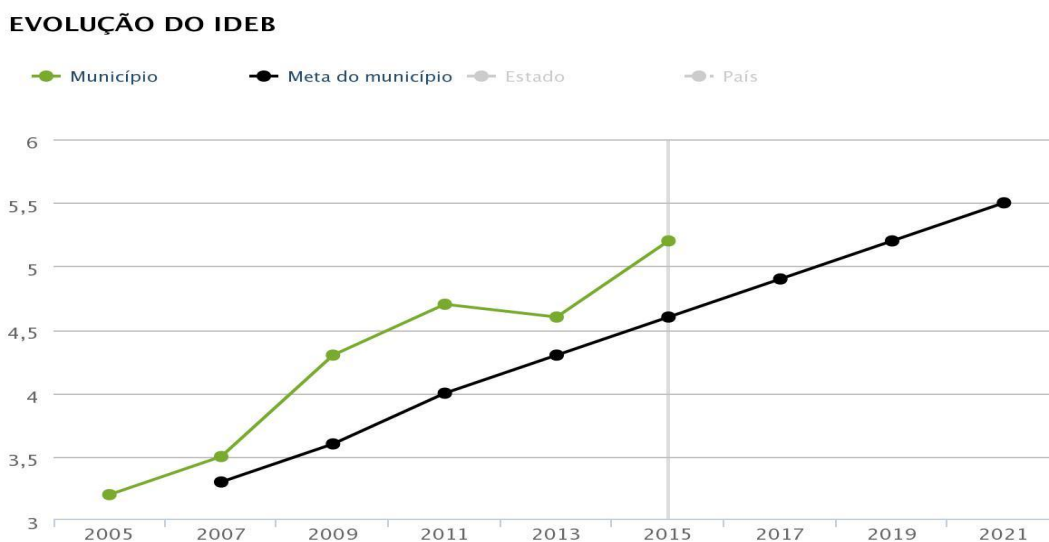
Outra conquista que foi observada no documento refere-se à aquisição de um Centro de Atendimento Especializado Educacional – CAEE, composto por um 01 enfermeiro, um 01 assistente social, 02 psicólogos e 01 psicopedagogo. A criação desse centro tem por finalidade atender profissionais que fazem parte do magistério e que apresentam problemas de saúde adquiridos na profissão, como depressão, além de oferecer atendimento aos pais e aos alunos, quando apresentam conflitos familiares, e atendimento ao aluno que possui dificuldade de aprendizagem educacional, fatores que acabam influenciando na vida escolar.

A criação de um centro para atender tanto o profissional do magistério quanto alunos e familiares é importante e se caracteriza como uma grande conquista, mas a falta do professor no quadro dos profissionais do centro representa uma desvalorização; já que há atendimento para alunos que apresentam déficit de aprendizagem, nada melhor do que o olhar docente para ajudar o aluno a avançar no conhecimento.

Ainda assim, os resultados educacionais apontam, a partir do crescimento gradual do IDEB, que o município de Paragominas ultrapassou a meta prevista de 4,6 chegando a 5,2 em

2015, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Evolução do IDEB de Paragominas



Fonte: Qedu (2015).

Embora apresente conquistas quanto à política pública de formação de professores, Paragominas possui vários desafios para assegurar a valorização do profissional do magistério na garantia dos seus direitos, conforme propõe o PNE 2014-2024, dentre os quais destaca-se a diminuição do número de alunos por sala, pois, apesar de já ter ocorrido redução, ainda há salas de alfabetização, 1º e 2º ano, com 25 alunos e de 3º ano com 35 alunos, um número considerado alto para a faixa etária, além das salas de aulas serem quentes, sem refrigeração e ventilação adequada.

O município também não possui Conselho Municipal de Educação, sempre que precisa resolver questões relacionadas ao ensino, submete consulta ao Conselho Estadual de Educação, dentre outras questões relacionadas às condições de trabalho, o que inviabiliza o bom desempenho das atividades pedagógicas executadas pelo professor.

A construção de um ensino de qualidade perpassa pela valorização de seus profissionais, pelas condições de trabalho e pela formação inicial e continuada, questões estas apontadas pelo atual PNE nas metas 15 a 18. Sendo assim, ao assumir o pressuposto de que o professor também se forma no trabalho, a hora atividade passa a constituir-se em importante momento de formação na escola, pois as questões referentes ao processo pedagógico necessitam ser discutidas pelo coletivo escolar, além de mediadas pelo Projeto Político Pedagógico da escola.

A valorização da formação de professores como política pública educacional é fundamental para a melhoria da qualidade da educação, pois promove a qualificação dos

sujeitos responsáveis diretamente pelo processo de ensino e aprendizagem. Por ser o sujeito que está no cotidiano da sala de aula, os resultados estão intimamente ligados ao modo como o professor foi formado. Por isso, investir e valorizar a formação de professores é primordial para a continuidade dos avanços educacionais.

Na análise das falas das participantes desta pesquisa, buscou-se evidenciar como esses profissionais avaliam a formação continuada, sua relação com a prática pedagógica de sala aula e com a proposta curricular de EI do município. Para isso, fez-se necessário compreender o processo de elaboração do documento curricular, além das nuances que permearam toda a sua construção.

6 DESVELAR A PESQUISA É NECESSÁRIO: UMA ESCUTA ATENTA DAS VOZES E DOS SABERES DE QUEM VIVE NO CHÃO DA ESCOLA

Esta seção trata das repercussões da formação continuada de EI na prática pedagógica do profissional que atua nas escolas públicas do município de Paragominas (PA). Tem por finalidade analisar as concepções dos profissionais sobre o desenvolvimento da formação, a partir da inserção da proposta curricular de EI adotada como documento orientador da rede de ensino infantil no município, bem como verificar suas implicações na prática pedagógica do profissional que atua nessa etapa de ensino. Para a realização da análise dessas concepções, foram definidas quatro categorias: 1) Criança e Infância; 2) Formação continuada; 3) Currículo; 4) Prática pedagógica e/ou docente.

A definição de algumas dessas categorias surge a partir do referencial teórico pesquisado, bem como por meio das entrevistas, momento em que foi reservado um período para separar, organizar, estruturar e analisar as falas das participantes da pesquisa. Essas categorias foram bastante enfatizadas nos depoimentos das entrevistadas e as narrativas apontam para a estruturação delas.

A partir do estabelecimento de tais categorias, com base nas falas das participantes, foram construídas as categorias emergentes, essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Os dados foram discutidos tendo como aporte teórico a análise de conteúdo, técnica que possibilitou o aprofundamento do olhar acerca das informações coletadas, a interpretação das falas e das ações dos sujeitos participantes da pesquisa e, ainda, uma melhor compreensão dos documentos analisados. Desta forma, foi possível ampliar as discussões acerca da temática: formação continuada e práticas pedagógicas na EI.

As informações foram coletadas por meio de dois instrumentos: 1) Entrevista, organizada em forma de roteiro com perguntas semiestruturadas sobre a atuação profissional, formação acadêmica e continuada, tempo de atuação na EI, dentre outras; 2) Análise documental da proposta curricular da rede e do projeto de formação continuada da rede de ensino de EI para verificar como se deu a elaboração e desenvolvimento desses documentos e qual a sua relação com a formação.

As entrevistas foram realizadas com 11 professoras (mais a frente denominadas Violeta 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11), 03 CPs (mais a frente denominadas Orquídea 1, 2 e 3) e 03 diretoras (mais a frente denominadas Jasmim 1, 2 e 3) das escolas pesquisadas e teve como finalidade obter melhor compreensão sobre o processo de desenvolvimento da formação continuada nas instituições de EI. Para isso, fez-se necessário analisar as entrevistas realizadas

com todos os sujeitos participantes da pesquisa.

A seguir encontra-se a sistematização dos dados. Cabe ressaltar que, apesar de todos os sujeitos atuarem na EI, por exercerem funções diferenciadas dentro da escola, fez-se necessário a criação de dois quadros para facilitar a compreensão das informações (abreviando novamente Jardim e Maternal, respectivamente, como J e M).

Quadro 8 – Dados das professoras participantes da pesquisa

Graduação	Idade	Especialização	Tempo na educação	Experiência			Idade das crianças/ Turma
				EI	Fund./EJA	Outras	
Pedagoga 1	28	Educação Especial	5	5	Não	Não	5 anos J. II
Pedagoga 2	39	Psicopedagogia/ gestão no trabalho pedagógico	21	14	Sim/CP de EI	Não	5 anos J. II
Pedagoga 3	45	Não	20	19	Não	Não	4 anos J. I
Pedagoga 4	47	Não	12	12	Não	Não	5 anos J. II
Pedagoga 5	36	Educação Especial	16	14	Sim	Cozinheira	4 anos J. I
Pedagoga 6	42	Não	11	10	Não	Bibliotecária	4 anos J. I
Pedagoga 7	51	Não	19	10	Sim	Não	3 anos M III
Pedagoga 8	47	Não	5	5	Não	Administrativo	5 anos J. II
Pedagoga 9	47	Não	19	11	Sim	Não	5 anos J. II
Pedagoga 10	34	Psicopedagogia		9	Não	Não	4 anos J. I
Pedagoga 11	38	Novas Tecnologias Educacionais	8	8	Não	Cozinheira	3 anos M III

Fonte: dados obtidos nas entrevistas.

Quadro 9 – Formação acadêmica das professoras

Nível	Nº de Professoras	Qual
Graduação	4	Pedagogia/magistério –
	1	Pedagogia+ magistério
Graduação	1	Pedagogia (1 professora pedagoga cursando Nutrição)
Especialização	5	Psicopedagogia Gestão escolar Educação Especial (se especializando em Educação infantil) Tecnologias Educacionais

Fonte: dados obtidos nas entrevistas.

No que se refere à formação acadêmica, todas as professoras entrevistadas são graduadas em Pedagogia e uma, além de Pedagogia, está se graduando em Nutrição. Segundo

ela, a opção se deu por questões pessoais e também pela intenção de adquirir bons hábitos alimentares para uma melhor qualidade de vida. Cinco das professoras possuem especialização, com destaque para a Educação Especial, Tecnologias Educacionais e Psicopedagogia, uma destas também está se especializando em EI.

Assim, depreende-se que as instituições de EI investigadas na cidade de Paragominas possuem um quadro de profissionais com qualificação adequada para atuar com as crianças pequenas, chegando a superar a exigência mínima de formação prevista na LDBEN, aquela oferecida em nível médio, modalidade Normal. Compreende-se que o nível de formação das professoras pesquisadas pode ser explicado pelo fato de existir na cidade um campus da UEPA, a qual, em tempos passados, ofereceu licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e intervalar, para os professores concursados que não tinham graduação, graças a um convênio firmado entre a Prefeitura e a referida universidade para oportunizar e garantir a qualificação/formação dos docentes da rede. Atualmente a universidade só oferta cursos nas áreas de Engenharia e Ciências exatas no município.

Desta forma, o quadro de profissionais existentes em Paragominas é de professoras qualificadas, acredita-se serem conhecedoras dos pressupostos teóricos que embasam o processo educacional, no entanto o município precisa continuar garantindo a formação continuada dos profissionais, a fim de fortalecer cada vez mais a base, EI.

Entretanto, muito há ainda que se avançar, pois a falta de uma política pública sólida e eficaz voltada ao atendimento do profissional do magistério ainda é uma realidade no Brasil. Gatti e Barreto (2009) ratificam essa informação em pesquisa feita em nível nacional, na qual constataram que, na EI, do total dos ocupantes das funções docentes, 54,3% tem somente a formação em nível médio.

O quadro de informações referente ao nível de formação das professoras de EI do município de Paragominas diverge dos dados apontados na pesquisa das autoras, o que leva ao pensamento de que a cidade não reflete a realidade nacional. Porém, dado o ano de efetivação da pesquisa, acredita-se que essa realidade já tenha sido alterada, ou pelo menos encontre-se em processo de modificação, pois o ProInfantil (Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil), lançado em 2005, surgiu como proposta emergencial para reduzir o número significativo de professores leigos que atuavam na etapa em todo o território nacional, o que também é apontado por Gatti e Barreto (2009).

Ressalta-se que o ProInfantil foi criado para melhorar o atendimento educacional para crianças de 0 a 06 anos – na época, as de 06 anos ainda faziam parte da EI e foram contempladas, atualmente são inseridas no Ensino Fundamental. Dessa forma, o principal

objetivo do programa é valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional atuante na EI com o fim de melhorar o atendimento.

No que tange à idade, as professoras têm entre 28 e 51 anos. Os dados revelam que são professoras experientes, que laboram com crianças entre 05 e 19 anos de idade; com índice elevado de experiência na EI, apenas duas têm pouco tempo de atuação na etapa, se comparado com as demais, ainda assim possuem cinco anos, considerado um bom tempo de vivência com os pequenos. Dentre as professoras entrevistadas, uma além de ter boa experiência como professora, também atuou durante quatro anos como CP em uma escola de EI no município.

Assim, com no mínimo 05 chegando a 20 anos de experiência na EI, as professoras possuem um tempo significativo de atuação, que poderia contribuir para a melhoria de sua prática pedagógica. Esta inferência justifica-se pela crença de que os anos de atuação contribuem para o profissional aperfeiçoar sua prática, ao adquirir experiências e compartilhá-las com seus pares numa perspectiva dialética de ação-reflexão-ação. É válido destacar que as professoras desempenham suas funções em jornada de 40 horas semanais e participam da formação continuada realizada na instituição dentro do horário de trabalho, sendo que são remuneradas quando ocorrem encontros formativos fora dele.

Um outro ponto relevante que aparece nos dados coletados é referente ao tempo total de atuação das professoras na educação, a maioria tem uma trajetória significativa somando-se as suas experiências de EI com as que possuem no Ensino Fundamental e na EJA.

Assim, para que continuem se atualizando e se qualificando, é importante os professores buscarem ampliar os conhecimentos científicos para que a práxis pedagógica aconteça de maneira a trazer resultados significativos para a aprendizagem da criança.

De acordo com Kramer (2005, p. 224), “para ser professor, mais do que gostar de ensinar, é preciso gostar de aprender”. Segundo a autora, o professor precisa compreender que a formação científica, cultural e política não para, pois trabalhar com crianças requer uma busca incessante pela ampliação dos saberes, já que os desafios cotidianos exigem conhecimentos teóricos e práticos e um olhar mais atento e crítico da realidade.

Desse modo, retomando um ponto mencionado na seção IV, é importante para o professor a construção de saberes ao longo de sua carreira profissional, e esses precisam ser construídos e alicerçados em uma formação sólida capaz de assegurar momentos de reflexão sobre a prática educativa. Nesse sentido, nota-se que as professoras pesquisadas estão bem alicerçadas, buscam sempre aprimorar seus conhecimentos, conforme quadro acima apresentado, o que leva a dedução de que anseiam pelo saber, almejam conhecer mais sobre

as exigências da profissão. Nas palavras de Charlot (2003):

O movimento para aprender é induzido pelo desejo, em razão da incompletude do homem. Esse desejo é desejo de saber, de poder, de ser e, indissociavelmente, desejo de si, desejo do outro (que se procura em si, no outro, no mundo). Esse desejo não pode jamais ser completamente satisfeito porque, por sua condição, o sujeito humano é incompleto, insatisfeito. Ser completo seria tornar-se um objeto. Nesse sentido a educação é interminável – jamais será concluída. (CHARLOT, 2003, p. 32).

De acordo com o pensamento do autor, é em razão da incompletude do ser humano que surge o desejo pelo saber, pelo conhecer mais sobre o mundo e a si mesmo. Nessa direção, a educação é uma constante busca pelo saber. No entanto, só existe saber se houver inter-relação deste com o mundo, com os outros e consigo mesmo, caso contrário não há saber. Assim, na educação de crianças, torna-se imprescindível querer aprender, pois, nessa relação com o saber, supõe-se o desejo pela apropriação dos conhecimentos, visando implicações na ação pedagógica.

As CPs e as gestoras também participaram da entrevista, seus depoimentos se constituem como excelentes contribuições, já que são sujeitos envolvidos diretamente no processo educativo das crianças da EI do município.

Quadro 10 – Dados das coordenadoras e diretoras participantes da pesquisa

Graduação	Idade	Especialização	Tempo na educação	Experiência				Idade/ Crianças
				Sala de aula na EI	CP/ Diretoria na EI	Fund./ EJA/ Médio	Outras	
Magistério +Pedagogia	46	Organização do trabalho pedagógico	20	12 anos			Doméstica	3 a 5 anos
Pedagogia/ Licenciatura em Letras	46	Metodologia do ensino de LP		-----	5 anos	Fund. e Médio	-----	3 a 4 anos
Magistério +Pedagogia	50	Gestão e Orientação Pedagógica	23	-----	12 anos	Fund. I	-----	3 a 5 anos
Pedagogia	39	Gestão e Coordenação Pedagógica	17	2 anos e 6 meses	10 anos	Multisseriado	-----	3 a 4 anos
Magistério +Pedagogia	58	Gestão e Coordenação Pedagógica	22	6 anos	14 anos	Fund. I	Empresária	3 a 5 anos
Pedagogia	40	Metodologia do Ensino da Arte	14	-----	9 anos	Fund. I e EJA	-----	4 a 11 anos

Fonte: dados obtidos nas entrevistas.

Com base nas informações do quadro, podemos constatar que as profissionais que atuam na gestão e na CP são qualificadas para exercer tais funções, apresentando formação adequada conforme exige a LDBEN.

Um dado que chama bastante atenção é relacionado ao grau de formação dessas

profissionais, todas são pós-graduadas (*lato sensu*), havendo três delas que também têm o curso do Magistério do segundo grau (antigo curso normal), que abrangia as disciplinas do Núcleo Comum e da Habilitação Magistério. Esse curso foi muito importante na carreira do profissional da educação, pois a sua finalidade era orientar na aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos necessários à ação pedagógico-didática na escola.

Outro fato relevante merecedor de destaque está ligado à atuação das entrevistadas, todas elas apresentam experiência de sala de aula, sendo que a maior parte declarou ter atuado em sala de aula com crianças da EI e do Fundamental, uma disse ter experiência com multisseriado e outra com os anos finais do Fundamental e Ensino Médio – essa última possui duas graduações, Pedagogia e Letras com habilitação em língua estrangeira.

Cabe ressaltar que as CPs e as diretoras possuem entre 5 e 14 anos de atuação na EI. Estes dados revelam que elas estão preparadas para a função que ocupam, tendo em vista suas experiências profissionais e acadêmicas.

As respostas das entrevistadas apontam que sim, ou seja, que estão qualificadas para exercer a função do magistério, o que pode ser constatado por meio dos relatos. Tal afirmação fica bem mais evidente nas falas de quem se sentiu à vontade para aprofundar a resposta indo para além do “sim”. Nesse sentido, Violeta 7 relata que:

Sim. Nós temos feito algumas oficinas que é muito boa, é bem acolhida e está sendo de muito bom proveito, pois nós temos que todos os dias estar se formando e o município de Paragominas é um município muito importante, muito bom. Por esse motivo nós estamos sempre nos completando, nos atualizando. A Secretaria de Educação está sempre fornecendo formações ao profissional da educação.

A fala de Violeta 7 ratifica que o município de Paragominas disponibiliza formação continuada para os profissionais que atuam na EI, ressalta também a importância disso na qualificação do profissional que atua na educação, compreendendo a necessidade de buscar nela um complemento para manter os seus conhecimentos sempre atualizados.

Entretanto, a resposta da Violeta 7 é bastante intrigante, especialmente quando diz “...nós temos feito algumas oficinas, que é muito boa”, que direciona para os seguintes questionamentos: o município oferece de fato formação ou apenas oficinas aos seus profissionais? Será que Violeta 7 fala em oficinas porque não sabe fazer distinção entre o que é oficina e formação continuada?

Com base nisso, buscou-se por mais informações no depoimento da Violeta 11, que diz: “Sim, e muito boa por sinal, mas eu tenho uma crítica, porque na verdade é muito teórica eu queria mais oficinas”. A afirmação de Violeta 11 desmistifica a dúvida levantada na fala de Violeta 7. Essa atitude de confrontar uma fala com a outra é para evitar as possíveis

contradições entre os depoimentos dos sujeitos participantes, visto que o relato de Violeta 7 instiga a buscar mais esclarecimento acerca da formação dos profissionais de EI de Paragominas.

7 DIÁLOGO ENTRE CRIANÇA E INFÂNCIA

7.1 Ser criança: o que significa?

Para muitos, criança e infância são palavras que possuem o mesmo significado, mas, diferentemente dos que pensam assim, há diferença de sentido entre ambas as palavras. Essa falta de entendimento tem gerado certa confusão no momento que é necessário defini-las, sendo na maior parte das vezes utilizadas como sinônimas. Assim, à luz dos documentos oficiais e da visão de alguns teóricos, que se dedicam ao estudo da temática, é preciso fazer a distinção entre uma e outra, a fim de tornar mais claros a definição e o sentido para o leitor.

O parecer 020/2009, que trata das DCNEI, apresenta um novo olhar para a criança:

[...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades e grupos e contexto culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 7).

Com base no documento, entende-se que o conceito de criança é bastante amplo, engloba os aspectos de cunho social e cultural, até mesmo os relacionados ao campo do conhecimento biológico, psíquico e cognitivo, bem como outros fatores que contribuem claramente com o desenvolvimento integral da criança.

Nesse viés, as DCNEI mostram as especificidades do ser criança, como sujeito de direito, que se desenvolve nas múltiplas situações de interações que ela vai vivenciando e experimentando para explorar o mundo que a rodeia.

Nessa mesma direção, o RCNEI anuncia:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem, pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (BRASIL, 1998, p. 21).

Como bem pontua a legislação, a criança é sujeito de direito e se constitui como ser humano a partir das relações que estabelece com a cultura e com o meio social do qual faz parte, portanto essa criança é um ser social produtor que faz parte da história da humanidade. Nesse sentido, a brincadeira se apresenta como ótima aliada no processo de desenvolvimento da criança, devido ser uma linguagem inerente ao seu mundo, porque favorece a ampliação, percepção, exploração e afirmação dela no mundo social.

Neste trabalho, então, privilegia-se o entendimento dos profissionais que trabalham com crianças pequenas. Segundo o depoimento deles, criança tem a ver com sonhos, liberdade, criação, pensamento e ser feliz... Ser criança é:

Desde pequeninhas as crianças já vão desenvolvendo a linguagem oral, vão ampliando o repertório de palavras e pensamento. É preciso respeitar as estratégias que ela usa para resolver as atividades. Antigamente, logo quando comecei a trabalhar não era assim, mas hoje é importante valorizar o que a criança pensa. (VIOLETA 3).

A criança é criativa, eu considero muito importante essa criação da criança. Então é importante trabalhar isso que ela já tem, é algo dela. Outra coisa que é fundamental são coisas do convívio dela, da realidade da criança, por exemplo, trabalhar com materiais estruturados e não estruturados: panelinhas ou pedaços de madeira, pedaço de pano, um balde velho, uma caixa de papelão, tudo isso a criança transforma em um carro, em um avião, em um fogão e ali ela desenvolve a sua imaginação de uma maneira extremamente rica. Os materiais estruturados eles têm a sua importância também, porque a gente tem a boneca pretinha e a boneca branquinha, com isso a gente pode trabalhar a diversidade cultural. (ORQUÍDEA 2).

Nesse sentido, participar de ambiente que favoreça a vivência de boas experiências e de situações em que o adulto possibilite e estimule a interação da criança com outras crianças, a cuidar de si e do outro, criar, imaginar, investigar e experimentar diferentes situações de aprendizagem é importante para que ela se desenvolva e construa o seu próprio conhecimento.

Os documentos que compõem a base legal que sustenta a EI dialogam entre si, complementam-se em todo o discurso oficial, buscando traduzir de maneira clara e contundente o que de fato é ser criança. Os depoimentos das participantes da pesquisa corroboram com o que está declarado nas DCNEI, quando ressaltam que:

[...] crianças dependem muito do nosso cuidado, de um olhar de amor e respeito. Esse é o primeiro passo da educação infantil, respeitar as nossas crianças, depois disso vem o cuidado, mas não é ter uma pessoa só para olhar pra ela, é preciso o contato no dia a dia, isso é muito importante. (JASMIM 2).

Porque muitas vezes a criança está ali quietinha, apresentando uma necessidade que nos instiga a desenvolver um trabalho melhor, então é importante que a gente, o professor, observe cada uma delas no seu dia a dia, que as escutamos, porque assim temos mais condições de ajudar a criança a avançar na aprendizagem. (VIOLETA 1).

Valorizar o que a criança sabe, é muito importante, porque no início a gente pensava que a criança chegava na escola sem saber de nada, mas ela sempre traz uma bagagem de casa. Então é necessário valorizar o que a criança já sabe, eu tinha muito aquele olhar tradicional das atividades, achava que as crianças só aprendiam daquela forma, e hoje a gente vê que elas também aprendem de outra forma. (VIOLETA 9).

As participantes da pesquisa trazem contribuições significativas, por sinal enfatizadas pela legislação, relacionadas ao fato de que é preciso abandonar o olhar que se tinha antes sobre a EI, de cuidar e olhar a criança, pois é preciso observá-la cotidianamente no espaço escolar para dar a ela oportunidade de tornar-se uma pessoa livre no pensamento e autônoma, a fim de ser capaz de criar, imaginar e desenvolver todas as suas potencialidades. Sobre essa visão da criança ser vista somente na perspectiva do cuidar, Violeta 10 ratifica:

[...] eu comecei a trabalhar com criança na educação infantil, tinha muita dificuldade, porque eu fazia ideia de que a gente só tinha que olhar e reparar a criança, que ela estava ali só para passar o tempo. Mas a partir da formação comecei a ver a criança diferente: que brinca, se desenvolve nas interações com os coleguinhas, a criança é capaz.

Com base nessa visão, cabe a escola o maior desafio de estruturar ambientes significativos e fomentar a proposição de atividades com mais intencionalidades, permitindo a interação entre os pares, a expressão de sentimentos e das ideias, de modo que promova a formação de pessoas mais críticas e construtoras de um mundo melhor, onde prevaleça o respeito, o amor e união.

O autor Benjamin (2002) vê a criança como um ser importante dentro do contexto social, histórico e cultural, pois a considera como uma pessoa dinâmica, criativa, que tem capacidade de criar, recriar e transformar tudo que está em seu entorno e participar ativamente da sociedade. Benjamin ressalta que, por apresentar todas essas qualidades, a criança constrói o mundo a sua maneira, as brincadeiras, os jogos simbólicos ou de regras, bem como a capacidade de criar os seus próprios brinquedos, experiências significativas e enriquecedoras que favorecem a sua criatividade e sua criticidade.

Para Benjamin, os brinquedos prontos limitam a criatividade da criança, “[...] pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (BENJAMIN, 2002, p. 93). Por meio desse pensamento, o autor tece uma crítica séria aos fabricantes de brinquedos, por não levarem em consideração os anseios e os gostos do público infantil, baseando-se apenas na sua própria visão. Assim, a falta do olhar observador do adulto sobre a forma como a criança se relaciona com o mundo e com as coisas nele imerso, acaba limitando a capacidade de criação, imaginação e construção

dela.

A sensibilidade de Benjamim, ao tratar de assunto que envolve a criança, é visível, trazendo como contribuição a reflexão de que, para a educação alcançar sua eficácia, é importante que as ações infantis desenvolvidas no espaço escolar sejam observadas e consideradas pelos adultos e por todos que estão envolvidos no processo educativo no momento do planejamento das atividades, a fim de oportunizar boas situações de aprendizagem, sem perder de vista os gostos e as diversas formas de expressão da criança.

Nesse contexto, a escola se insere como uma importante fonte de busca do saber, devido ser um espaço de socialização e aquisição do conhecimento. Mediante a essas atribuições, suas responsabilidades só aumentam, formar cidadãos ativos, atuantes e críticos para intervir na sociedade.

Assim, cabe escola a tarefa de oportunizar momentos ricos e férteis de aprendizagem às crianças, momentos em que a imaginação, a criação, as artes, as brincadeiras e outras linguagens possam se fazer presentes, pois a prática de atividades significativas gera excelentes conhecimentos, devendo ser experimentada cotidianamente pelas crianças na rotina escolar.

Portanto a criação de práticas significativas que favoreçam a formação pessoal, social e cultural da criança, no contexto escolar, é indispensável à valorização da infância. A respeito da função social da escola e sua relevância na formação do ser humano, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) pontuam:

A escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 994).

Em síntese, a escola, como espaço de socialização do conhecimento, precisa contribuir com o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela existem. Por ser um lugar que recebe pessoas de culturas e raças diferentes, a escola convive com diversos tipos de saberes, logo a prática desenvolvida no seu contexto deve atender essa diversidade presente, a fim de que seja assegurada a formação humana tão almejada na educação.

Para tanto, essas práticas precisam ser garantidas com todos que estão inseridos na escola, sem distinção de idade, inclusive com as crianças pequenas, que são participantes da história da humanidade e produtoras de cultura, precisam serem respeitadas, valorizadas e vivenciar a infância de acordo com o seu contexto.

7.1.1 Infância: como se vive?

Pode-se dizer que a infância é nada mais que um período construído historicamente pela sociedade no decorrer do tempo, tem como finalidade marcar uma fase da vida da criança, que se caracteriza como o período em que ela está se preparando para viver a fase adulta de forma ajustada e consciente de suas ações na sociedade. No que diz respeito à infância, Sarmiento (2005) afirma que:

[...] a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e se estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (SARMENTO, 2005, p. 157).

No modo como o autor problematiza criança e infância, fica perceptível a distinção existente, nem sempre carregam o mesmo significado, porém não dá para falar de uma sem mencionar a outra, ambas estão inter-relacionadas. Nesse sentido, criança é o sujeito que pratica a ação de construir, reconstruir, criar, sentir e vivenciar a infância, já essa última é vista como uma fase inicial da vida da criança, serve para demarcar o período em que nasce e a partir daí participa da cultura.

De acordo Kramer (2009, p. 207): “Concepção de criança na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social, político, que encontra parâmetros e informações que lhe permitem formular, construir e reconstruir o espaço que a cerca”. Com essa visão, a autora anuncia que a criança possui características próprias e específicas.

Ainda sobre criança e infância, Machado (2002) assinala que:

Criança, infância e Educação infantil como concepções nem sempre expressam os mesmos significados: [...] carregam histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em um determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil. (MACHADO, 2002, p. 45).

O pensamento do autor evidencia que criança e infância, apesar de apresentarem inter-relação entre si, assumem significados diferentes de acordo com o lugar, o tempo e espaço em que se inserem.

De acordo com Ariès (1981), o sentimento de infância se apresenta em dois momentos diferentes. Primeiramente surge no meio familiar, entre os séculos XVI e XVII, caracterizado como paparicação. Nesse período, aos olhos dos adultos e da sociedade, a criança é vista simplesmente como um objeto de distração e encantamento. No final do século XVII, em oposição ao primeiro momento, surge o outro sentimento sobre infância, denominado de

moralização, em que prevaleceu a inculcação dos valores morais da Igreja sobre a sociedade.

Contrária à concepção da criança ser vista apenas como um mero objeto de diversão, a Igreja se encarregou de adestrá-la dentro dos princípios morais, aliados aos cuidados de saúde e de higiene. Esse último sentimento foi absorvido pelas famílias, as quais, já induzidas por outros construídos anteriormente, introduziram um novo elemento: a preocupação com a saúde física e higiênica de suas crianças.

Kuhlmann Jr. (2010) se contrapõe à concepção de infância apresentada por Ariès ao afirmar que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história. (KUHLMANN JR, 2010, p. 30).

O olhar sobre a infância e sua valorização nas sociedades não ocorrem, nem ocorreram, sempre da mesma maneira, e sim conforme a organização de cada sociedade e suas estruturas culturais, sociais e econômicas se modificam a cada momento, conforme os padrões propostos pela sociedade vigente.

O autor Kuhlmann Jr. (2010) apresenta a visão que até então prevalecia na sociedade sobre a criança, a de um adulto em miniatura, desprovida de desejos, sentimentos e sem direitos de escuta, que perdurou por todo o século XVII e influenciou na visão de infância vivenciada sempre da mesma forma por todas as sociedades, deixando de considerar as diversidades culturais presente nos diferentes contextos sociais.

Assim, a infância é um momento histórico que se repete e por isso ela manifesta, nesse eterno vai e vem, aquilo que substancialmente permanece como fato humano, criação da linguagem; pois a infância jamais pode ser compreendida fora da linguagem ou antes dela, porque é na ou pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo.

Partindo das concepções apontadas pelas participantes da pesquisa, destaca-se a infância assim:

[...] é na infância que a gente vê a criatividade da criança, porque canta as cantigas de roda, muda a letra e brinca com música. A infância possibilita ela imaginar, criar e fantasiar a vida. Nessa fase, a criança é capaz de transformar o mundo a sua maneira, do que ela pensa. (VIOLETA 9).

[...] para mim, infância é sinônimo de muita criatividade, então você trabalha um conteúdo com a criança, pensa que vai ser de um jeito, mas sai de um outro, porque é nessa fase que ela cria tudo, é algo fundamental essa criação, por isso é tão importante partir da realidade delas, na infância tudo se transforma, por exemplo, pedaços de madeira nas mãos delas viram panelinhas ou pedaços de pano viram bonecas, enfim... tudo se modifica. (ORQUÍDEA 3).

Frente a isso, é importante levar em conta que a criança vivencia sua infância de acordo com o contexto social em que se encontra inserida, daí dizer que não há infância, mas sim infâncias, por isso é importante não se perder de vista a diversidade de cultura existente nas diversas regiões e espaços sociais, e que essa criança participa de variados contextos. Portanto, ao se planejar o trabalho para crianças pequenas, é necessário considerar a sua bagagem cultural e sua vivência, respeitando o seu lugar, tempo e espaço social.

Assim, a escola, como espaço de promoção e sistematização do conhecimento, precisa estar preparada para oferecer contextos de aprendizagem variados, de modo que possibilite a criação, imaginação e respeite a diversidade de infâncias presentes no ambiente escolar, deve se apresentar como um ambiente de interação, circulação e propagação de cultura, possibilitando momentos em que a criança possa entrar em contato com diferentes linguagens, seja através da arte, das brincadeiras, de movimentos, da poesia, contos ou por meio de outras atividades que favoreçam essa ampliação cultural, além disso é preciso respeitar às múltiplas infâncias vividas pelas crianças no meio social.

Todavia, não se pode perder de vista as dificuldades vivenciadas no contexto escolar, sobretudo quando se trata da formação do profissional de EI, que, na maior parte das vezes, não apresenta formação adequada para trabalhar com essa etapa e perceber a diversidade de culturas presentes em um mesmo universo; as crianças precisam de mais acompanhamento, observação, cuidado e atenção para se relacionarem e interagirem com os seus pares, assim como se desenvolverem com maior autonomia para serem de fato cidadãs cientes dos seus direitos e deveres na sociedade.

A criança tem sido foco de estudos, abordados por diversos autores, cujos resultados evidenciam que elas participam do desenvolvimento da sociedade de forma coletiva, como sujeitos ativos nesse processo. Isso rompe com o olhar que se tinha sobre a criança não saber fazer escolhas, negociar e tomar decisões na sociedade, visão essa construída e que permaneceu por muito tempo como verdade absoluta.

A partir dos estudos de Sarmento (2004), compreende-se a criança com um ser histórico, que produz cultura e faz parte do meio social. Por meio dessa concepção, entende-se que a infância não é vivenciada sempre da mesma forma por ela, que diferencia-se de acordo com espaço, tempo, local e região que se insere. As ideias de Sarmento (2004) ratificam:

[...] as crianças são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2004, p. 10).

Nessa direção, percebe-se, a partir de diversos estudos, que as concepções de criança e infância construídas ao longo da história vêm se modificando. A ampliação dos referenciais teóricos sobre a temática contribui para essa mudança de pensamento e remete para uma visão da criança como um ser que pensa, constrói e modifica o mundo a partir de suas interações com os seus pares. Como bem afirma Ramos (2013, p. 39), “a interação é o elemento crucial do processo de aprendizagem”, sendo assim, por meio dessa afirmação, constata-se que o ser humano é um ser de relações sociais, logo não pode viver isolado, suas aprendizagens, em parte, dependem das interações vividas e estabelecidas na sociedade.

Para alguns profissionais da EI de Paragominas, a compreensão acerca de criança ainda não está totalmente clara, é o que demonstra o relato de Orquídea 1, quando se reporta à criança assim: “É preciso que a gente tenha mais clareza sobre o que é ser criança. Nas formações com os professores, percebo que há muitas dúvidas sobre o assunto, isso atrapalha o entendimento acerca da concepção de ensino, também é uma dúvida minha”. Aprofundar os conhecimentos sobre a criança é importante e necessário, principalmente para quem atua na EI. Portanto, a fala de Orquídea 1 aponta para a necessidade disso ser discutido com mais intensidade na formação do professor, devendo ser incluído como conteúdo no plano de formação dos profissionais de EI em Paragominas.

Os depoimentos das participantes da pesquisa corroboram com o pensamento dos autores que têm se dedicado a estudar a temática referente à infância e à criança, porém a ideia de que há diferentes infâncias, em virtude dos diferentes contextos, social, histórico, político e cultural, vivenciados por elas, infelizmente ainda não é consenso por grande parte dos profissionais que desenvolvem trabalho na EI.

Muitas das vezes, essa situação acontece devido à falta de oportunidade do profissional em participar de curso de formação que ele mesmo tenha apontado o conteúdo como sendo sua necessidade naquele momento, ou o contrário, quando a própria formação não possibilita o aprofundamento teórico e a reflexão sobre a sua prática.

Nessa mesma direção, Freire (1996, p. 43- 44) destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. É perceptível que uma boa formação perpassa pela necessidade de promover reflexão e de construir elo entre teoria e prática, uma não é superior a outra, precisam caminhar lado a lado, a fim de que juntas possam apresentar resultado significativo.

7.2 Abordagem sobre formação de professores

Desde o final do século XX e início do século XXI, a formação de professores vem sendo vista como base de sustentação à qualidade do ensino destinado à educação básica, que envolve a EI e os Ensinos Fundamental e Médio.

Nesse contexto, as propostas de formações de professores criadas nos últimos tempos têm por finalidade ofertar ao profissional uma formação de qualidade, para que ele tenha condições de atender necessidades do ensino e da aprendizagem desde a EI, atendendo as funções dessa etapa de ensino, qual seja dissociar o cuidado da educação.

O cuidar e o educar, na EI, são os dois grandes pilares de sustentação da infância, favorecem a integração de um atendimento educacional pautado no brincar, criar, aprender e interagir, proporcionando à criança, em seus diversos aspectos, manifestar suas múltiplas linguagens; e o profissional precisa ter uma visão holística para compreender tais linguagens e os saberes apresentados pela criança no cotidiano da instituição escolar.

Nesse sentido, uma formação continuada que se pauta nos anseios do professor, no que diz respeito a ver a criança por meio de diferentes lentes, é necessária, porque permite ao profissional valorizar os saberes que a criança possui, além de possibilitar a inserção de novos saberes, de modo que se respeite as diferentes infâncias presentes no contexto da escola.

Formação continuada para Orquídea 1 é “[...] um momento para fazer com que a gente cresça, por meio dela conseguimos levar o conhecimento para dentro da escola, a fim de que possa chegar até a sala de aula”. Por meio desse pensamento, percebe-se que a profissional acredita na formação e vê nela a possibilidade de ampliar os conhecimentos que possui e de adquirir novos.

Sobre a formação ofertada pela SEMEC de Paragominas, as participantes informaram que:

A partir da formação passei a ter uma outra visão de criança- na roda de conversa, percebo o desenvolvimento dela, onde conversa, se expressa e consegui imaginar as coisas. Nossa! A criança se desenvolve através daquilo que a gente trabalha com ela, com as brincadeiras, jogos, nomes próprios. (VIOLETA 10).

São formações que vêm nortear o trabalho do professor. Então nos ajudam, e que o seria de nós sem os nossos estudos. Como nós somos professores a nossa prática é baseada nos nossos estudos e essas formações vêm nos dar embasamento para que a gente possa direcionar os nossos trabalhos em sala de aula. (VIOLETA 1).

A formação é muito boa, tanto para os coordenadores quanto para os professores, porque ela contribui na aprendizagem dos alunos, também ajuda na nossa aprendizagem. Contribui com a ampliação do meu conhecimento, e nós que trabalhamos com as crianças precisamos buscar mais informações. (ORQUÍDEA 2).

É um momento de reflexão da nossa prática, ajuda a gente perceber que algumas coisas precisam ser mudadas dentro da escola. Depois da formação, a gente volta para escola com outro olhar para nossa criança, com novas expectativas e com muita vontade de recomeçar, acreditando que tudo vai dar. (JASMIM 3).

Os depoimentos supracitados revelam que a formação continuada se pauta nos interesses dos seus profissionais, isso fica evidente na fala de todas as participantes envolvidas na pesquisa, porém mais perceptível na afirmação de Jasmim 1, quando diz que: “A formação mexe com a gente, nos instiga a melhorar, repensar, analisar e refletir constantemente. Ela atende a nossa necessidade”. Os depoimentos destas participantes revelam satisfação com a formação do município, oferecida aos profissionais de EI.

Analisando as falas de outras entrevistadas sobre a formação dos profissionais de EI, percebe-se incongruências nas opiniões, visto que foram acrescentadas por outras participantes informações valiosas sobre essa formação, o que direciona para um olhar crítico e uma análise mais aprofundada sobre a mesma.

As participantes Jasmim 1 e Violeta 9 corroboram com esse pensamento ao se posicionarem sobre o assunto quando dizem que “a formação não é contínua, ela não é frequente, pelo menos que fosse mensal ou bimestral, falta essa linha de regularidade” (JASMIM 1) e “é preciso ter mais tempo para a formação, porque o tempo destinado é curto e corrido. Acredito que se a gente tivesse mais tempo seria melhor” (VIOLETA 9).

Nota-se certa insatisfação nas falas, no que diz respeito ao desenvolvimento dessa formação. Essa conclusão fica bem evidente quando ambas se reportam ao pouco tempo destinado à formação, disso depreende-se que nem tudo está “mil maravilhas” e que alguns aspectos precisam ser revistos.

Outro fato que chama a atenção e põe um alerta sobre a formação de professores de EI de Paragominas aparece na fala de Violeta 6: “Nós, professores, coordenadores pedagógicos e diretores, precisamos estudar mais, se envolver mais, enfim dar importância e mais crédito à formação, porque realmente ela ajuda, se a gente fizer isso, ela faz a diferença para nós”. Isso suscita o questionamento sobre a contribuição do processo para a reflexão da prática e do trabalho pedagógico nas escolas.

Para que isso seja evitado, um fator importante a ser considerado no momento de organização de uma formação refere-se à necessidade de respeitar a realidade de atuação do profissional para quem ela se destina, a fim de que os objetivos propostos sejam atingidos.

Nesse viés, o planejamento é parte integrante dessa mudança, é preciso planejar os cursos de formação e ter como foco a expressão dos interesses do profissional, considerando os seus saberes e suas experiências vivenciadas dentro do contexto escolar, visando o

estímulo do acesso ao conhecimento, a integração dos vários níveis de conhecimento e a expressão do ser em todos os sentidos. Com esse pensamento, Nóvoa (1995) corrobora:

Os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de saber; não são apenas executores, mas também criadores de instrumentos pedagógicos; não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. (NÓVOA, 1995, p. 31).

O pensamento do autor impõe à formação continuada um grande desafio: possibilitar a integração dos saberes práticos aos teóricos, também estimular a reflexão crítica do professor, sobretudo transformar a prática educativa, outrora executada sem sentido, em prática intencional, possibilitando o avanço dos conhecimentos e das experiências culturais para que os indivíduos se tornem aptos para atuar na sociedade e transformá-la em função das necessidades políticas, econômicas, sociais e de toda coletividade.

Para Formosinho (2011), a formação profissional do professor de EI deve contemplar práticas que atendam a sua formação pessoal e social, isso “[...] exige um espírito de missão, uma forte coordenação docente em direção aos objetivos profissionais da formação, uma convergência solidária de esforços e uma prática interdisciplinar da atuação docente” (FORMOSINHO, 2011, p. 169). Assim, toda e qualquer formação voltada ao atendimento do professor precisa ter objetivos claros e bem definidos, exigência ainda maior no que tange ao professor de infância, porque, nessa fase, a criança está iniciando o seu processo de formação psíquica, social, pessoal, emocional e intelectual, logo precisa de professores sensíveis e com conhecimento mais elaborado para compreendê-la.

Nesse sentido, a estruturação de cursos de formação continuada para atender o profissional de EI precisa ser bem planejada e desenvolvida de acordo com o contexto das necessidades desse profissional, valorizando os seus saberes e suas experiências, além de que deve pautar-se na reflexão e na ação sobre o contexto que se insere o conhecimento da criança e da infância, enfim da realidade da instituição educacional.

7.2.1 Formação como necessidade

A formação docente é uma temática que tem despertado bastante interesse investigativo entre os estudiosos da educação, como Nóvoa (1992, 1995), Freire (1996), Tardif (2000), Pimenta (2012) e Imbernón (2010). Ela é considerada como uma das problemáticas centrais das reformas educativas, fato que exige que se repense os modelos formativos e as políticas de formação continuada da profissão docente.

De acordo com Candau (1996), a formação inicial deixa muitas lacunas, o que requer

o investimento em formação continuada como mecanismo de desenvolvimento profissional, sendo que esse processo de formação deve partir das necessidades dos professores. No entanto, o que significa necessidade? Para Rodrigues e Esteves (1993, p. 12), a palavra necessidade é polissêmica, assume vários significados, é utilizada para “[...] designar fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência”. Aqui, considera-se como necessidade o que é indispensável para a satisfação de uma carência da vida pessoal, social ou profissional.

Sabendo disso, sobre a formação continuada de EI da SEMEC de Paragominas, duas participantes da pesquisa apontaram algumas das suas necessidades, a saber:

Eu penso que poderia ser diferente, antes de montar os conteúdos da formação, ou as áreas de conhecimento seria bom que a Secretaria fizesse um levantamento com a gente para ver a realidade de cada escola, e a necessidade de cada professor, melhor ainda, saber onde ele tem mais a dificuldade e a partir daí ver os conteúdos e as áreas de conhecimentos, que precisam ser melhorados eu penso que poderia ser assim. (VIOLETA 8).

A nossa formação está boa, mas poderia ficar melhor. Na minha visão, deveriam chamar os professores para ver os que eles pensam sobre esses cursos. Porque nada melhor do que o professor que está na sala de aula, que tem essa experiência, para saber. Então juntos ali, cada um daria uma opinião e aí se faria o curso. (VIOLETA 9).

As entrevistadas evidenciam que toda e qualquer formação ofertada no campo da educação não pode prescindir da escuta das necessidades dos profissionais do magistério. Essa necessidade vai desde a EI, pois, devido esses profissionais se encontrarem totalmente imersos no processo educacional, sabem expressar o que de fato precisam para alavancar o ensino, buscando alcançar resultados significativos na aprendizagem.

Os relatos das duas participantes vão ao encontro do que Rodrigues e Esteves (1993) ponderam como ponto de partida: o planejamento de uma formação, que visa o atendimento do profissional atuante do magistério, precisa partir dos anseios e dos desejos dele, nunca deixar de ponderar esses anseios. Isso se fortalece nas falas das duas entrevistadas, que apontam como necessidade a participação do professor durante a construção da proposta de formação, alegam que, por estarem na sala de aula, sabem dizer suas necessidades.

Nessa direção, Nóvoa (1995) considera que a formação continuada de professores deve ser pautada na construção do profissional reflexivo, possibilitando ao professor a reflexão sobre a própria prática; com esse pensamento, coloca-se totalmente contra a formação que dá ênfase ao aspecto praticista, assim, revoga os meios conservadores, que procuram definir a profissão do magistério simplesmente como uma técnica, não considerando os problemas e as necessidades do professor no contexto escolar.

Pelas falas das participantes da pesquisa, entende-se que a formação de Paragominas se apoia nos pressupostos teóricos de Nóvoa (2013):

Todos esses teóricos que nós estudamos ajudam a gente a refletir na prática, é uma forma da gente poder sempre está indo buscar e embasar os nossos conhecimentos. A partir das formações, eu entendi a importância de se fazer pausa avaliativa, comecei a perceber que com as crianças pequenas é necessário ir com mais calma. (ORQUÍDEA 2).

Contribui porque é um momento de reflexão da nossa prática, é quando a gente percebe que algumas coisas precisam ser mudadas dentro da escola, então a gente para analisar o quanto precisamos ainda aprender, essa reflexão eu atribuo à formação. Ela fortalece a nossa prática, nos permite a refletir constantemente as nossas ações na escola. (JASMIM 2).

Com base no que Orquídea 2 e Jasmim 2 acenam sobre a formação ofertada por Paragominas, vê-se que ela vem dando condições ao profissional de refletir sobre sua prática escolar, oportunizando-o meios de tornar-se reflexivo; assim, este passa a abandonar práticas sem sentido, sem intencionalidades, porque não dizer, insignificantes.

A respeito disso, Freire (1986, p. 38) ressalta: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Nesse sentido, compreende-se que a mudança de postura do profissional é fundamental, mas é de suma importância que a ele sejam dadas condições, a fim de que aconteça a transformação da práxis, sendo a formação continuada uma das possibilidades para tornar o caminho mais leve para esse profissional.

Com base na análise no plano de formação da SEMEC, observa-se que a formação continuada de EI, entre 2008 e 2011, previa a realização de 06 encontros anuais, 04 presenciais e 02 a distância por meio de Skype – e-mails e telefone foram reservados apenas para tirar as dúvidas dos participantes, quando necessário fosse, sobre as tarefas que ficavam para serem executadas no intervalo entre um encontro e outro. Essas formações eram desenvolvidas pela Comunidade Educativa – CE, uma empresa de São Paulo, paga com recursos da Prefeitura e da Hydro, mas comandada pela SEMEC.

Os documentos da SEMEC também evidenciam que a formação era destinada aos coordenadores da SEMEC, CPs das escolas e professores. Acontecia no espaço de formação do município, denominado Casa do Professor. Nos dias da formação, conforme agendado em cronograma antecipadamente, os profissionais saíam das suas instituições de ensino para participar dos momentos; as pautas de trabalho se diferenciavam de acordo com o público.

A análise documental permitiu perceber que os conteúdos trabalhados na formação durante esse período foram muitos, a saber: brincadeiras-simbólicas e de regras, linguagem

oral, leitura e escrita (contos e recontos, leitura e escrita de nomes próprios, leitura pelo professor como modelo de leitor), linguagem matemática- oralidade, leitura e registro (a partir de usos de jogos), movimentos, artes e natureza e cultura (a partir de experiências e investigação).

Mediante a essas informações, resta saber como se deu a escolha dos conteúdos abordados na formação dos profissionais de EI em Paragominas, visto que isso não está declarado nos documentos oficiais da SEMEC, merecendo um olhar mais investigativo. Para desmistificar a problemática evidenciada, buscou-se apoio nas falas das entrevistadas. Sobre essa questão, Violeta 2 assinala: “primeiramente os conteúdos vinham do CEDAC, mas hoje não sei mais como é, se já mudou ou não, porque agora nós estamos fazendo mais formações do PNAIC. Antigamente, pelo que eu sabia esses conteúdos já vinham do CEDAC”. Violeta 5 também afirma: “Deveriam ver as necessidades de cada escola, a realidade de cada professor, observar onde ele tem mais dificuldade e a partir daí ver os conteúdos e as áreas de conhecimentos que precisam ser melhorados”.

Conforme Violeta 2 e Violeta 5 esclarecem em seus relatos, a forma de escolha dos conteúdos trabalhados na formação, parece não ser pautada nas necessidades dos professores da EI, ficando evidente a inexistência de momentos de escuta com os professores sobre o que almejam da formação.

As participantes da pesquisa se reportam sobre a definição dos conteúdos propostos na formação:

No planejamento, ou no conselho de classe, a gente expõe a nossa dificuldade para a diretora e para a coordenadora, o que dá certo e o que precisa ser melhorado. A coordenadora anota, registra e leva para a coordenação do município, acredito que em cima disso que a Secretaria prepara essas formações. (VIOLETA 5).

Nós temos coordenadoras que nos acompanham no dia a dia, ajudam no nosso planejamento. Também temos pessoas da SEMEC que acompanham a nossa coordenadora e na formação e nas escolas. No conselho de classe e no planejamento, cada um compartilha aquilo que está incomodando, a dificuldade que está vivenciando no trabalho. (VIOLETA 7).

As narrativas supramencionadas demonstram que os professores não têm participado da forma de escolha dos conteúdos tratados para a sua própria formação, ficando claro que essa escolha se dá mais por via do olhar do CP da escola. Essa situação se caracteriza como contraditória, já que quem está no cotidiano da sala aula, desenvolvendo as atividades com as crianças, não é reconhecido como protagonista para decidir sobre os conteúdos trabalhados na formação.

Analisando o Plano Municipal de Educação de Paragominas, 2015-2025, nota-se que

todas as escolas da rede pública de ensino possuem um CP e nas instituições de EI isso não é diferente, sendo a ele delegada a função de realizar a formação dos professores nas escolas.

Atualmente a formação continuada dos professores, na maioria das vezes, faz-se no contexto da escola, onde a SEMEC dispõe de uma coordenadora de EI, tendo como finalidade escutar, orientar, subsidiar e acompanhar as ações pedagógicas desenvolvidas pela CP nas escolas.

Outra atribuição da coordenadora do município está relacionada à realização da formação das CPs das escolas, essas, por sua vez, têm o papel de replicar essas formações junto aos seus professores, necessário pela própria natureza do saber e das práticas que se transformam constantemente.

Por outro lado, esse novo modelo de formação consolidado pela SEMEC não é bem visto aos olhos de alguns profissionais, que manifestaram descontentamento com a situação. Sobre o assunto, a participante da pesquisa enfatiza:

Na educação infantil, nós coordenadoras, temos o papel de assumir a formação dos professores. A coordenadora geral da SEMEC faz a nossa formação, depois nós fazemos com os nossos professores na escola, às vezes, nosso papel não é bem recebido por eles, sempre acham que a formação deveria ser feita pela coordenadora geral do município e não pelos coordenadores da escola. Talvez uma formação coletiva realizada pela Secretaria de Educação para os professores seria melhor. Ainda que não fosse sempre, mas que pelo menos a cada seis meses tivesse de ter essa formação. (ORQUÍDEA 1).

Orquídea 1, em seu relato, demonstra que sente falta da atuação da SEMEC frente ao processo de formação do professor, por mais que não atribua a ela toda a responsabilidade.

Com base nos estudos de autores que se dedicam a estudar a formação de professores, acredita-se que a formação continuada realizada na escola seja uma das alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois, além de contribuir com a reflexão e a (re) organização da prática pedagógica, ela é feita a partir das necessidades e interesses da comunidade escolar. Sendo assim, a formação continuada no cotidiano da escola pode ser um caminho mais seguro na transformação da realidade. A respeito da importância de a formação acontecer no contexto escolar, Nóvoa (1992) ressalta:

O professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992, p. 25).

A formação continuada visa incentivar a postura de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores, capazes de pensar sobre suas ações, com vistas a produzir saberes que lhes

permitam avançar em práticas pedagógicas mais significativas e relevantes para atender as demandas da sociedade. Quanto à formação permanente do docente, Imbernón (2002) traz uma visão de que:

A formação do professor se fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação. Desse modo, assume importância a reflexão sobre a prática em um contexto determinado, estabelecendo um novo conceito de investigação. (IMBERNÓN, 2002, p. 39).

De acordo com o autor, as práticas de formação, ao assumirem como referência as dimensões coletivas, estão contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção dos seus saberes e valores.

Para tanto, uma formação pautada nos interesses e nas necessidades dos professores não deixa de ser essencial, mas deve estar para além disso, ou seja, ser reflexiva e transformadora do saber, sobretudo, capaz de inter-relacionar prática e teoria, de modo que possibilite o profissional a se ver como um sujeito histórico e consciente do seu inacabamento.

Sobre o inacabamento do ser humano, Freire (2000, p. 55) reflete: “Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”. As palavras do autor afirmam que os seres humanos são feitos nas/das relações sociais, portanto sujeitos históricos e produtores de cultura, logo o conhecimento não é dado como pronto, acabado e absoluto, mas construído pelos sujeitos.

Nesse sentido, uma formação reflexiva e crítica não pode ser considerada como condição única na tomada de consciência do inacabamento do ser, mas é uma das possibilidades viáveis para ajudá-lo a compreender que o conhecimento está associado aos aspectos político, econômico, social e cultural, portanto encontra-se em constante transformação.

A narrativa de Violeta 1 vai ao encontro do pensamento de Freire: “[...] o que seria de nós sem os nossos estudos, como somos professores, nossa prática é baseada em estudos e a formação nos dá embasamento, norteia e direciona o nosso trabalho em sala de aula”. Pela fala de Violeta 1, constata-se que uma formação reflexiva e crítica é o caminho a ser trilhado pelos municípios para que o professor possa conseguir se ver como ser histórico e inacabado.

Para maior compreensão acerca da formação continuada dos profissionais de EI de Paragominas, oferecida pela SEMEC, as participantes da pesquisa foram estimuladas a responder o que elas apontariam como necessidades para maior viabilidade dessa formação. A

respeito desse questionamento, múltiplas respostas foram dadas, assim um quadro de sugestões foi organizado para evidenciar cada uma. Segue o quadro com as sugestões apontadas.

Quadro 11 – Necessidades da formação

PARTICIPANTES	NECESSIDADES FORMATIVAS
VIOLETA 1	Eu gostaria mesmo que acontecesse formação sobre natureza e cultura para ajudar a gente trabalhar com as crianças experiências, curiosidades, porque nessa fase a criança é curiosa, aprende vendo, experimentando, ainda tenho muita dúvida de como trabalhar assim, por exemplo, falar de formigueiro, como as formigas fazem o formigueiro, as funções delas dentro do formigueiro. Acredito que formação sobre natureza e cultura vai embasar mais o nosso trabalho.
VIOLETA 2	Formação sobre natureza e cultura , porque matemática e língua portuguesa nós já tivemos bastante, mas natureza e cultura precisa. Não é que a gente não queira trabalhar o novo, mas a gente procura vários meios e não consegue.
VIOLETA 3	Para mim, o que falta é mais pessoas pra ajudar nas atividades práticas , a gente vai para a formação ver muita coisa bacana, quando chega na sala acaba se frustrando, porque não tem como realizar sozinha. Na educação infantil, há necessidade de mais gente para ajudar na realização das atividades, porque tem conteúdos e atividades que você consegue fazer sozinha com os seus alunos, mas tem outros momentos que você precisa de apoio, porque demanda do apoio de mais gente.
VIOLETA 4	Uma formação voltada para natureza e cultura , porque foi o que tivemos de menos, a gente já teve bastante de matemática, português e de brincadeira.
VIOLETA 5	Elaborar alguma sequência de natureza e cultura , porque a gente fica muito na roda de conversa, pedindo para a criança fazer desenhos. Então eu tenho necessidade de saber mais trabalhar com natureza e cultura.
VIOLETA 6	A formação poderia ajudar na avaliação da criança , de como fazer a essa avaliação, deveria ser uma avaliação voltada mais para a prática, deixar um pouco a questão teórica. Eu sinto que há muita dúvida quanto a avaliação da criança de educação infantil. Acho que deveria ter, digamos assim, dinâmica, apresentação de materiais, apresentação de como manipular alguns materiais e confeccioná-los e aplicar em sala de aula, se perde muito tempo com teoria.
VIOLETA 8	Gostaria de formação de natureza e cultura , e de uma de brincadeiras simbólicas, porque como eu não participei ainda de nem uma formação que envolva a questão das brincadeiras.
VIOLETA 9	Eu acho que o tempo é pouco, poderia ser mais dias , que aí dava para fazer as palestras e as oficinas e de brincadeiras simbólicas.
VIOLETA 10	Mais formação em natureza e cultura , porque a gente vai olhando, vai pesquisando, mas eu ainda sinto necessidade de natureza e cultura.
ORQUÍDEA 1	Poderia, pelo menos a cada seis meses, ter uma formação coletiva , direcionada e realizada para os professores, mas realizada pela Secretaria de Educação e direcionada para os professores.

ORQUÍDEA 2	Na educação infantil, precisa mesmo de formação específica de natureza e cultura , já teve de língua portuguesa, matemática, brincadeiras e outras, mas acho que precisa de natureza e cultura e também mais sobre as brincadeiras, porque é muito importante que as crianças brinquem.
ORQUÍDEA 3	Eu acho que o próprio coordenador pode estar mais próximo mostrando como fazer . A formação pode ser nessa direção, essa questão é um aspecto interessante, porque a gente tem que se preocupar com isso, essa sensibilização constante, essa interação entre professor, coordenador, coordenador/diretor é importante para que todos nós possamos falar a mesma língua e podermos ajudar a escola crescer, o aluno aprender e assim sucessivamente.
JASMIM 2	Uma das coisas que eu acho que poderíamos repensar seria essa questão do tempo. Deveria ter mais formações com os professores , para ressaltar mais as temáticas que já foram trabalhadas, mas que precisam ser resgatadas.

Fonte: elaborado pela autora em parceria com as participantes da pesquisa.

Com base no quadro, nota-se que há unanimidade no que diz respeito às necessidades da formação do município de Paragominas, essa inferência fica evidente por afirmarem que suas maiores necessidades estão relacionadas a falta de formação sobre **natureza e cultura**.

Por outro lado, houve divergência de opiniões também, embora não tenha sido um número expressivo, é relevante mencionar que foi salientada a questão do pouco tempo destinado para formação e ainda o tempo que se perde com discussão teórica. Essa situação fica bem evidente na fala de Violeta 6:

Acho que deveria ter, digamos assim, dinâmica, apresentação de materiais, apresentação de como manipular alguns materiais e confeccioná-los e aplicar em sala de aula, se perde muito tempo com teoria. A formação poderia ajudar na avaliação da criança, de como fazer a essa avaliação, deveria ser uma avaliação voltada mais para a prática, deixar um pouco a questão teórica. Eu sinto que há muita dúvida quanto a avaliação da criança de educação infantil. [...] A princípio a formação tá boa, mas pode ficar melhor. Acho que que precisa melhorar a questão mesmo é da avaliação nossa com a criança, que ainda digamos assim, muito centrada no conteúdo. Esse tipo de avaliação precisa ser mudado na educação infantil, por mais que a gente tem formação, ainda não é suficiente, precisa de mais discussão. (VIOLETA 6).

A avaliação, para Santiago e Zasso (2005, p. 190), “[...] é considerada como um elemento de diagnóstico permanente, auxiliando professores, alunos e pais no acompanhamento do processo”. Conforme o posicionamento dos autores, a avaliação se constitui como um mecanismo democrático dentro da escola, uma vez que as decisões referentes ao acompanhamento das aprendizagens das crianças são compromisso de todos que estão ligados ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o currículo sendo compreendido como instrumento avaliativo permanente, não apenas do professor como de toda a comunidade que contribui bastante com o processo educacional, é importante que a comunidade escolar (profissionais e famílias)

compreenda que a avaliação na EI está ligada principalmente às condições de ensino oferecidas pela instituição.

Para tanto, os documentos que regem o ensino e a aprendizagem no contexto escolar – Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica, Plano de Trabalho Docente, dentre outros que norteiam os princípios educacionais e descrevem a intencionalidade e a finalidade da educação – precisam, sobretudo, estar bem articulados com a avaliação, de modo que dialoguem entre si e caminhem para o mesmo sentido, de contribuir com a qualidade do processo educacional.

Ter um olhar diferenciado sobre a avaliação – de ser vista como objeto de articulação entre todos os documentos que regem os princípios educacionais – não é fácil, mas também não é impossível, principalmente quando se trata do trabalho desenvolvido na EI, devendo essa centrar-se na avaliação dos espaços e nas práticas desenvolvidas na escola, não propriamente na criança, devido não visar a promoção e a classificação da mesma.

As DCNEI corroboram com essa ideia, orientando que “a avaliação deve ser compreendida como parte do trabalho pedagógico, sem o objetivo de promoção ou classificação”. Dessa forma, é fundamental que o professor registre o processo de desenvolvimento da criança, através de múltiplos instrumentos, com o objetivo de avaliar e planejar as próximas ações educativas.

A narrativa de Violeta 1 dialoga com essa visão:

A hipótese de escrita é um instrumento de avaliação e nos ajuda avaliar a criança no momento das atividades. Por meio dela, a gente consegue saber o nível de conhecimento que ela se encontra naquela avaliação, no caso acontece assim: nós ditamos 4 palavrinhas e a criança escreve da maneira dela uma de cada vez. Primeiro ela começa com uma palavrinha de 4 sílabas, depois três, depois duas, depois uma, ela escreve do modo dela. Com essa avaliação, a gente consegue identificar o nível de aprendizagem da criança (garatuja, pré-silábica ou outro), como ela está pensando a escrita. A partir disso, faço o meu planejamento de acordo com o nível de escrita que a criança tá apresentando ali.

O depoimento de Violeta 1 revela o modelo de avaliação comumente efetivado na maioria das instituições de EI, que prioriza principalmente a linguagem oral e escrita, visando a promoção para o Fundamental e desconsiderando as diversas linguagens presente no universo infantil: brincadeiras, movimentos, artes, interações, dentre outras que caracterizam a infância.

O olhar atento sobre as diferentes linguagens das crianças no momento da avaliação é importante, mas isso não acontece assim “do nada”, em parte depende da qualificação do profissional de EI. Assim, é cada vez mais importante a necessidade de se investir na formação continuada de todos os profissionais de EI, de modo que seus anseios e interesses

sejam atendidos, a fim de favorecer na mudança de avaliação da criança, além de promover um avanço no debate das questões educacionais.

De acordo com Rodrigues e Esteves (1993, p. 17), “a necessidade está relacionada a um desígnio individual ou coletivo, que pode coexistir no mesmo indivíduo, grupo ou sistema, intenções e necessidades antagônicas e conflituais”. Assim, observando as ponderações desses autores, houve participantes que se manifestaram contrárias às necessidades das participantes acima mencionadas, o que pode ser ratificado na fala de Violeta 6 e 7:

Eu acho que deveria ser mais voltada para a prática, deveria ter, digamos assim: dinâmica, apresentação de como manipular e confeccionar os materiais. Eu acho que pode melhorar, se perde muito tempo com a teoria, deveria ser mais prático. (VIOLETA 6).

Deveria ter mais oficina, porque nós temos muita palestra. As oficinas seriam para a gente fazer brinquedos, porque nessa fase da vida da criança tudo é desenvolvido através da brincadeira. Nós levaríamos os materiais de sucata e durante oficinas seriam o professor que tivesse experiência em confeccionar brinquedos com esses materiais faziam e iam passando para os outros professores. (VIOLETA 7).

Nessa direção, para alguns profissionais, a técnica é mais valorizada, acaba se sobrepondo ao conhecimento teórico. Violeta 6 e 7 corroboram com esse pensamento ao afirmarem que as necessidades da formação do município estão associadas aos aspectos práticos, devendo estes terem um olhar maior em detrimento dos teóricos.

Freire (1996, p. 29) ressalta que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Portanto, o processo de formação não pode prescindir da prática nem da teoria, é necessário haver equilíbrio entre ambos os aspectos, um não pode se sobrepor ao outro.

Um importante elemento a ser considerado no momento da elaboração de uma proposta de formação continuada é o currículo devido ser um documento que norteia as ações pedagógicas, ser carregado de sentido, além de possibilitar ao professor a percepção de suas necessidades formativas a partir dos direitos de aprendizagem das crianças. Essa situação é confirmada na fala de uma das participantes, Violeta 3, que assinala:

Eu observo e depois procuro a coordenadora para esclarecer a minha dificuldade. Também tem os documentos da escola, a proposta curricular do município que rege a educação, além dos documentos nacionais de educação infantil, que a gente vai lendo, estudando e se aprimorando. (VIOLETA 3).

A fala de Violeta 3 suscita a reflexão sobre como se deu a construção da proposta curricular de EI do município de Paragominas, também sobre como acontece a elaboração do projeto de formação continuada voltado para qualificação desses profissionais, buscando

analisar se essa formação se pauta nas orientações curriculares e nas necessidades apontadas pelos profissionais que atuam na etapa.

Apple afirma que “o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimento, ele parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 1994, p. 59). Assim, o currículo, sem dúvida nenhuma, é um espaço complexo de poder e de disputa, congrega diferentes questões sociais, mas, como norteador dos princípios educacionais, precisa ser entendido como instrumento de transformação social e da prática pedagógica, além de valorizar e compreender as necessidades históricas e socioculturais dos profissionais que se inserem no processo educacional de acordo com o contexto de cada sociedade.

7.3 Currículo na educação infantil: qual a sua finalidade?

Na EI, geralmente o currículo é interpretado de forma equivocada, sendo percebido como algo prescritivo por conta da ideia de que os conteúdos e as áreas de conhecimento a ele vinculados fazem parte de uma grade curricular, assim o ensino é compreendido de forma sequenciada e linear. Essa concepção é oriunda de uma visão tecnicista de currículo, tendo como pressuposto a ideia de que um conteúdo novo só pode ser absorvido pela criança a partir da inserção de outro que seja pré-requisito na garantia do novo a ser introduzido.

De acordo com as DCNEI (2009), o currículo é concebido como:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Mediante ao que assinala o documento oficial, é impossível apresentar uma única definição de currículo, porque esse é vivenciado com e pelas crianças a partir das suas experiências, curiosidades, culturas e saberes, além de garantir o desenvolvimento integral da criança, mas o olhar diferenciado sobre a forma de organização do currículo vivenciado nas escolas infantis é necessário. Devido ser vivenciado pelas crianças de maneira intensa, por meio de práticas sociais vivas, está associado intrinsecamente aos múltiplos aspectos que qualificam a prática educativa, a saber: linguagem, rotina, materiais, espaços, tempo e as experiências trazidas pelas crianças dos mais variados espaços e compartilhados no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, na elaboração do currículo escolar para atender o público infantil, não há como desconsiderar os principais eixos que norteiam as atividades desenvolvidas nas

instituições de EI: a ludicidade por meio de brincadeiras e interações; a criança enquanto ser integral que se comunica com o mundo por meio do seu corpo, em experiências concretas, em diferentes linguagens e com parceiros distintos; os princípios estéticos, políticos e éticos; a inseparabilidade entre educar e cuidar.

Um outro aspecto levado em consideração são os seis importantes direitos de aprendizagem tão enfatizados na BNCC para todas as crianças: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. Tais eixos são as formas pelas quais as crianças aprendem e representam as suas especificidades, principalmente em relação as suas idades.

Nessa direção, desenvolver atividades garantindo os seis direitos de aprendizagem, conforme explicitados na BNCC, para muitos profissionais de EI, ainda é visto como um desafio. Essa afirmação pode ser constatada na fala de Violeta 8 por esta se reportar ao currículo da seguinte forma: “porque com a inserção desse novo currículo, a gente precisa de mais apoio e condições, ainda não me sinto bem segura de como trabalhar com ele”. A fala de Violeta 8 soa quase como um pedido de socorro, portanto garantir qualificação, hora atividade, momentos de estudos para pensar o planejamento do trabalho pedagógico são formas de subsidiar e apoiar o trabalho do profissional que atua na EI, caracterizando-se como dever da SEMEC e da instituição escolar, onde esses se encontram imersos.

Nesse contexto, faz-se necessário construir um currículo que contemple as necessidades da EI, que implique em um olhar diferenciado sobre como as crianças são vistas nos espaços escolares, com foco também na maneira como a família e a sociedade as compreendem.

Portanto, a elaboração e a construção do currículo para a EI é fundamental, mas sua elaboração envolve diversos aspectos a ser repensados, como a formação dos professores, o perfil desses profissionais para a EI – por ser uma etapa que requer cuidado e percepção especial da atuação do profissional em relação às crianças pequenas. Outro ponto a ser analisado diz respeito às condições ambientais, materiais e organizacionais das instituições de EI, que precisam ser transformadas.

Pedra (1997, p. 38) concebe o currículo como “[...] um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares [...]”. Para esse autor, a diversidade de culturas presente no universo infantil possibilita a materialização do currículo, por compreender que a cultura construída e repassada ao longo dos tempos contribui com a construção das identidades da sociedade.

O autor Sacristán (2000) afirma que o currículo efetivado por meio de uma prática pedagógica acaba resultando em:

[...] uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Com base no que ressalta Sacristán, compreende-se o currículo como um objeto complexo de ser entendido, por congregar as diversas formas de culturas, individuais e coletivas de uma sociedade da época. Por isso, jamais pode ser visto como imutável e estático, mas como expressão das vivências dos mais variados grupos sociais e norteador da prática pedagógica escolar, explicitando com clareza em quais pressupostos teóricos se assenta, a fim de direcionar com mais firmeza o trabalho pedagógico do profissional, sem perder de vista os contextos, vivências, os modos de ser e viver da criança.

Uma das formas de colaborar com o processo de construção de um currículo, que assegure os direitos de aprendizagem das crianças, é levar em conta, quando da sua elaboração, a criança como protagonista do processo educacional; isso porque, nas relações estabelecidas com o meio social, ela expressa seus desejos, opiniões, sua capacidade de decidir, de criar, de inventar, enfim, manifesta desde cedo seus interesses, medos e fantasias.

Assim, a constituição de um currículo que tem a criança como foco do processo educacional promove a formação social, pessoal e intelectual dela enquanto cidadã, de forma plena e crítica. A Resolução nº 5/2009, expedida pelo Conselho Nacional de Educação, corrobora com a ideia de que o planejamento curricular da instituição de EI precisa ter como foco a criança, uma forma de sustentar práticas pedagógicas no interior da escola que favoreçam a identidade individual e coletiva dela. A fala de Violeta 9 ratifica o expresso na Resolução, quando diz:

[...] é preciso valorizar o que a criança sabe, sua cultura, seus valores. Isso é muito importante, porque, no início, logo que ela chega na escola, a gente pensa que a criança não sabe nada, é como se fosse um papel em branco, mas não, ela sempre traz uma bagagem de casa, então a gente precisa valorizar, saber o que a criança sabe até mesmo para planejar. (VIOLETA 9).

A fala de Violeta 9 demonstra com clareza que a criança, na sociedade, assume papel relevante, é apontada como ser histórico e produtor de cultura, que tem opinião formada acerca do mundo, possui desejos, vontades e valores. Com essa visão sobre a criança, descarta a ideia que se tinha antes, dela nada saber ao chegar na escola, ressalta a importância de se conhecer o que ela traz como bagagem cultural para se pensar na organização de um planejamento coerente, que valorize o saber que ela expressa.

Nessa direção, a organização de instrumentos que possibilitem ao professor observar, registrar e documentar o trabalho pedagógico, evidenciando o planejamento da rotina das

crianças nas instituições escolares, bem como a avaliação delas, contribui com a construção de um currículo em que as experiências, vivências e contextos da criança são valorizados, conforme aponta Violeta 9, demonstrando que o foco do ensino é a criança.

Portanto, os instrumentos de avaliação utilizados na EI devem ajudar no planejamento das atividades para as crianças, visando o seu desenvolvimento em todos os aspectos. Sobre os instrumentos de avaliação utilizados na rede de EI de Paragominas, Violeta 6 declara:

As fichas deveriam ser menos extensas, a avaliação da criança poderia ser mais por meio de relatórios, com registro de pontos específicos. Porque essa questão do uso da ficha, que na maioria das vezes vem com muita coisa pronta, eu acho que deve ser a questão de avaliar de forma individual e coletiva, ou seja, analisar o aluno e escrever o potencial dele. (VIOLETA 6).

A narrativa da participante indica que, em Paragominas, as crianças são avaliadas através de fichas e para ela esse instrumento não tem sido uma boa estratégia, apontando o relatório como uma opção que, segundo ela, daria melhores resultados devido não ser algo pronto, mas construído de acordo com cada criança.

Em relação aos instrumentos de avaliação adotados pela rede de EI de Paragominas para acompanhar o percurso escolar da criança, observa-se que avaliação ocorre por meio de fichas avaliativas compostas de vários conteúdos. É um instrumento institucionalizado pela SEMEC, mas utilizado pelo professor para fazer o acompanhamento das aprendizagens da criança pequena. Esse tipo de instrumento leva a compreensão de que a avaliação da criança se dá apenas ao final de cada bimestre.

De acordo com a LDBEN, na EI, a avaliação deve ser feita mediante observação, registro e acompanhamento contínuo. Nesse sentido, fichas, por serem instrumentos prontos e fechados, pouco permitem que o professor reflita sobre a forma como a criança se apropria do conhecimento, além de não favorecerem a compreensão do percurso trilhado pela criança para chegar ao conhecimento proposto.

Ao analisar a proposta curricular de EI de Paragominas, percebe-se nela a afirmação de que sua construção se deu na perspectiva sociointeracionista, pelo fato do documento se apoiar nos pressupostos teóricos de Vygotsky, Piaget, Ferreira, dentre outros autores que defendem ser nas interações com o meio, com o adulto, a criança e com outros pares que a criança fortalece suas experiências, cultura, linguagem e se apropria de forma autônoma do conhecimento. Sobre esse pensamento, Rogoff (1998) assinala:

A visão de apropriação participatória de como o desenvolvimento e o aprendizado ocorrem envolve uma perspectiva na qual as crianças e seus parceiros sociais são interdependentes, seus papéis são ativos e dinamicamente mutáveis, e os processos específicos pelos quais eles se comunicam e compartilham na tomada de decisões

são a substância do desenvolvimento cognitivo. (ROGOFF, 1998, p. 133).

A forma como o autor se posiciona sobre como as crianças se apropriam do conhecimento deixa claro que a relação de parceria estabelecida no seu meio social com outras crianças e com os adultos possibilita a ampliação do conhecimento e do repertório cultural da criança, além de qualificar as linguagens dela mesma.

Assim, uma proposta que se declara em tal perspectiva, como é o caso de Paragominas, não pode perder de vista que a inserção de instrumento pronto e fechado na EI pouco permite que o professor observe e avalie a criança em todos os aspectos. Essa questão acaba representando um grande problema para o professor que sente muita dificuldade em preencher as fichas. Tal dificuldade, inclusive, foi apontada também na fala de Violeta 8 ao se reportar para o instrumento da seguinte forma:

A gente tem a questão da ficha para avaliar a criança, deveria ser menos extensa, mais por meio de relatórios e pontos específicos, às vezes é muita coisa pronta. Por exemplo, você vai jogar dados com as crianças e eu acho que as fichas impedem a gente [de] ver a questão individual de cada criança, não dá para analisar o aluno e escrever o potencial dele de um modo geral.

Entretanto, avaliar a criança por meio de relatório, conforme indica Violeta 6, exige que o profissional da EI adquira a habilidade de observar e registrar o processo educacional da criança ao longo do ano. Sobre a finalidade de observar e registrar na EI, o Parecer CNE/CEB nº.20/2009, que orienta as DCNEI, corrobora:

[...] são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma de elas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefa e suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das atividades coletivamente trabalhadas. (BRASIL, 2009, p. 2).

O Parecer estabelece nitidamente a necessidade de compreender como as crianças se apropriam do conhecimento. Para quem trabalha na EI, a forma como a criança se expressa, manifesta seus desejos, vontades, brinca e interage com o adulto ou com outras crianças são condições indispensáveis para entender o universo infantil, além de servirem de indicadores para o planejamento de atividades adequadas e condizentes com a faixa etária.

Um outro ponto relevante, que merece bastante atenção, está associado ao fato dos conteúdos apresentados nesse instrumento encontrarem-se distribuídos por áreas de conhecimento. Além de haver proposição de campos de experiências; nota-se que os conteúdos no instrumento pouco dialogam com a proposta curricular. Essa questão tem sido desafiadora para o professor, que tem encontrado dificuldade para fazer a avaliação da criança

por meio do preenchimento da ficha mediante essas circunstâncias.

Violeta 9 corrobora com esse pensamento ao afirmar que: “a criança tem um aproveitamento muito grande nos conteúdos, a dificuldade é na hora de preencher a avaliação dela, porque tem conteúdos que nós trabalhamos que não tem na ficha”. A narrativa da participante comunga com o que foi observado e analisado, o instrumento utilizado na avaliação das crianças de EI de Paragominas precisa ser repensado, devido não possibilitar uma avaliação mais ampla delas.

Assim, é importante refletir que a inserção de instrumento que pouco dialoga com o que é trabalhado em sala de aula pouco ajuda o professor. Nessa direção, a criação de instrumentos que possibilitem que o profissional registre e documente o processo da criança é importante, até mesmo para consulta no momento do planejamento e replanejamento das suas atividades, desde que esses possibilitem a análise, a revisão e a reorganização da sua prática pedagógica, visando a garantia do que é proposto para essa etapa de ensino, que é o cuidar e o educar.

As propostas curriculares de EI, ou currículo, independentemente de como se designe, precisam contemplar a realidade da criança. Santos (2000, p. 57) assinala que: “as experiências dos alunos, seus conhecimentos práticos, sua inserção cultural, são aspectos fundamentais a serem considerados pelas práticas pedagógicas”. Por meio do pensamento desse autor, fica claro ser indispensável, para o bom andamento do processo educativo, trazer as experiências e as vivências do dia a dia da criança para a construção de um currículo de EI, como forma de conhecer e se aproximar mais da realidade social dela e garantir a efetivação de uma avaliação centrada nos direitos de aprendizagem da criança, tendo em vista o cuidar, brincar, educar e as interações dela com o meio.

Nesse contexto, buscou-se saber como a proposta curricular de EI de Paragominas compreende a criança, observando se a valoriza e percebe que, para se expressar, faz uso de diferentes linguagens cotidianamente, além de verificar se os profissionais de EI participaram do processo de elaboração da proposta, manifestando suas opiniões e sendo ouvidos, já que são pessoas que atuam diretamente com as crianças e sabem de suas necessidades. Violeta 5 corrobora com esse pensamento quando diz:

Partir da necessidade e das dificuldades dos professores da rede é sempre importante. Isso vale para tudo. Para a escolha dos conteúdos das formações, na hora de organizar a proposta de conteúdos para trabalhar com as crianças, é ver o que os professores têm mais de dificuldades para trabalhar com as elas, a final somos nós que estamos na sala de aula e sabemos dizer as nossas dificuldades, por exemplo, nas brincadeiras, nas intervenções de como brincar, como é lidar com as brincadeiras. (VIOLETA 5).

A forma como Violeta 5 se reporta sobre o profissional ser atendido conforme suas necessidades, explicitadas no ambiente escolar, tanto na escolha dos conteúdos da formação quanto na elaboração da proposta curricular, direciona para um olhar crítico e reflexivo sobre como são realizadas essas formações, bem como a elaboração do currículo destinado às redes de ensino de EI. Mergulhando nessa reflexão é que se buscou desvendar como ocorreu a construção da proposta curricular de EI do município, tendo como foco a visão do profissional que atua na etapa.

7.3.1 A visão do profissional de Educação Infantil sobre a proposta curricular de Paragominas

É necessário salientar que a exigência de elaboração de uma proposta curricular para o atendimento da criança de EI surgiu com o reconhecimento desta como primeira etapa da educação básica na LDBEN 9394/96. Assim, não há forma de assegurar esse direito que não passe pela construção de um currículo que represente os diversos contextos de vivências que essa criança se insere, sem perder de vista os aspectos social, político, econômico e cultural, respeitando seus valores, interações, modos particulares e individuais de ser, pensar, agir, ser e estar no mundo.

Com base na LDBEN 9394/96, cabe a cada município, em colaboração com o Estado e a União, organizar seu currículo e seus conteúdos, tendo como norte as competências e Diretrizes que conduzem a educação nacional, a fim de que seja assegurada a formação básica comum, conforme propõe o art. 9, inciso V da referida lei.

Sendo assim, muitos municípios vêm se adequando e procurando elaborar sua proposta curricular, como é o caso de Paragominas, que, em 2015, iniciou e concluiu a elaboração da sua proposta. Nessa direção, buscou-se compreender como se deu essa a discussão e a elaboração desse documento na rede de ensino.

Para maior compreensão acerca da proposta curricular de EI de Paragominas, partiu-se das falas das participantes da pesquisa, a fim de tornar clara sua elaboração, a saber:

A educação infantil tem um documento curricular próprio, inclusive, eu fico com ele na sala de aula, me acompanha sempre no planejamento, é a proposta curricular do município, geralmente quando tem formação eu consulto ela também para ver se a formação está baseada nela. Quando foi para formar, construir esse documento, não teve a participação muito grande de nós professores, mas ainda assim posso dizer que contribuimos dizendo o que poderia ter de brincadeira, os conteúdos e também nas áreas de conhecimento da educação infantil. (VIOLETA 4).

Na educação infantil, nós agora temos uma proposta curricular, que teve a nossa participação durante a construção. A contribuição dos professores foi principalmente na organização dos diferentes tipos de brincadeiras, de estratégias de leitura, escrita e outras coisas. (VIOLETA 8).

O município tem um guia da educação infantil que eu uso muito no planejamento para poder ver atividades e brincadeiras, está me auxiliando de uma forma bem positiva. Antes, sempre que eu tinha que planejar, pensava... ah, vou trabalhar o nome da criança, só botar o nome na fichinha e dizer para copiar, com esse documento agora, tem várias formas da gente trabalhar com a criança por meio de brincadeiras criadas pela gente mesmo. Então ele veio para dar um suporte melhor para a gente não ficar perdida em sala. (VIOLETA 10).

O município tem o seu currículo próprio, eu considero esse documento muito importante, porque primeiro foi ouvido todo o município, diretor, coordenador professores, não foi feito do nada, teve base e formações. Um documento muito importante, inclusive, no momento do planejamento eu faço uma ponte com essas as orientações curriculares, elas nos norteiam bastante e estamos sempre fazendo essa ponte com a nossa prática. (ORQUÍDEA 3).

As participantes demonstram que ter um documento curricular para nortear as suas ações e ter participado da sua elaboração é importante, devido, no momento do planejamento, facilitar na organização, na elaboração e na condução das atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças na sala de aula, além dele comportar as suas necessidades e seus interesses.

Ao analisar a proposta curricular, percebe-se que muito do que as participantes ressaltaram pode ser verificado, porém Violeta 4 se reporta às orientações do seguinte modo: “não foi aquela discussão”. Além dela, Orquídea 3 diz: “[...] O documento foi construído com o olhar de todos, fazendo um resgate cultural, mas ficando mais nas mãos dos profissionais que foram selecionados para ficar à frente”. Esses dois trechos direcionam para um olhar crítico e sensível sobre a elaboração do documento, pois revelam a falta de um amplo debate e da participação do profissional da EI, o que acaba comprometendo todo o processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

A construção de uma proposta curricular para a educação abarca questões políticas, sociais, culturais e, por que não dizer, econômicas, o que acaba implicando nos valores de uma sociedade, e na formação de valores, concepções filosóficas e pedagógicas.

Assim, de acordo com Sacristán:

Por trás de todo currículo, há uma teoria mais ou menos aparente e imediata, construindo uma filosofia curricular ou uma orientação teórica, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. (SACRISTÁN, 2000 p. 35).

O pensamento do autor sintetiza que todo currículo escolar, seja ele voltado para a educação de criança pequena ou para atender outra etapa de ensino, quando da sua

elaboração, vai trazer uma posição filosófica, pedagógica, epistemológica e valores que representam os interesses da sociedade da época.

Nessa direção, é importante a participação efetiva do profissional que atua no processo educacional na construção desse documento, a fim de contribuir trazendo suas experiências, vivências e realidades, de tal modo que ele represente os modos de vidas e contextos culturais das crianças das diversas regiões, em especial as que estão inseridas na Amazônia e, por que não dizer, em Paragominas.

É importante salientar que, muito embora se faça esforços para que toda prática pedagógica seja para a construção de um currículo voltado ao atendimento da diversidade e da coletividade, ainda assim haverá claramente divergências de opiniões em relação a essas práticas, pois a sociedade é marcada por um pensamento heterogêneo. Essa realidade educacional e sociocultural vivenciada na atualidade acaba exigindo um posicionamento político, ético e estético mais crítico e atuante da sociedade, bem como uma educação voltada para formação pessoal e social da criança, retratada em uma prática pedagógica condizente com o contexto sociocultural das mesmas.

Nessa direção, buscou-se saber como a EI de Paragominas desenvolve seu trabalho pedagógico nas instituições de ensino, para isso foi necessário conhecer os caminhos percorridos pelo professor no que tange ao desenvolvimento de sua prática pedagógica em sala com a criança.

7.4 Prática pedagógica no município de Paragominas

O trabalho docente é mediado pela prática pedagógica que se faz e se refaz cotidianamente a partir das interações, inserção de novos conhecimentos, novas experiências e outros saberes. Conforme Brito (2006, p. 51), “o pensamento do professor constrói-se, pois, com base em suas experiências individuais e nas trocas e interações com seus pares”. É nesse sentido que os saberes docentes se incorporam à prática pedagógica, proporcionando ao professor mais clareza e mais segurança para demandar não só o ensino, mas também suas trajetórias de desenvolvimento profissional.

Violeta 1 afirma que “[...] é preciso estudar os teóricos, eles embasam o nosso conhecimento para se efetivar na prática, é necessário estudar para gente aprender mais e trazer para sala de aula e dar uma boa aula”. Com base nisso, nota-se que a prática pedagógica assumiu expressividade como categoria temática neste estudo. Assim, para maior compreensão sobre a importância da prática na aprendizagem é preciso fazer a diferenciação

entre prática pedagógica, educativa e docente, uma forma de esclarecer melhor aos leitores sobre a diferença que há entre elas, pois, na maior parte das vezes, são confundidas e acabam sendo denominadas de forma equivocada.

A prática pedagógica está relacionada com o ensino desenvolvido pelo docente no contexto escolar, para isso conta com o auxílio da didática a fim de obter condições necessárias ao processo educacional. Nessa direção, as práticas pedagógicas se organizam para concretizar determinadas expectativas relacionadas ao fazer pedagógico.

Franco (2015) ressalta que, no exercício da sua prática docente, o professor pode ou não se exercitar pedagogicamente. Para ele, uma prática docente só se torna pedagógica quando atinge dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. Nesse sentido, é preciso que as práticas pedagógicas sejam carregadas de sentido e de intencionalidades, a fim de alcançar os meios e os fins propostos no processo educacional – aprendizagem. Sobre isso, Freire (1979, p. 25) esclarece que “a consciência ingênua de seu trabalho impede-o de caminhar nos meandros das contradições postas e, além disso, impossibilita sua formação na direção de um mundo profissional crítico”.

Assim, as práticas pedagógicas precisam ser organizadas em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades devem ser perseguidas ao longo do processo didático, como forma de suscitar uma ação consciente e participativa da sociedade, assim a prática pedagógica pode se tornar um mecanismo de ação a favor da transformação do pensamento do aluno.

Um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há prática educativa sem sociedade nem sociedade sem prática educativa. (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Por meio da ação educativa, nota-se que o espaço social exerce influências sobre os indivíduos e esses, por sua vez, são capazes de assimilar e recriar os conhecimentos que são repassados de geração em geração, estabelecendo relação ativa e transformadora com o meio.

Assim, compreende-se que tanto a prática educativa quanto a pedagógica relacionam-se com a educação, além disso, estabelecem relações entre si, ambas ocorrem em instituições específicas, escolares ou não, mas com finalidades explícitas: a primeira de instrução e a segunda ligada ao ensino. Ambas são mediadas por ação consciente, deliberada e planejada, mas com finalidades distintas.

Segundo Sacristán (1999, p. 74), a prática pedagógica deve ser entendida como “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática”, o que significa dizer que é no espaço da escola, ao interagir e agir, que o professor ensina e aprende a ser professor, ou seja, a base do conhecimento profissional dele se adquire na instituição escolar por meio das experiências adquiridas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Isso é o que Sacristán (1999) chama de prática educativa.

Sobre a prática pedagógica, Orquídea 1 diz:

A nossa prática pedagógica precisa contemplar a necessidade da criança, porque, muitas vezes, elas que instigam a buscar mais e mais, ficam por ali, isolada, no momento das atividades e a gente tem que observar cada criança, como ela vai se desenvolvendo e adquirindo aquele conhecimento na sala de aula. (ORQUÍDEA 1).

Por meio desse relato, compreende-se que uma prática pedagógica pautada na observação possibilita que o professor avalie a criança em todos os seus aspectos, além de valorizar as aprendizagens alcançadas por ela, desde a aquisição do conhecimento simples ao mais complexo. Isso só é possível porque, a partir da observação, ele tem condições de refletir sobre sua prática e elaborar ou ressignificar sua prática profissional.

De acordo com Charlot (2005), o saber da prática profissional é um saber que geralmente o docente possui e, na maior parte das vezes, nem se dá conta, esse saber só se mostra na prática, quando ele age e não fala sobre isso, pois as relações da prática pedagógica envolvem muito conhecimento e experiência pessoal.

Dessa forma, essa prática só pode ser modificada a partir de interação, partilha, análise, discussão e reflexão, para isso deve estar associada aos investimentos na formação do professor e de outros profissionais que atuam no processo educacional para que possa propor situações problematizadoras, considerando sua experiência e confrontando o cotidiano com o saber escolar, assim contribuindo com o crescimento da criança.

Sobre a inserção de práticas pedagógicas das vivências e da própria realidade da criança, Violeta 8 ressalta: “[...] a gente tem sempre que envolver as crianças nas atividades a partir das vivências delas, com brincadeiras e jogos a criança pequena aprende mais, pois já faz parte do universo dela”. A fala da participante da pesquisa contribui para o entendimento de que as brincadeiras e os jogos são práticas relevantes no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser utilizadas pelo professor como boas estratégias para ajudar a criança a se apropriar dos conteúdos de forma lúdica e prazerosa, sem exaustão.

Em Paragominas, as participantes da pesquisa enfatizam que a inserção de variadas

práticas no contexto da sala de aula é condição indispensável para a aprendizagem da criança. Elas afirmam que buscam nas brincadeiras, nos jogos e em outras atividades que envolvem a ludicidade o apoio para desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças, a fim de que estas possam se apropriar dos conteúdos propostos na EI, garantindo o seu direito de aprendizagem.

Para ficar mais clara essa afirmativa, serão explicitadas cada uma das categorias pautadas pelas participantes como atividade importante para o ensino e a aquisição da aprendizagem na educação da criança pequena.

7.4.1 Brincadeiras

As brincadeiras começam a fazer parte do universo das crianças desde que são muito pequenininhas, ainda bebês, é comum serem observadas brincando de alguma coisa, constantemente fazem uso dessa linguagem para se expressar.

Dornelles (2001, p. 104) diz que “[...] é pelo brincar que as crianças se expressam e se comunicam. É através das brincadeiras que elas começam a experimentar e a fazer interações com os objetos e as pessoas que estão à sua volta”. Assim, quando elas começam a emitir sons, fixar o olhar no outro para tocá-lo, brincar com o barulho emitido por um chocalho ou quando põem mãos e pés na boca e pegam os objetos, tudo isso observado logo no primeiro ano de vida, pode-se dizer que estão brincando; esses tipos de movimentos e ações delas são de brincadeiras e maneiras de se expressar, de serem compreendidas e de mostrar que fazem parte desse mundo.

Na EI, as brincadeiras e os jogos são linguagens muito presentes no dia a dia das escolas, pois é por meio do brincar que se consegue atingir os objetivos de aprendizagem da criança e conseqüentemente seu desenvolvimento social, motor, cognitivo e emocional. Desse modo, buscou-se compreender como as professoras de Paragominas utilizam essa linguagem com as crianças e como a compreendem em sua prática pedagógica. A narrativa das participantes acena:

As escolas de educação infantil do município são focadas nas brincadeiras. Inclusive aqui na nossa escola, a gente foca bastante, não tem a brincadeira, temos várias brincadeiras. Fazemos brincadeiras de roda, com cantigas, amarelinha, casinha e muitas outras. Tem as brincadeiras com regras e tem as brincadeiras simbólicas, que a gente sempre está fazendo. (VIOLETA 8).

A minha turma da manhã, é uma turma que as crianças que tem um pouco de dificuldade de respeitar regras e de obedecer aos limites. Vejo que na brincadeira eu consigo fazer com que elas resolvam os conflitos que surgem, por exemplo, crianças que quer o brinquedo só para ela e diz assim: é só meu. Por que nessa fase são muito individualistas ainda, aí acaba agredindo, brigando, beliscando ou batendo no

coleguinha. Então eu vejo que a brincadeira ajuda muito nisso, ajuda na questão de crianças que são extremamente retraídas, quando brincam elas interagem, também contribui muito na questão da autonomia e da identidade da criança. Então assim, eu acho muito bacana trabalhar com brincadeiras. (VIOLETA 10).

As brincadeiras ajudam muito na nossa prática, é muito bom trabalhar com elas na sala de aula. Através delas as crianças vão aprendendo brincando, pelo lúdico elas adquirem o conhecimento das coisas. Então elas brincam de correr, pular, cantar, contar e ler. Por meio das brincadeiras trabalhamos muitos conteúdos.

As professoras da EI utilizam as brincadeiras constantemente na sua prática, avaliam que a inserção dessa linguagem contribui com a realização do trabalho pedagógico na sala de aula, bem como com o desenvolvimento global da criança, pois, ao brincar, elas são capazes de interagir entre os pares, aprendem a partilhar seus brinquedos, respeitam as regras de convívio social, além disso possibilitar a aquisição dos conhecimentos de outras linguagens: matemática, oral e escrita, dentre outras.

Outro aspecto revelado na fala das participantes dessa pesquisa, que se julgou pertinente de compartilhar, está relacionado à visão delas em relação ao papel atribuído ao professor no momento das brincadeiras, para elas o professor precisa sim inseri-las no seu planejamento, porém de forma consciente, com objetivo e finalidade clara.

Sobre essa afirmativa, Violeta 11 assinala que “quando a criança brinca, para ela, só está brincando, mas nós professores temos que ter consciência que toda brincadeira tem uma aprendizagem, isso é muito interessante e importante”. Isso significa dizer que a criança não está preocupada se está aprendendo ou se apropriando de algum conhecimento, sua preocupação naquele momento é de apenas participar da brincadeira, atingir seu desejo, mas o professor precisa ter claro quais os objetivos que deseja alcançar com esta.

Portanto, ao optar por trabalhar conteúdos com as crianças utilizando as brincadeiras como estratégia de ensino, os objetivos precisam estar cada vez mais claros e definidos pelo professor, nesse sentido a formação continuada é uma das condições para que se adquira consciência sobre a importância da brincadeira como prática pedagógica no contexto escolar. Uma das participantes da pesquisa corrobora com esse pensamento quando assinala que:

Uma coisa achei que deu resultado positivo na escola foi o uso dos brinquedos não estruturados, aqueles que não são industrializados, com a formação percebemos que esses brinquedos contribuem mais com a aprendizagem da criança. A gente já estava habituada só com os brinquedos comprados, quase não ajuda a criança pensar, limita a imaginação dela. Quando a criança brinca com esse tipo de brinquedos observo ela fazendo com os pedaços de papelão cama, sofá, fogão com caixas de madeira. A criança brinca de faz de conta de salão de beleza, imita a mãe e o pai. Nessas brincadeiras ela tem autonomia e, acaba trazendo coisa que reflete a convivência dela no lar, até como ela cuidada pela família. (JASMIM 3).

A fala de Jasmim 3 aponta para um aspecto interessante que envolve a questão da

brincadeira, sobre a necessidade de oportunizar à criança momentos que envolvam mais a manipulação de diferentes materiais e objetos, pois o uso de materiais diversos, não estruturados, possibilita a autonomia de criação dessa criança, ou seja, capacidade de ir para além do brinquedo que ela recebe pronto.

A introdução das brincadeiras, na EI, é importante para cada fase vivida pela criança, é cada vez mais nítido que elas contribuem com a aprendizagem, porém é necessário compreender que a utilização delas como prática pedagógica precisa ser sempre bem organizada, de modo que possibilitem o desenvolvimento do potencial da criança, uma vez que, por meio do brincar, a criança se relaciona com o outro, cria vínculo de amizade, descobre o mundo, respeita regras e revela situações vividas dentro e fora da escola.

De acordo com Lira e Saito (2011):

Pelo brincar, nos primeiros anos de vida, a criança estabelece suas relações com o mundo e com as pessoas que a cercam. Ao brincar, tem a possibilidade de representar o mundo real e se apropriar dele, interagindo com outras crianças e adultos, construindo hipóteses, respeitando regras e, dessa forma, construindo-se enquanto sujeitos. (LIRA; SAITO, 2011, p. 111).

Assim, conclui-se que a brincadeira assume papel de relevância no trabalho que envolve a EI, mas não se pode perder de vista que estas precisam ser planejadas e qualificadas para que as crianças tenham resultados pedagógicos satisfatórios, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa e favorável ao seu desenvolvimento.

Sobre a utilização de brincadeiras direcionadas nas instituições de EI, Violeta 9 assinala:

As brincadeiras direcionadas pelo professor, que envolvem o trabalho com experiências, necessita de observação para despertar a curiosidade, daquilo que chamou atenção das crianças, voltado pra natureza e cultura, que fala sobre animais (peixe boi, animais da Amazônia), eu faço atividade com brincadeiras porque ajuda a criança a não ficar tão distante, desperta a curiosidade dela. (VIOLETA 9).

Violeta 9 aponta ser importante o uso das brincadeiras no contexto escolar da EI, chama atenção para a necessidade das brincadeiras direcionadas, pois contribuem para que a criança desenvolva sua capacidade de observar, investigar, experimentar, além da sua curiosidade.

As brincadeiras livres, assim como as direcionadas pelo professor, também contribuem com o desenvolvimento da criança, pois, quando a criança brinca livremente, sem a intervenção do adulto, tem condições de imaginar, fantasiar, imitar, criar e interpretar várias situações do contexto de sua vivência: “A capacidade de organização e o desenvolvimento da imitação acarretará maior diferenciação de papéis, propiciando o surgimento de papéis

complementares” (SANTOS, 2001, p. 96).

Desse modo, a criança, ao brincar livremente com outra criança ou mesmo sozinha, produz cultura, amplia e explora sua percepção de mundo e de si mesma, espelha-se nas ações do adulto para ampliar as suas experiências e vivências diárias, com isso, pouco a pouco, organiza o pensamento, a linguagem e a sua afetividade, interagindo com os seus pares, torna-se mais autônoma e sensível às situações vivenciadas no cotidiano.

Entretanto, ressalta-se que a ação do profissional da EI também é importante mesmo nesse tipo de brincadeira. Ele não precisa participar diretamente dela, mas precisa garantir espaço, materiais e tempo adequados para que a criança a desenvolva. Como pontua Dornelles:

[...] É importante também que se garanta um tempo para o livre brincar, pelo prazer de brincar. Que meninos e meninas brinquem e cuidem de si e do outro nas suas brincadeiras. Que eles/as possam brincar entendendo que, quem está a fim de brincar, têm seu direito garantido para fazê-lo. (DORNELLES, 2001, p. 108).

Sendo assim, é importante que a criança brinque por meio das brincadeiras direcionadas, mas também quando tem vontade própria, sendo livre em certos momentos para definir e decidir de que maneira e com quem vai brincar, exercendo sua autonomia. A fala de Violeta 6 vem ao encontro disso: “[...] toda atividade realizada na nossa escola é através de brincadeira e de jogos, há momento de escrita, mas muito pouco, às vezes ela é direcionada por nós, há momento que a criança brinca livre para gostar da escola”.

Portanto, a brincadeira livre ou direcionada possibilita o desenvolvimento das potencialidades da criança, que age independentemente do que vê, sendo capaz de resolver “situações-problema”, exercitando sua imaginação, criatividade e prazer; isso também possibilita ao professor observá-la e escutá-la nas suas diversas linguagens. A brincadeira se constitui, então, em uma excelente ferramenta de estímulo ao desenvolvimento infantil.

Ao serem questionadas sobre as brincadeiras que realizam com as crianças nas escolas de EI, as participantes da pesquisa elencaram várias, a saber:

Olha, trabalhamos com muitas brincadeiras: bandinha de lata, cantigas de roda, amarelinha, dentro e fora, soldadinho de chumbo, circuito moto, também com as que desenvolve a oralidade, como: trava-língua, parlendas e musiquinhas. Todas elas são muito importantes, porque instigam a criança, ela vai aprendendo e a gente vai observando como ela se desenvolve e adquire aquele conhecimento. (VIOLETA 1).

Nós temos que fazer a criança sentir prazer em aprender na escola, através das brincadeiras observo que elas aprendem mais, então eu brinco com elas de massinha, com espelho, para ela ver a imagem dela e do coleguinha, brincadeira no parquinho, a de passar dentro e fora do pneu. Tem muitas outras brincadeiras, faço o jogo das cores e de bingo. (VIOLETA 5).

Nas falas das participantes, fica evidente, as brincadeiras são atividades importantes nesse processo de aquisição da aprendizagem e, assim como a brincadeira, o jogo é outra prática potente nesse processo, pois ajuda o professor a ensinar e a criança a absorver os conhecimentos de forma prazerosa.

7.4.2 Jogos

O jogo como prática pedagógica exerce papel preponderante nas instituições de EI, caracteriza-se como um ótimo aliado no que diz respeito ao modo de trabalhar regras e limites com a criança, desde muito pequena, sem que ela seja constrangida e punida. Não há uma única definição de jogo, visto que essa é uma prática milenar que vem sendo utilizada há tempos pela sociedade; mesmo antes de ser utilizada pelas escolas, como intervenção pedagógica, já fazia parte da cultura de muitos grupos sociais. O uso dos jogos na sala de aula desenvolve a concentração e a resolução de situações-problema vivenciados no contexto social.

Kishimoto (2006) assinala:

[...] Estudos de natureza etnográfica, histórica e psicopedagógica integram-se neste eixo propiciando uma nova frente de análise do jogo. Entre os últimos, pode-se citar o trabalho pioneiro de Piaget sobre o desenvolvimento infantil, integrando aspectos morais, sociais e cognitivos, a partir da análise do jogo de bolinha de gude em situações do cotidiano. Entre os inúmeros jogos que se encontram nessa classificação ampla de jogos utilizados pela educação e que aparecem com bastante frequência na educação infantil estão os de regras, os de construção, os tradicionais infantis e os de faz-de-conta. (KISHIMOTO, 2006, p. 28).

De acordo com a citação, o jogo, na escola e nos diversos espaços sociais, tem sua importância por possibilitar a integração moral, social e cultural da criança, pois, ao jogar, interage, elabora e reelabora conhecimento, discute e cria novas regras a partir do jogo que é desafiada a jogar.

Muitas são as contribuições dos jogos na EI. As professoras disseram que utilizam os jogos na sua prática pedagógica por compreender que a criança consegue se apropriar dos direitos de aprendizagem de forma prazerosa. Nesse sentido, as falas das participantes corroboram:

[...] através de brincadeiras e de jogos, elas aprendem brincando, antes eu não sabia como trabalhar com os jogos na sala de aula, tinha muita dificuldade para desenvolver alguns conteúdos com as crianças. Agora, com eles, consigo fazer intervenções para ela avançar na questão da contagem dos números, formas geométricas, cores e no nome dela, porque a gente faz bingo de nomes. (VIOLETA 5).

Através dos jogos, trabalhamos a matemática: contagem, cores, a socialização da criança e também a língua portuguesa, porque eu canto musiquinha para merendar, lavar as mãos, com o objetivo deles é para desenvolver a contagem, a linguagem oral, cuidar da higiene do corpo, aprender os números, com a criança tudo tem que ser trabalhado por meio da brincadeira. (VIOLETA 7).

Com as crianças sempre uso jogos, faço o jogo da caixa empilhada e o de batalha, que é pra criança aprender o que é maior, o que é menor, utilizo também o jogo do percurso, onde a criança vai aprender somar o dado né sem precisar estar ensinando adição pra criança, ela vai aprendendo a calcular, na matemática uso bastante. Também gosto dos jogos de carta, de memória, na educação infantil não tem como trabalhar sem eles. (VIOLETA 9).

Ao analisar as narrativas, nota-se que os jogos são fundamentais no processo educacional, especialmente no da criança de EI por possibilitarem a exploração de diversos conhecimentos, pois é no e pelo jogo que a criança desenvolve o seu raciocínio lógico, amplia a sua capacidade de pensar, criar e enriquecer sua cultura; ao interagir com jogos de culturas e regiões diferentes da sua, ela amplia a sua própria.

Os jogos se caracterizam como uma ferramenta pedagógica excelente na aprendizagem das crianças, conseguem despertar o interesse delas a aprender mais. A utilização deles, na escola, demanda organização do tempo, materiais e de espaço adequados, possibilitando a formação de cidadãos autônomos, reflexivos e criativos, tendo por finalidade a construção dos conteúdos atitudinais, conceituais, procedimentais no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem. Friedmann (1996) argumenta:

A possibilidade de trazer o jogo para dentro da escola é uma possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma, consciente. Através do jogo, não somente abre-se uma porta para o mundo social e para a cultura infantil como se encontra uma rica possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento. (FRIEDMANN, 1996, p. 56).

A autora ratifica que o uso dos jogos no contexto escolar traz benefício grandioso para a aprendizagem, é um recurso a mais a favor do ensino, pois contribui com a formação social, moral, intelectual e afetiva da criança, dando a ela a possibilidade de tornar-se um ser humano autônomo, criativo, crítico e mais sensível com as causas sociais.

Os jogos e as brincadeiras na EI se constituem como prática pedagógica necessária ao ensino, porque trazem contribuições riquíssimas à aprendizagem da criança, ambos são capazes de despertar o interesse dela em aprender o conteúdo de forma significativa e consciente para fazer uso nos diversos contextos da sociedade.

Nessa perspectiva, observa-se que as brincadeiras e os jogos são atividades que fazem parte da prática pedagógica das participantes dessa pesquisa, mas, além destas, disseram que utilizam outras atividades, para fazer a criança avançar no conhecimento.

Suas narrativas assinalam:

A gente não pode esquecer da criança, de pensar nela como um ser que é criança, que precisa brincar, que precisa conversar. Então eu faço muita roda de conversa, porque além deles sentirem necessidade conversar, interagir eu consigo trabalhar a oralidade delas, eles vêm de casa com sede de falar e nada melhor do que a roda de conversa para elas se expressarem. (VIOLETA 1).

Sempre faço atividade utilizando jogos e brincadeiras com as crianças, mas trabalho também com os projetos didáticos, porque eles ajudam algumas crianças que são mais retraídas na oralidade, porque depois que leio o conto para elas, peço que façam o reconto para os coleguinhas. No projeto tem várias aulas, é preciso garantir muitas atividades. Eu organizo as crianças em roda, recontar a história com fantoche, durante o projeto as crianças aprendem muito. (VIOLETA 11).

Nas narrativas das participantes, os projetos didáticos, a roda de conversa e a demonstração de experiências são outras práticas bem evidenciadas por elas, chamando atenção a forma como elas se referem aos projetos didáticos, sendo quase unânime sua utilização nas escolas pesquisadas, levando a busca sobre o que motiva essas outras práticas.

De acordo com Jolibert (1994), Kaufman e Rodríguez (1995) o trabalho pedagógico com projetos didáticos consiste em planejamentos que incluem prática de leitura e escrita de textos de circulação social, como parlendas, poesias, poemas, diversos tipos de contos, cartas e bilhetes para destinatários reais, cantigas de rodas, dentre outros gêneros textuais, visando a articulação entre diversas áreas de conhecimento.

Brandão, Selva e Coutinho (2006, p. 112), para conceituação dos projetos, baseiam-se no que estabelece o RCNEI (1998, v. 1, p. 57): “[...] conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver um produto final que se quer obter”. Nessa direção, compreende-se que os projetos didáticos são importantes como uma forma do professor organizar os conteúdos para trabalhar atividades significativas de forma sequenciada, em torno de uma problemática evidenciada com as crianças em sala aula, tendo por finalidade trabalhar a oralidade, a escrita e despertar o gosto pela leitura, dentre outros conteúdos, devido ter a capacidade de integrar o saber às diferentes áreas do conhecimento.

Por outro lado, o uso dos projetos como prática pedagógica na EI é interessante também pelo fato de, desde muito cedo, a criança passar a ter contato na escola com textos reais, sendo necessário que se tenha a compreensão de que as atividades previstas no projeto não podem ser articuladas visando apenas a alfabetização da criança, mas a integração do saber às diferentes áreas do conhecimento, a fim de que se possa garantir a sua formação global e plena.

A roda de conversa, além da oralidade, possibilita também o desenvolvimento dos

conteúdos atitudinais e comportamentais, sendo eles: amor, afetividade, respeito ao outro, nutrição, alimentação, dentre outros que fazem parte da vivência da criança.

Já a demonstração de experiência tem por finalidade oportunizar momentos de observação, experimentos, em que a criança possa ser colocada diante de situações-problema, e de questionamentos, precisando passar por situações associadas a experimentos, objetivando o despertar do seu senso de investigação e de curiosidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil em Paragominas, no estado do Pará, tendo como objetivo principal refletir sobre essa formação a partir da inserção da proposta curricular da rede de ensino. Para compreensão da temática, outras questões importantes foram apontadas: investigar se a formação continuada atende as expectativas do profissional de Educação Infantil, mapear as diferentes concepções dos sujeitos sobre a formação continuada no município, além de identificar as consequências de uma formação que não atende as necessidades dos profissionais.

Na introdução, foi apresentada a trajetória profissional, evidenciando todas as conquistas, lutas e percalços vivenciados como profissional do magistério até a chegada ao curso de mestrado. Essa vivência na educação proporcionou reflexões acerca do processo educacional, em especial na etapa pesquisada, na qual a experiência foi de maior relevância. Em decorrência das inquietações advindas do trabalho desenvolvido no magistério, portanto, é que surge o interesse de pesquisar a formação continuada voltada aos profissionais da Educação Infantil.

Assim, com o intuito de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi organizada de forma sistemática para garantir a ampliação da produção científico-acadêmica, bem como contribuir com as pessoas interessadas em aprofundar seus conhecimentos sobre a temática. Desta forma, a delimitação deste estudo tem por finalidade tornar claras as contribuições concernentes à formação continuada na prática pedagógica das professoras que atuam na educação de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Primeiramente, buscou-se por teóricos que estudam a temática para compreender melhor a situação evidenciada. A leitura dos teóricos suscitou o desejo de aprofundar mais os estudos com a certeza de que muito há ainda a se conhecer e a se fazer no campo da formação continuada, no entanto o saber adquirido e a produção da escrita da pesquisa permitiram ampliar as concepções e olhar de forma diferenciada para o objeto.

Quanto ao percurso metodológico utilizado, optou-se, pela natureza do estudo, por uma abordagem qualitativa, por esta possibilitar apreender as informações do objeto de forma natural. Esse tipo de abordagem favorece a compreensão dos fenômenos a partir deles mesmos, favorecendo o conhecimento das suas particularidades. Além disso, priorizou-se o método de estudo de caso, devido se tratar de um caso específico, a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil de Paragominas, e por não haver produção no município relacionada a essa temática. O método possibilitou a análise precisa dos dados, por permitir o

trabalho com variadas fontes, no caso dessa pesquisa as entrevistas e a análise documental (proposta curricular, fichas de avaliação e projeto de formação do município de Paragominas). A utilização desses instrumentos foi fundamental para a efetivação do estudo, a inter-relação entre ambos contribuiu bastante com a descrição e explicação dos dados e com a compreensão do objeto pesquisado.

Para analisar os dados, adotou-se como técnica a análise do conteúdo, com base nos pressupostos teóricos de Oliveira e Mota Neto (2011), por estes adotarem escrita simples e acessível, facilitando a compreensão. Essa técnica possibilitou encontrar as categorias de uma forma menos complexa, permitindo a sistematização e análise dos dados coletados.

A seção metodológica foi desafiadora no sentido de compreender mais o objeto de estudo, sem o entendimento desta não teria condições suficientes de discorrer sobre ele com a propriedade e o rigor metodológico que a pesquisa exige. Nesse sentido, os estudos permitiram a compreensão de que a metodologia implica em adotar atitudes, posições e procedimentos que são escolhidos usando o pensamento crítico, a consistência teórica, garantia do rigor metodológico, mas com a certeza de que, como pesquisadora, aprende-se muito no processo.

Conclui-se que o estudo de caso, devido sua capacidade de interação com a realidade, possibilita dialogar diretamente com os sujeitos participantes da pesquisa. Essa característica, inerente a esse método, dá mais condições à pesquisadora de interagir com as participantes e de perceber as diferentes formas, olhares e impressões delas acerca do objeto pesquisado.

Na etapa seguinte, foi apresentado o contexto da pesquisa, o lugar onde ela acontece, possibilitando ao leitor uma aproximação maior com a história do município, favorecendo uma visão panorâmica referente aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, que não deixam de influenciar no processo educacional. Nesse ponto, também foram definidas as participantes, sendo onze professoras, três coordenadoras pedagógicas e três diretoras.

Ainda nesse momento do estudo, foi realizado levantamento de produção no Banco Teses e Dissertações da CAPES, a fim de conhecer mais sobre o que foi produzido na área da formação continuada. Essa busca possibilitou ampliar ainda mais os saberes em relação ao objeto, ajudando a refletir sobre a importância da realização desta pesquisa para o aumento da produção no campo da educação, pois revelou uma certa carência de acervo principalmente na região Amazônica, mesmo assim a contextualização realizada com ênfase sobre o objeto de pesquisa deu um norte para a investigação.

A carência de produção referente a essa temática é perceptível nas demais regiões do Brasil, mas a Amazônica é uma das regiões mais atingidas, pois dos 19 títulos nem um foi produzido na região norte. A análise dos resumos aponta que a temática merece atenção,

portanto há necessidade de se aprofundar os estudos acerca do tema, visando tanto a ampliação da produção na região quanto a compreensão da realidade dos profissionais de Educação Infantil pertencentes aos municípios que compõem a região Amazônica, conseqüentemente a realidade de Paragominas.

Seguindo com o estudo, voltou-se a atenção para a trajetória da Educação Infantil, buscando contextualizá-la e compreendê-la no contexto de Paragominas. Assim, o aporte teórico estudado permitiu a compreensão das conquistas alcançadas pela Educação Infantil, como sua inclusão como primeira etapa da educação básica, principalmente no que diz respeito ao aspecto legal, a LDBEN, RCNEI, DCNEI, dentre outros dispositivos legais considerados como grandes conquistas nesses últimos anos.

No entanto, a partir do aprofundamento teórico, percebe-se que muito ainda precisa ser feito, pois muito do que está na lei, infelizmente, ainda não é realidade em muitos municípios do país. Todavia, o aparato legal criado para atender a etapa é importante, as DCNEI, por exemplo, elevaram a preocupação com a criança, a necessidade de compreendê-la como um ser que pensa, cria, constrói e transforma o mundo, que faz parte da história e que produz cultura; por meio delas, o município adquiriu autonomia para construir seu próprio currículo atendendo as suas especificidades. Além de disso, as DCNEI apresentam conceitos sobre criança e infância, fazendo a distinção entre ambos, embora haja uma interdependência entre um e outro, pois estão completamente inter-relacionados.

Ainda, abordou-se sobre a trajetória da Educação Infantil em Paragominas e o processo de construção da proposta curricular voltada para os profissionais da etapa. A construção dessa proposta representa uma grande conquista tanto para as profissionais quanto para as crianças, pois, em Paragominas, os professores desenvolviam o trabalho pedagógico baseando-se na proposta curricular do Fundamental. Assim, por meio dessa discussão, a política nacional amparada na legislação, regimenta e normatiza a etapa de ensino como obrigatória, considerando as suas especificidades, o que obriga os municípios a assumirem não apenas a perspectiva do cuidar, mas também o educar; uma grande conquista, que faz toda a diferença para a criança que passa a ser vista como sujeito de direito e que precisa ter seu direito assegurado, conforme a Constituição Federal de 1988 estabelece.

Sobre a formação continuada no Brasil, esta foi contextualizada em linhas gerais e a partir do contexto histórico, político, econômico, cultural e social vivenciado pela educação brasileira ao longo dos anos. Nessa direção, a partir das reflexões teóricas e da escuta das participantes, compreendeu-se que a formação continuada, como política pública, é importante, pois garante a continuidade da formação do profissional atuante no magistério, e

que a melhoria da qualidade da educação não está associada apenas a garantia de formação continuada aos profissionais, mas a outros aspectos: falta de uma política de valorização do profissional, no que tange à questão salarial; infraestrutura adequada para atender os alunos e os professores; material pedagógico; dentre outras questões, que acabam influenciando diretamente para o avanço da educação.

Assim, o êxito de uma proposta de formação está relacionado basicamente às necessidades que o contexto educativo apresenta, não se podendo perder de vista que a proposta precisa ser baseada na análise crítica tanto da prática como da própria teoria. Assim, os conhecimentos adquiridos permitiram a compreensão de que a formação continuada precisa de tempo, material e espaço adequados para que seja desenvolvida, a fim de assegurar o aprofundamento do assunto em pauta e as transformações das ações educativas, visando a aprendizagem da criança em sala; sem isso não promove mudança na prática do professor.

Por fim, munidos dos conhecimentos teóricos, partiu-se para a análise dos dados que foram coletados através da entrevista e extraídos da análise documental. A análise só foi possível graças a esses dois instrumentos, pois as entrevistas forneceram informações preciosas, que foram essenciais para a apresentação dos dados encontrados.

Durante o percurso investigativo, apurou-se que todas, sem exceção, possuem graduação em pedagogia, o que nos leva a inferir que a Educação Infantil no município de Paragominas é qualificada. Esse fato chamou a atenção, pois metade das professoras e todas as coordenadoras e diretoras têm especialização na área educacional. Com base nos depoimentos, foi possível definir as categorias analíticas, a saber: infância e criança, formação continuada, currículo e prática pedagógica. Cabe ressaltar que, a partir da análise de cada uma delas, novas categorias ascenderam, chamadas de emergentes.

Sobre infância e criança, nota-se que são categorias distintas e que possuem especificidades, mas apresentam inter-relação entre si, pois uma depende da outra para ser compreendida, entendimento que só foi possível a partir do contato com o aporte teórico, que permitiu a desmitificação entre ambas.

Um aspecto relevante suscitado pelas participantes se refere aos atos de educar e cuidar, que, por estabelecerem uma relação muito próxima com as categorias infância e criança, são compreendidos pelas participantes como peça importante para a compreensão do papel da Educação Infantil como etapa de ensino. Essa situação fica evidente na fala de uma das entrevistadas, a qual antes via a criança apenas na perspectiva do cuidar, não conseguia observar as aprendizagens dessa criança, mas hoje a vê como um ser capaz de aprender, criar,

imaginar transformar o mundo a sua maneira.

Por meio dessa afirmação, infere-se que a concepção sobre criança e infância vem mudando, o que credita-se ao processo de qualificação, aprimoramento e aperfeiçoamento dos profissionais de educação infantil, conseqüentemente leva a inferir que estes têm demonstrado interesse em aprofundar seus conhecimentos, tanto é que as respostas demonstram compreensão sobre a importância dessa fase de desenvolvimento na vida da criança.

A formação continuada foi outra categoria estudada a partir das reflexões das participantes. Assim, constatou-se que a formação continuada é necessária como política de investimento para a melhoria da prática pedagógica, devido contribuir com a qualidade do ensino e da aprendizagem da criança.

As professoras evidenciam que essa formação tem aceitabilidade na rede de ensino, ainda que demonstrem algumas insatisfações associadas ao pouco tempo, além da falta de participação direta na escolha das temáticas discutidas no processo formativo. As participantes ressaltaram que a escolha se dá mais por intermédio das coordenadoras das escolas, inclusive apontaram que a Secretaria de Educação precisa promover um momento de escuta entre os professores, a fim de discutir sobre as temáticas que devem ser desenvolvidas nas formações.

As inquietações das participantes levaram à busca sobre mais informações acerca dessa formação, a fim de saber se esta atende os interesses do profissional. Nessa direção, buscou-se saber as suas necessidades e, diante da diversidade, um quadro foi estruturado para dar visibilidade ao que foi apontado por elas.

Uma formação continuada que não leva em consideração os anseios e os interesses do profissional, não é capaz de promover a transformação da prática, uma vez que deve ter por finalidade incentivar a postura de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de refletir sobre suas ações, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas mais significativas e relevantes para atender as demandas da sociedade. Nessa direção, conclui-se que é preciso que haja mudança na organização da formação de Paragominas, a fim de que esta possa contribuir com o trabalho pedagógico das professoras que atuam na Educação Infantil.

O currículo foi outra categoria tematizada, buscando-se compreender qual a finalidade dele e a visão do profissional dessa etapa de ensino acerca da proposta curricular de Paragominas. Das reflexões, depreende-se que o currículo precisa ser flexível, jamais pode ser visto como um documento fechado, imutável e estático, mas como expressão das vivências dos mais variados grupos sociais da sociedade, tendo por finalidade explicitar em quais

pressupostos teóricos se apoia para fundamentar a prática do professor. Essa clareza ajuda e direciona, com mais firmeza, o trabalho pedagógico do profissional que atua nessa etapa de ensino, sem perder de vista os contextos e os modos de ser, pensar e viver da criança.

Na Educação Infantil, geralmente o currículo é interpretado de forma equivocada, sendo percebido como algo prescritivo por conta da ideia de que os conteúdos e as áreas de conhecimento a ele vinculados fazem parte de uma grade curricular engessada, assim o ensino é compreendido de forma sequenciada e linear. Essa concepção é oriunda de uma visão tecnicista de currículo, tendo como pressuposto a ideia de que um conteúdo novo só pode ser absorvido pela criança a partir da inserção de outro que seja pré-requisito na garantia do novo a ser introduzido.

Frente a essas reflexões, percebe-se que as participantes têm compreensão clara sobre o papel do currículo, ficando clara essa certeza quando uma delas destaca a necessidade de valorizar o que a criança traz de casa. Essa forma de olhar a criança corrobora com a ideia de que ela faz parte da história da humanidade, é produtora de cultura, tem opinião formada acerca do mundo, possui desejos, vontades e valores, que não podem ser desprezados. Portanto, um currículo que tem a criança como protagonista do processo educacional garante a efetivação dos direitos de aprendizagem dela.

Outra questão foi a construção da proposta curricular do município de Paragominas, a intenção aqui foi saber a visão das participantes da pesquisa sobre a construção desse documento, buscando evidenciar se tiveram sua participação garantida na elaboração da proposta.

Em relação a esse questionamento, as respostas encontradas acenam que os profissionais participaram dessa construção, porém uma das participantes afirma que houve pouca discussão e debate. Compreende-se, portanto, que a construção de um currículo deve ser discutido e debatido com todos que fazem parte do processo educacional, devido ser um documento que vai conduzir a prática do professor em sala de aula, além de todas as ações pedagógicas da instituição durante todo o processo.

Um achado importante que merece destaque está relacionado a forma como as crianças são avaliadas nas escolas, por meio de fichas. As participantes relataram que encontram dificuldade em realizar essa avaliação, pois a maior parte dos conteúdos encontrados no instrumento não dialogam com a proposta curricular, documento que elas utilizam na condução do planejamento das atividades realizadas com as crianças na sala de aula.

Ao tratar da prática pedagógica das professoras, deu-se ênfase a algumas atividades

desenvolvidas na Educação Infantil, assim, destacando-se as brincadeiras, os jogos e outras atividades que permeiam a prática das professoras. Foi possível notar que as professoras se preocupam em desenvolver práticas voltadas ao atendimento da criança pequena, apesar de algumas ainda necessitarem atentar para a importância de que toda prática é mediada por uma teoria, pois não há melhoria da prática se não houver aprofundamento teórico, essa situação corrobora com a realização de uma prática consciente, bem planejada e organizada, com vistas ao desenvolvimento pleno da criança.

As 11 professoras relatam utilizar de brincadeiras, jogos, bem como de outras atividades, como contação de história, garantida por meio dos projetos didáticos, rodas de conversas e músicas, tendo como finalidade o desenvolvimento da comunicação oral, leitura, escrita, além de favorecer as interações entre os pares, a oralidade, o registro e a contagem dos números.

Em seus depoimentos, as professoras demonstraram, ainda, que a maioria dessas práticas são frutos das reflexões advindas da formação continuada, do que se entende que esta contribui com a ampliação dos seus conhecimentos, pois conseguem transpor para a prática os conhecimentos teóricos discutidos na formação continuada.

Nessa perspectiva, entende-se que a formação continuada está associada com a prática pedagógica do professor, o que, por outro lado, acaba evidenciando a necessidade de profissional com formação adequada e qualificada para atuar no processo educacional, em especial na Educação Infantil, em função das especificidades da etapa, a fim de desenvolver o ensino e a aprendizagem da criança. Nesse viés, o propósito deste capítulo foi alcançado, mas não encerrou as possibilidades de reflexão acerca do problema.

Assim, no percurso deste estudo, percebe-se que a formação de professores, mesmo com todas as dificuldades, seja no campo pessoal ou profissional, tem possibilitado aos profissionais da educação caminhos para a construção de novos saberes, que favorecem a ressignificação da sua prática docente. Estudos realizados por teóricos apontam que nessa área, em muitos casos, ocorrem as transformações almejadas pelo professor durante o processo de formação, mas, ao término do processo, ainda permanece forte a tendência de pensamento reduzido em relação às novas práticas e aos novos conhecimentos.

As respostas das professoras falam também sobre as condições em que a formação continuada ocorre, dada a falta de infraestrutura adequada de algumas instituições, pois essa problemática acaba inviabilizando a qualidade do processo formativo.

Nesse sentido, as inquietações e reflexões oriundas das questões norteadoras permitiram um olhar mais acurado sobre a formação dos professores das crianças de 0 a 5

anos, além de terem dado embasamento para se chegar à essência do objeto investigado. Sendo assim, conclui-se que, para as professoras atenderem ao exigido, somente a formação inicial não basta, é necessária uma formação continuada que contemple a realidade vivenciada nas instituições, sendo fundamental o desenvolvimento de um projeto de formação que seja articulado e adequado à etapa, bem como voltado as necessidades do professor.

Por meio desse estudo, depreende-se que a formação continuada é parte integrante da prática pedagógica do professor, que o projeto de formação precisa ser elaborado a partir do olhar, interesses e necessidades dele, mas, para isso, é necessário que a Secretaria de Educação promova momento em que ele seja escutado.

Além disso, no estudo, eleva-se a certeza de que a formação contribui com a melhoria da prática do professor, no entanto a alavanca do processo educacional não está associada apenas ao desenvolvimento da formação continuada, mas a outros fatores de ordem social, política, econômica e cultural.

No entanto, esta pesquisa permitiu o vislumbrar de novas possibilidades e campos investigativos, no sentido de aprofundar questões que não puderam ser exploradas devido ao tempo estabelecido para conclusão do trabalho. Assim, o que fica, ao finalizar este estudo, é o interesse de aprofundar mais o conhecimento acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, bem como sobre a realidade vivenciada nas instituições educacionais de Educação Infantil de Paragominas.

Nesse sentido, fica o interesse de aprofundar mais o estudo sobre a prática do professor, principalmente no que diz respeito ao trabalho pedagógico com a utilização do currículo da etapa, a maneira como acontece a avaliação, além da escuta das crianças a respeito de seus sentimentos, desejos, o que pensam, o que mais gostam e o que menos gostam de fazer na instituição, observar que tipo de atividades pedagógicas lhes chama mais atenção, visto que não basta só conhecer sobre a prática das professoras é preciso também ouvir as crianças.

Desse modo, ciente de que são necessárias novas pesquisas para aprofundar os conhecimentos sobre a influência da formação continuada nas práticas pedagógicas dos profissionais que atuam na Educação Infantil de Paragominas, bem como para conhecer o que as crianças pensam e sentem sobre o que é proposto nas instituições, finaliza-se esta pesquisa, mas sem encerrar a discussão sobre os diversos aspectos relacionados à formação de professores da Educação Infantil.

Mediante a todas as questões discutidas, depreende-se que a valorização da formação

de professores, como política pública educacional, é fundamental para a melhoria da qualidade da educação brasileira por contribuir com a qualificação dos sujeitos responsáveis diretamente pelo processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, compreende-se que a pesquisa é de grande relevância, porque faz referência justamente ao tema formação de professores da Educação Infantil, em especial às conquistas no que tange à prática pedagógica do professor e ao atendimento das aprendizagens da criança, apontando os desafios e os caminhos que o município de Paragominas precisa ainda percorrer para alcançar uma política pública educacional de qualidade.

Para finalizar, ressalta-se o desejo de que os resultados contribuam com as políticas públicas de Paragominas, no que tange a reelaboração da formação continuada de professores da Educação Infantil da rede pública de ensino. É com esta perspectiva que se apresenta este estudo.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. S. A. (Org.). **Educação infantil e estudos da infância na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio. 1983.

APPLE, M.W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

_____. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARRUDA, J. A. **Paragominas em versos**. Paragominas: Twee Editora, 2016.

AZEVEDO, J. M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Coleção polêmicas do nosso tempo. v. 56. Campinas: Autores Associados, 2004. 78p.

AZEVEDO, et al. **Manifesto dos Pioneiros da educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Fundação Joaquim Nabuco. Ed. Massagana, 2010. 122p

BARBOSA, M. C. A proposta pedagógica: projeto político-pedagógico para educação infantil. In: Brasil **Integração das instituições de educação infantil**. Boletim 08, maio/jun; 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BARRETO, A. M. R. F. A educação Infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**: 24, set/dez. 2003.

BRANDÃO, A. C. P.; SELVA, A. C. V.; COUTINHO, M. L. de. O trabalho com projetos didáticos a leitura e a produção de textos. IN: SOUZA, I. P de.; BABOSA, M. L. F. de. (Orgs.). **Práticas de Leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Coleção Espírito Crítico. São Paulo: Editora 34, 2002.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil/ SEB. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade?** (org.). BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. M. E. da. PARECER CNE/CEB n.º5/2009 de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. nov. 2009.

_____. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases na Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 2 ago. 2015.

_____. **Resolução do CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2015.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Disponível em: <<http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/INEP/educacao-basica>>. Acesso em: 03 maio. 2018.

_____. **Lei n.º 11.738/2008**. Institui a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 29 nov. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Parecer n.º 9/2012**, abr. 2012. Parecer homologado Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/8/2013, Seção 1, p.17.

_____. **Plano Nacional da Educação 2014-2024**. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições da Câmara, 2014.

BRITO, A. E. formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES, S. J. A. C. de.; CARVALHO, M. A. de.(Orgs). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Autêntica, 2006.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N.(Orgs). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos:

Edufscar. p. 139-152.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

_____. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. UNESP, São Paulo, 2003.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/paragominas/panorama>>. Acesso em: 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95–128.

DIDONET, V. **Balanco crítico da educação pré-escolar nos 80 e perspectivas para a década de 90**. Em Aberto, Brasília, Ano 10, n.50/51, abr./set., 1992.

DORNELLES, L.V. Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, E. P. da S. (Org.). **Educação infantil**: pra quê te quero? Porto alegre: Artemed, 2001. p. 101-108.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: entre os saberes e os afectos, entre sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRAGO, A. V, ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. Educação e mudança. 30. ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

_____. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168. 2002.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

_____. Novas política de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA. R. L. L. (Org.). **Trajatória e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, D. A; VIEIRA, L. F. (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

_____. A construção do sistema nacional de formação e valorização dos educadores: unitário, organicamente articulado e plural. In: PINO, I. R; PACHECO, D. D. e ZAN. (Orgs.). **Plano Nacional de Educação (INEP): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. 1. ed. Brasília - +DF: INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013, v., p. 229-249.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, B. A. (coord.); BARRETO, E. S. de. **Professores do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2009.

GARCIA, C. M. **A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas social**. São Paulo: Atlas, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. – Coleção Questões da Nossa Época. v. 77. São Paulo: Cortez, 2002.

INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> >. Acesso em: 22. jun. 2018.

JANET, P. **L'évolution psychologique de la personnalité**. Paris: Ed. A. Chahine, 1929.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas,

1994.

KAUFMAN, A. **A leitura, a escrita e a escola** - uma experiência construtivista. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

KAUFMAN, A. & RODRÍGUEZ, M. A. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**. n. 68. Campinas: CEDES, p. 61-79, 1999.

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontro e Desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: **Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899- 1922). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 78., p. 17-26, 1991.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Profissionais de educação infantil**: Gestão e formação. 1. ed. São Paulo: Bernardi, 2005.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita**: Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, G. L. R. **Paragominas**: a realidade e o pioneirismo. Belém: Alves, 2000.

LIRA, A.M.; SAITO, H.T.I. Elementos Norteadores da Prática Pedagógica na Educação Infantil: em busca de ações sistematizadas e emancipatórias In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação**. Maringá: Eduem, 2012. p. 107-118.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São

Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. L. (Org.). **Educação Infantil em tempos da LDB**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2002. (Textos FCC).

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZEU, L. T B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia Histórico Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MELO, L; VALLE, E. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**: Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.

MORAES, M. C. M. de.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. Marcondes de. (Org.). Iluminismo às Avessas: **produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&, 2003. P.45-60

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. [S.l: s.ed.], 1992. (Mimeografado)

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, I. A de. Projetos de iniciação científica no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Org.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. São Paulo: PAPIRUS, 2008.

_____. (Org.). **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, M. I. de. CARLOS, R. B. Fazeres na pré-escola: uma prática consistente? In: GENTIL, Heloísa. MICHELS, Maria Helena (Org.). **Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar**. Araraquara, SP. Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES 2011.

OLIVEIRA, I. A. MOTA NETO, J. C. A Contribuição de Categorias de Análise na Pesquisa em Educação. In: MARCONDES, M. I; OLIVEIRA, I. A. de; TEXEIRA, E. (Orgs.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Z. M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E. O Estágio Curricular no Processo de Tornar-se Professor. In: OSTETTO (Org.). Educação Infantil: **saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2011.

PARAGOMINAS, S.M.E. de. **Orientações Curriculares para Educação Infantil**. Paragominas/PA. 2015.

_____. S. M. E. de. **Plano de Carreira do Magistério Público Municipal**. Lei 342 de 25 de janeiro de 2002.

_____. S. M. E. de. **Plano Municipal de Educação**, lei nº 886, 23 de junho de 2015.

_____. Revista nossa terra. 50 anos. Edição especial. Paragominas, 2015. p. 30-53.

PASCHOAL, J. D, MACHADO. M, C, G. A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTERDBR On-line**. Campinas, SP, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <<http://www.hsterdbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33art05-33.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste-Gulbenkian, 1996.

PLATONE. Repubblica; In: **Tutti gli scritti**. A cura de Giovanni Reale. Milano: Rusconi, 1996.

PEDRA, J. A. **Currículo e suas representações**. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G. Aspectos gerais para formação de professores para a educação infantil, nos programas de magistério – 2º grau. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente: formação de professores: Identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, A, ESTEVES. M. **A análise de necessidade na formação de professores: A noção de análise de necessidade educativas**. Coleção ciências da educação. Porto, 1993.

ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In.: WERTSCH, James V.; ALVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ROSEMBERG, F. Formação do profissional infante, através de cursos supletivos. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHEIBE, L. Seminário: desafios atuais à formação de professores no Brasil. Palestra proferida na Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2014.

STEARNS. P. N. **A infância**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006

SANTIAGO, A. R. F; ZASSO, S. M. B. Projeto Político-Pedagógico: a experiência de uma escola de periferia urbana na construção de sua identidade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 19. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005. p. 190-192.

SANTOS, L. L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000: p. 46-59.

SANTOS, W. G. dos. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SANTOS, T. R. L. **Formação de professores de crianças em práticas de educação do campo**. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino –Unicamp Campinas – 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

_____. Visibilidade Social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J.(Orgs.). **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SOUSA, S. Z. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. IN: AQUINO, J. G.(Org). Erro e fracasso na escola: **alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. P. 125-128.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TERRA, R.N. **Paragominas 50 anos**. Paragominas, 2015.

TIRIBA, L. Crianças da natureza-Artigo, MEC, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. Campinas: Editora Unicamp. Trajetória Cultural. 1989, págs. 35 e 36.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

ESCOLA: _____

NOME: _____

MUNICÍPIO: _____

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

PROFISSÃO: _____ IDADE: _____

1. Qual o seu grau de formação acadêmica? () Ensino Médio () Magistério
 () Superior – cursando. Qual? _____
 () Superior – completo. Qual? _____
 () Especialização. Qual? _____
 () Mestrado. Qual? _____
2. Há quantos anos você trabalha na Educação Infantil?
3. Já atuou em outros níveis de ensino? Quais?
4. Já exerceu outras funções na escola? Quais?
5. O município tem disponibilizado formação continuada para os professores da EI?
6. De que forma a formação tem contribuído com as suas atividades na escola?
7. Como são identificadas as demandas da formação continuada?
8. Como são definidos os conteúdos a serem abordados na formação continuada?
9. Quais os conteúdos que foram abordados na formação?
10. Em sua opinião de que maneira os conteúdos abordados na formação têm favorecido seu trabalho?
11. Quais outros conteúdos você gostaria que fossem abordados na formação?
12. Que sugestões você daria para contribuir com a formação do município?
13. Que avaliação você faz da formação continuada do município?
14. Em sua opinião qual a relação da formação continuada com a aprendizagem dos alunos?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA- COORDENADORES DAS ESCOLAS

ESCOLA: _____

NOME: _____

MUNICÍPIO: _____

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

PROFISSÃO: _____ IDADE: _____

01. Qual o seu grau de formação acadêmica?

() Ensino Médio () Magistério

() Superior – cursando. Qual? _____

() Superior – completo. Qual? _____

() Especialização. Qual? _____

() Mestrado. Qual? _____

02. Há quantos anos você trabalha na Educação Infantil?

03. Já atuou em outras etapas de ensino da educação básica? Quais?

04. Você sempre atuou como coordenadora ou tem outras experiências na educação?

05. O município oferece formação continuada aos coordenadores pedagógicos das escolas?

06. O que você pensa sobre a formação continuada?

07. Como a formação vem contribuindo com o seu trabalho pedagógico na escola?

08. Descreva um encontro seu com os professores em que você busca compartilhar conhecimentos adquiridos num curso de formação.

09. Que aspectos podem melhor viabilizar a formação continuada?

10. Quais as vantagens e as desvantagens da formação continuada?

11. Como você avalia os temas trabalhados na formação continuada?

12. Que sugestões você poderia dar para contribuir mais com a formação no município?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA - GESTORES

ESCOLA: _____

NOME: _____

MUNICÍPIO: _____

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

PROFISSÃO: _____ IDADE: _____

01. Qual o seu grau de formação acadêmica?

() Ensino Médio () Magistério

() Superior – cursando. Qual? _____

Qual? _____

01. Há quantos anos você trabalha na Educação Infantil?

02. Já atuou em outras etapas de ensino da educação básica? Quais?

03. Você sempre atuou como Diretor (a) ou tem outras experiências na educação?

04. O município oferece formação continuada aos Diretores?

05. Como você avalia a formação continuada?

06. Em sua opinião como a formação contribui com o seu trabalho na escola?

07. Que aspectos podem melhor viabilizar a formação continuada?

08. Quais as vantagens e as desvantagens da formação continuada?

09. Como você avalia os temas trabalhados na formação continuada?

10. Quais as contribuições que o Diretor, em seu papel, pode dar quanto à formação continuada do município?

11. Como você faz para saber se os professores desenvolvem na prática o que é estudado nas formações?

() sim () não. Por quê?

12. Na sua visão, quais são os maiores desafios da formação continuada atualmente?

13. Quais sugestões você tem para melhorar a formação continuada do município?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador (a)
do

RG: _____, estou ciente do convite para participar da pesquisa intitulada: “Política de Formação: um estudo da Educação Infantil do Município de Paragominas/PA”, sob a coordenação da mestrandia Francisca Janice Silva e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Fui informado (a) que essa pesquisa objetiva: apresentar uma análise acerca da Política de Formação do município de Paragominas-PA, referente aos profissionais de EI, analisando como esta vem sendo construída e refletindo na prática pedagógica desses profissionais. Fui informado (a) também, que a realização de tal pesquisa se justifica pela necessidade de verificar como essa política vem se refletindo na prática do profissional. Meu envolvimento nessa pesquisa consistirá em comparecer aos encontros previamente marcados e colaborar com as entrevistas a serem realizadas. Permito ser entrevistado (a) e concordo com a gravação de minha entrevista, para uso exclusivamente acadêmico-científico. Fui informado (a) que a minha participação é voluntária, estando à vontade para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento ou em qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em participar não envolverá prejuízos ou comprometimentos em relação à pesquisadora ou com a instituição responsável. Fui informado (a) que a pesquisa envolve riscos mínimos relacionados às emoções, ou ao percurso percorrido até o local de encontro para entrevista. Fui informado (a) também que os possíveis benefícios esperados se referem à Política de Formação dos profissionais de Educação Infantil. Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pela mestrandia Francisca Janice Silva, que assina este Termo, a partir da realização de entrevistas semiestruturada, que serão registradas em um gravador e em um diário de campo. Fui informado (a) que poderei solicitar esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa a respeito dos procedimentos necessários para o presente estudo. Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que minha identidade não seja revelada. E que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes. Fui informado (a) e estou ciente que não será oferecido ressarcimento financeiro, uma vez que a presente pesquisa está vinculada à Universidade do Estado do Pará, não implicando em gastos extras para a minha participação. Estou ciente de que deverei receber uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o e-mail da responsável para que eu

possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto, além do nome, telefone e e-mail da coordenadora dessa pesquisa. Fui informado (a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Mestranda Francisca Janice Silva (Mestranda)

Contatos: (91) [REDACTED]
janjan38@hotmail.com

Prof.^a Dr. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes (Orientadora)

Contatos: (91) [REDACTED] [REDACTED]
ana.uepa@gmail.com

UEPA - Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - Campus II
Trav. Perebui, 2623
Contatos: (91)3276-0829 / cep_uepa@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Paragominas-PA, 29 de março de 2019 .