



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADELICE SUELI BRAGA DELGADO

**O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL : um estudo sobre formação de
professores em Belém**

**Belém-Pará
2019**



ADELICE SUELI BRAGA DELGADO

**O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL : um estudo sobre formação de professores em Belém**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, da Universidade do Estado do Pará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Regina
Lobato dos Santos**

ADELICE SUELI BRAGA DELGADO

O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo sobre a formação de professores em Belém

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, da Universidade do Estado do Pará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Tânia Regina Lobato dos Santos.
Orientadora

Prof^a Dr^a Celi da Costa Silva Bahia
Co-orientadora

Prof^a Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Membro Interno

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Membro Externo

[...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. (Paulo Freire)

A minha identidade é uma concessão do outro [...] Não sou o Barão de Münchhausen me puxando do atoleiro dos pensamentos pelos meus próprios cabelos. [...] minha identidade me é concedida na relação com o outro, apesar de mim. (MOURA; MIOTELLO).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela grandiosidade da vida;

Aos meus filhos, Thiago, Arthur e Ana Paula, pelo amor, alegria e companheirismo sem medida;

A minha querida professora orientadora Tânia Regina Lobato dos Santos, pela sua trajetória na vida acadêmica, que contagia seus orientandos no caminho da pesquisa, com sensibilidade, compreensão e orientações preciosas;

À minha co-orientadora Celi da Costa Silva Bahia, pelas precisas observações e contribuições ao longo da elaboração deste trabalho, inspiração nos estudos e pesquisas sobre a educação das crianças de 0 a 5 anos;

Aos professores do PPGED/UEPA, que mostram-se verdadeiramente comprometidos com a aprendizagem de cada aluno do programa;

Aos professores e professoras participantes desta pesquisa, que me acolheram com alegria e confiança, para compartilhar suas vivências formativas;

Aos meus colegas de turma, pelas alegrias compartilhadas;

As minhas companheiras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – IPÊ, Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho, Mariléia Pereira Trindade e Solange Mochiutti;

Ao Raimundo Afonso Cardoso Delgado, pela leitura crítica deste trabalho;

À Maura Lúcia Martins Cardoso, pelas revisões e pela amizade motivadora;

À banca examinadora, à professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira e ao professor Waldir Ferreira de Abreu pelo aceite desta composição.

RESUMO

O estudo aqui apresentado tem como objetivo geral analisar como o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) possibilitou a atitude reflexiva sobre a prática pedagógica das egressas do curso no município de Belém. Caracteriza-se como uma pesquisa de campo, sustentada por uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2008) e enfoque dialético (FRIGOTTO, 2010) e como método de estudo se define como um estudo de caso. A pesquisa foi realizada com egressas do CEDEI no município de Belém, sendo este o *locus* da pesquisa. Os sujeitos participantes cursaram o CEDEI e estão vinculadas à rede de ensino pública de Belém. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: levantamento bibliográfico; leitura e consulta de documentos, questionário e Grupo Focal (SEVERINO, 2007; GATTI, 2005). Para a sistematização e análise dos dados, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O referencial teórico utilizado foi pautado em estudiosos sobre a Educação Infantil e a Formação de Professores. Os resultados da pesquisa revelaram como a experiência formativa no CEDEI contribuiu para a reflexão da própria prática pedagógica e a (re)significação desta, registrando como um curso, posicionado em lugar crítico, pode possibilitar a postura reflexiva sobre a própria prática que é essencial na (re)significação desta e a compreensão da especificidade da prática na Educação Infantil.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Infantil. Formação de Professores. Professor reflexivo. Prática Pedagógica

RESUMEN

El estudio presentado aquí tiene como objetivo general analizar cómo el Curso de Especialización en Enseñanza en Educación Infantil (CEDEI) hizo posible la actitud reflexiva sobre la práctica pedagógica de los egresados del curso en la ciudad de Belém. Se caracteriza como una investigación en estudio de campo, apoyado por un enfoque cualitativo (MINAYO, 2008) y un enfoque dialéctico (FRIGOTTO, 2010) y como método de estudio se define como un estudio de caso. La investigación se llevó a cabo con graduados de CEDEI en la ciudad de Belém, que es el lugar de la investigación. Los sujetos participantes asistieron a CEDEI y están vinculados a la red de educación pública en Belém. Los procedimientos metodológicos utilizados fueron: encuesta bibliográfica; lectura y consulta de documentos, cuestionario y grupo focal (SEVERINO, 2007; GATTI, 2005). Para la sistematización y análisis de los datos, se utilizaron la técnica de análisis de contenido (BARDIN, 2011). El referencial teórico utilizado se basó en estudiosos sobre Educación Infantil y Formación de docentes. Los resultados de la investigación revelaron cómo la experiencia formativa en CEDEI contribuyó para la reflexión de la propia práctica pedagógica en sí y la (re)importancia de este, registrando cómo un curso, posicionado en un lugar crítico, puede permitir la postura reflexiva sobre la propia práctica, lo cual es esencial en su (re) significado y la comprensión de la especificidad de la práctica en la Educación Infantil.

Palabras clave: Políticas públicas. Educación Infantil. Formación de Profesores. Práctica Pedagógica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos Professores que responderam ao questionário	... 40
Quadro 2 : Caracterização das Professoras que participaram do Grupo Focal	... 41
Quadro 3: Teses e Dissertações da área da Educação. Temática: Formação de Professores da Educação Infantil (2010-2018)	... 48
Quadro 4 : Distribuição de teses e dissertações sobre “Formação de Professores da Educação Infantil” (2010-2018) por IES/Regiões geográficas brasileiras	... 52
Quadro 5: Tipificação da Metodologia de Pesquisa das teses e dissertações sobre “Formação de Professores da Educação Infantil” (2010-2018)	... 55
Quadro 6: Autores Nacionais mais citados nas teses e dissertações sobre “Formação de Professores da Educação Infantil” (2010-2018) – CAPES	... 56
Quadro 7: Autores Estrangeiros mais citados nas teses e dissertações sobre “Formação de Professores da Educação Infantil” (2010-2018) – CAPES	... 58
Quadro 8: Desenho Curricular do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil	... 92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 : Número de Matrículas da Educação Infantil no Município de Belém - 2013 e 2018	37
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACG	Atividade Complementar de Graduação
ACPP	Análise Crítica da Prática Pedagógica
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Profissionais da Administração Escolar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDEI	Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CODEM	Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-escolar
CP	Conselho Pleno
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos das Universidades Públicas Brasileiras
FENOE	Federação Nacional de Orientadores Educacionais
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação da UFPa
IEEP	Instituto de Educação do Estado do Pará
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPÊ	Grupo de Pesquisa em Criança, Infância e Educação Infantil
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
ISEB	Instituto de Educadores de Belém
LAI	Lei de Acesso à Informação
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PAR	Planos de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROINFANTIL	Programa de Formação de Professores para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

REDUC	<i>Red Latinoamericana de Información y Documentación</i>
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SEMEC	Secretaria de Educação do Município de Belém
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UEI	Unidades de Educação Infantil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1.1. Questão orientadora	21
1.2. Objeto de Estudo	21
1.3. Objetivo Geral	21
1.4. Estrutura do Trabalho	21
2.TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	23
2.1. Quadro teórico-metodológico	23
2.1.1. Abordagem e enfoque da pesquisa	22
2.1.2. Método de Pesquisa	23
2.1.3. Procedimentos de levantamento de informações	25
2.2. <i>Locus</i> da Pesquisa - município de Belém	33
2.3. Os sujeitos da pesquisa	38
2.4. Sistematização e análise dos dados	41
2.5. O Estado de conhecimento - Formação de professores da Educação Infantil	42
2.5.1. Pesquisas sobre Formação de Professores	43
2.5.2. Formação de professores da Educação Infantil - (2010-2018)	45
3. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	65
4. O CEDEI E A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	83
4.1. Curso de especialização em Docência na Educação Infantil: o debate nacional	86
4.2. O curso de especialização em Docência na Educação Infantil no Pará	88
5. OLHARES SOBRE O CEDEI: REFLEXÕES E APRENDIZAGENS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA	99
5.1. Reflexões sobre a Formação de Professores e a Prática Pedagógica	99

5.2. Aprendizagens proporcionadas pelo curso de formação continuada de professores 116

CONSIDERAÇÕES FINAIS 154

APÊNDICES

APÊNDICE I - Modelo utilizado para elaboração do Resumo das 30 dissertações e teses - CAPES (2010-2018) 167

APÊNDICE II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 169

APÊNDICE IV - Roteiro de Questionário 170

APÊNDICE IV - Questões para as sessões do Grupo Focal 172

INTRODUÇÃO

A institucionalização da Educação Infantil na LDB nº 9394/1996 representou importante conquista social para toda a sociedade, consolidando-a como primeira etapa da educação básica. A Educação Infantil, particularmente na questão da docência, constitui campo recente em estudos e pesquisas apresentando, ainda, pouca produção acadêmica¹ que trate especificamente da formação de professores da Educação Infantil. A inclusão da Educação Infantil na educação básica, exige uma especial atenção à formação dos professores e das professoras que trabalham com as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Neste sentido o debate sobre a formação de professores para este segmento² vem ganhando destaque no cenário educacional e isto proporciona elementos que auxiliam o (re)pensar da realidade do cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”, do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) da Universidade do Estado do Pará e tem como título “O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil: um estudo sobre formação de professores em Belém.”

A discussão em torno da especificidade do trabalho docente junto às crianças pequenas foi se configurando, no Brasil, a partir da década de 1980, o que é muito recente em relação aos séculos de história da educação no país. É, praticamente, o mesmo tempo em que trabalho como profissional da educação.

Na segunda metade da década de 1980, no momento da chamada redemocratização do país, estava como aluna do secular Instituto de Educação do

¹ Sobre esta questão este trabalho apresenta, na seção posterior, um estudo de conhecimento que revela que os trabalhos que tratam sobre a formação de professores da Educação Infantil ainda são poucos em relação a trabalhos que tratam de outros aspectos da Educação Infantil.

² Usamos o termo segmento enquanto sinônimo de parte de um todo (<https://www.sinonimos.com.br/segmento/>), uma vez que a Educação Infantil corresponde à primeira etapa da Educação Básica de acordo com o Art. 29 da Lei 9394/96. Termo também usado na Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017, p. 53).

Estado do Pará (IEEP-1870) e, em meio aos movimentos de *Diretas, já*, da criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1985), movimentos sindicais e criação e/ou fortalecimento de partidos de esquerda, estava estudando e já me identificando com a educação da criança.

Após concluir o curso de magistério - em meio ao clima da instalação da nova constituinte (1987) e com a nova Constituição da República Federativa do Brasil (1988), da criação do Sindicato dos (as) Trabalhadores (as) da Educação Pública do Pará – SINTEPP (1988) - fui aprovada em concurso público da Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC (1987), e no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA (1988). Em 1990 também obtive aprovação no concurso da Secretaria de Educação do Município de Belém – SEMEC. Neste mesmo ano foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990 – em consonância com o artigo 227 da Constituição Federal de 1988.

No curso de Pedagogia da UFPA e atuando em escolas públicas (rede de ensino estadual e municipal) percebia a importância da relação teoria-prática. Ao longo do curso fui entrelaçando minha prática junto às crianças, na escola, com o currículo da sala de aula na universidade, o que me proporcionou uma melhor compreensão da complexidade da realidade do cotidiano das instituições de ensino.

Ao concluir o curso de Pedagogia ingressei, em 1994, em três ambientes de formação de professores: professora do Instituto Estadual de Educação do Pará (IEEP); técnica em Educação do Instituto de Educadores de Belém (ISEBE/SEMEC) e professora substituta da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Nesta mudança de lugar, no processo da formação, a minha experiência anterior em sala com as crianças contribuiu, também, na minha constituição enquanto formadora. Nestes espaços, nos anos 1990, presenciei a grande efervescência do debate nacional e local em torno da formação de professores seja quanto à forma, ao conteúdo, à nomenclatura, à legislação ou às políticas públicas de formação de professores; foi um período muito produtivo com mudanças de paradigmas na área.

Em 1996, aprovada em concurso, passei a atuar como professora na Universidade Federal do Pará, no mesmo ano em que os debates em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se corporificavam - apesar das manobras da elite - no texto de lei nº 9.394/96. Em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) apresentava propostas direcionadas para a primeira etapa da Educação Básica. As disciplinas que passei a ministrar no curso de Pedagogia da UFPA eram voltadas para a Educação Infantil: *Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação Infantil* (atualmente *Educação Infantil: concepções e práticas*) e *Prática de Ensino na Educação Infantil* (atualmente *Estágio na Educação Infantil I e II*).

Como membro do Grupo de Pesquisa em Criança, Infância e Educação Infantil (IPÊ/UFPA) estive envolvida com as questões da especificidade da formação de professores da Educação Infantil, desenvolvendo projetos de pesquisa e de extensão na área da formação de professores. O IPÊ, enquanto grupo, desenvolveu ações articuladas com as políticas públicas educacionais do Ministério da Educação, como o PROINFANTIL (2009); O programa de Aperfeiçoamento (2012), Curso de Especialização em Educação Infantil (2010) e o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil - CEDEI (2013). Desta forma o grupo IPÊ participava do debate nacional em torno da formação de professores da Educação Infantil.

O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) foi coordenado, no Pará, pelo Grupo IPÊ. Vale destacar que o CEDEI foi debatido e elaborado junto às universidades em todo o país, com discussões sobre a criança enquanto cidadã de direitos (garantida pela CF/88) e a especificidade da formação dos docentes que atuam nas creches e pré-escola.

Em meio à discussão sobre a formação de professores da Educação Infantil trazida pelo curso e a necessidade de analisar como o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) possibilitou a atitude reflexiva sobre a prática pedagógica das egressas³ do curso no município de Belém, surge esta pesquisa,

³ Esta investigação teve 2 professores egressos do curso que responderam ao questionário, entretanto optamos por usar os termos egressas ou professoras ao nos referirmos aos participantes da pesquisa por considerarmos a predominância do sexo feminino.

evidenciando a dinâmica do processo formativo e sua contribuição nas possíveis mudanças de práticas pedagógicas enquanto processo histórico e dialético.

Inicialmente faço uma breve trajetória destacando o contexto tanto histórico quanto político em que foi possível chegarmos ao Decreto nº 6.755/2009 que instituiu a política nacional de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica que possibilitou a implementação do curso de especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) em todo território nacional. Tomei cuidado para o que apontam Oliveira; Neto (2011, p.161) quando afirmam que os orientandos “[...] fazem uma trajetória histórica sobre o tema que não chega a lugar algum, porque não têm um foco de debate.”

Desta forma, para não perder o foco do debate, apresento o contexto histórico da trajetória da Educação Infantil no Brasil a partir da década de 1970, incluindo as políticas públicas e o atendimento às crianças de 0 a 5 anos e o percurso da formação de professoras para a Educação Infantil a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 para melhor compreender o surgimento do curso de especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI).

Neste contexto histórico, com múltiplos fatores sociopolíticos e econômicos, marcado por mudanças, o processo de formação dos profissionais da Educação Infantil foi se desenhando de forma difícil e complexa, ora com avanços, ora com retrocessos, com impasses, com perspectivas, com esperança, com desilusões, com trabalho, com descaso, com valorização, com desvalorização, mas sempre com luta.

Nos anos 1970 a Educação Infantil – em especial, a creche - é direcionada pelos gestores públicos no âmbito da educação compensatória para as crianças pobres. Em respostas às reivindicações de mulheres que precisavam ingressar no mercado de trabalho as creches eram, basicamente, instaladas em bairros pobres (Campos, 1999, p. 122).

As autoras Oliveira; Rossetti-Ferreira (1986) e Vieira (1988) apontam que o surgimento da creche se pauta na ideia da carência da família e na sua incapacidade de educar a criança. Vieira (1988) ressalta que o atendimento das

crianças era realizado por pessoas da própria comunidade, caracterizando-o como uma ação de assistência social.

Na década de 1980 a Educação Infantil teve maior destaque a partir da força das reivindicações sociais, como foi o caso do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher⁴ que apresentou a *Carta de Princípios da Criança: compromisso social* em 1989, reforçando, nesta, a visão da creche como um direito da criança e não apenas para que as mães pudessem trabalhar.

No clima da redemocratização da sociedade brasileira os anos de 1980 foram de extrema importância para a afirmação da Educação Infantil, pois se advogava o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos.

Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 a defesa da Educação Infantil se amplia significativamente. A criança é defendida como cidadã de direitos e a oferta e acesso às creches e pré-escola se ampliam consideravelmente, conforme a comparação do aumento de matrículas demonstrado pelo censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) dos anos 1970 e 1980.

Entretanto, ainda na década de 1980, antes da Constituição, temos um atendimento com roupagem assistencialista em que o cuidado e educação da criança são desarticulados. As creches estavam gestadas pela Secretaria de Bem-Estar Social e a pré-escola pela Secretaria da Educação. Esta alocação em diferentes secretarias diz sobre a concepção de educação destinada às crianças de 0 a 3 anos (creche) e de 4 a 6 anos (pré-escola) deste período.

A partir da Constituição, artigo 208, inciso IV, as creches e pré-escola se integram ao sistema regular de ensino como Educação Infantil e é assegurado o atendimento em creche e pré-escola. Entretanto a visão de assistencialismo, anterior à constituição, ainda se perdura quando se dá pouco valor ao trabalho dos professores e das professoras que trabalham na Educação Infantil, em especial em creches, pois antes da constituição federal qualquer membro da comunidade em que

⁴ Conselho Criado pela Lei nº 7.353 de 29/08/1985

a creche estava implantada poderia trabalhar nela e esta prática constituiu a ideia de que qualquer pessoa pode cuidar das crianças de 0 a 3 anos, como se o trabalho fosse apenas “olhar” as crianças na ausência das mães e, desta forma, não seriam necessários os investimentos na formação.

Na década de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9.394/96, foram marcos na luta pela proteção e educação da criança e serviram para avolumar os debates em torno da importância da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Os debates motivaram novas determinações para a formação dos professores. Fullgari (2012) afirma que o tema da formação do professor da Educação Infantil começou a se intensificar nas políticas educacionais e nos debates acadêmicos da área a partir da década de 1990. Esses debates vêm evidenciando o lugar que a formação do professor ocupa no processo de construção das mudanças na Educação Infantil.

Assim, tendo em vista as especificidades da docência na Educação Infantil, é indiscutível que os professores responsáveis pela educação de crianças de 0 a 5 anos de idade necessitam de formação específica para o exercício da docência.

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002, p. 70), a formação continuada [...] é uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos, a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa [...].

Já na primeira década do século XXI, no contexto da relevância da formação continuada de professores, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009. No âmbito da constituição dessa Política Nacional de Formação Docente encontra-se o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI).

É importante destacar que as professoras da Educação Infantil do Estado do Pará apresentam características bem próprias do contexto de quem vive na

Amazônia. Nesse sentido esta investigação considera o contexto onde esses profissionais estão inseridos – capital paraense-, suas trajetórias formativas, suas avaliações, opiniões, comentários e julgamentos, com respeito à compreensão de que uma política de formação de professores tem que responder às necessidades de cada um dos diferentes municípios brasileiros.

Vale frisar que a escolha pelo estudo do curso de especialização em Docência na Educação infantil, além do meu envolvimento com o curso - uma vez que este foi coordenado, no Pará, pelo grupo IPÊ do qual faço parte como membro - , há o fato de que esta formação apresenta algumas características que se deva considerar:

a) é um curso que se configurou em um contexto histórico de reivindicações, pesquisas e estudos na área;

b) é um curso que vem delineado por uma política pública de formação do magistério da Educação Básica, com investimentos que viabilizaram a sua implementação;

c) é um curso que atendeu uma parcela do magistério da Educação Básica, à nível de pós-graduação, que necessitava compreender a especificidade do trabalho com as crianças menores de 6 (seis) anos e

d) é um curso que, segundo seu projeto pedagógico, objetivou uma formação de professoras considerando a materialidade do trabalho docente e a ênfase na reflexão da prática pedagógica como eixo estruturante.

Desta forma a escolha pelo CEDEI justifica-se pela existência de um curso promovido por uma política pública que pretendeu atender as necessidades formativas dos profissionais que atuam na Educação Infantil, a nível de pós-graduação, com investimentos públicos que possibilitaram o acesso ao curso sem nenhum ônus aos cursistas quanto ao pagamento de mensalidades ou de material didático para estudo com parcerias entre MEC, universidades federais, prefeituras e secretarias municipais de Educação, entre outras instâncias, e que objetivou incentivar a construção de uma postura reflexiva crítica sobre a prática pedagógica.

Visando fazer frente às discussões pretendidas neste estudo apresento a seguir a questão orientadora, o objeto de estudo, o objetivo geral e objetivos específicos desta pesquisa.

1.1 - Questão problema:

Em que medida a formação ministrada no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil possibilitou ao professor egresso atitude reflexiva em relação a prática pedagógica?

1.2 - Objeto de estudo:

O objeto de estudo desta pesquisa é o curso de especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI).

1.3 - Objetivo Geral:

Analisar como o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil possibilitou a atitude reflexiva sobre a prática pedagógica das egressas do curso no município de Belém.

1.4 - Objetivos Específicos:

Apresentar o perfil das egressas do curso em Belém;

Verificar as percepções sobre a formação de professores e a prática pedagógica antes e depois do curso;

Identificar as aprendizagens das egressas a partir do curso de especialização.

1.5. Estrutura do trabalho

Quanto à estrutura do trabalho este está organizado em quatro partes. A primeira parte - a *Introdução* - apresenta as motivações do estudo, a contextualização temática, questão orientadora da investigação, o objeto de estudo, e os objetivos.

A segunda seção *Trajetória Metodológica*, apresento o percurso da

pesquisa, sua abordagem, o tipo de pesquisa, o método, os procedimentos de levantamento, o *locus*, os sujeitos da pesquisa, análise dos dados e o estado do conhecimento.

Na terceira seção *A Educação Infantil no Contexto das Políticas Públicas no Brasil* - trago uma breve retrospectiva histórica da trajetória da Educação Infantil no Brasil, incluindo as políticas públicas e o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e o percurso da formação de professores para a Educação Infantil no contexto das políticas educacionais.

A quarta seção - *O CEDEI e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* - apresenta dados sobre a configuração e implementação do Curso de especialização em Docência na Educação Infantil - CEDEI, para uma melhor compreensão da unidade de análise.

A quinta seção - *Olhares sobre o CEDEI: reflexões e aprendizagens sobre formação de professores e a prática pedagógica* - apresenta as percepções das egressas sobre a formação e a prática pedagógica por meio das reflexões e aprendizagens no curso.

Por fim, teço minhas *Considerações Finais* sobre o caminho percorrido, os pontos mais significativos, fazendo uma reflexão sobre a relevância da pesquisa.

2 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nesta seção apresento o percurso da pesquisa, sua abordagem, o tipo de pesquisa, o método, os procedimentos de levantamento, o *locus*, os sujeitos da pesquisa, análise dos dados e estado do conhecimento.

2.1 - Quadro Teórico-Methodológico

Este estudo teve como cenário de pesquisa uma experiência de formação proporcionada pelo curso de especialização em Docência na Educação Infantil. O curso foi promovido pelo Ministério da Educação, em parceria com a Universidade Federal do Pará, e coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa IPÊ/ICED. O CEDEI ocorreu no período de 2013 a 2015 no município de Belém.

2.1.1. Abordagem e enfoque da pesquisa

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa do tipo estudo de caso e a abordagem adotada para delimitá-la é de natureza qualitativa. A escolha da abordagem e do tipo de pesquisa se justifica pela busca da aproximação e compreensão do problema da pesquisa em aspectos que não são facilmente observados e medidos: as opiniões, os pensamentos, os sentimentos e as intenções. Segundo Gil (2008, p. 27) as “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

É uma pesquisa qualitativa por considerar a complexidade do objeto de estudo, a necessidade de olhar criticamente as teorias sobre o tema, utilizar técnicas de levantamento de informações adequadas e realizar análise dos dados de forma específica e contextualizada. Segundo Minayo (2008 p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos

à operacionalização de variáveis.

Para desenvolver este estudo qualitativo, considerando o objeto de estudo, fez-se necessário conhecer o contexto histórico e o debate acerca da temática por meio de levantamento bibliográfico, como também as opiniões e o perfil dos sujeitos da pesquisa pela aplicação do questionário e as percepções das egressas proporcionadas pelas sessões do Grupo Focal.

2.1.2. Método de Pesquisa

Para esta investigação escolhi como método de pesquisa o dialético. Uma vez que as pesquisas no contexto da dialética têm como princípio segundo Gamboa (2010, p. 106-107) “pensar a realidade humana. Necessariamente, nos leva a concebê-la como um contínuo movimento” em um contexto que é histórico e, portanto, dinâmico e mutável. A realidade é dinâmica e carregada de conflitos e tentar vê-la como estática é um erro que este tipo de pesquisa não concebe.

Gamboa (2010, p. 97) aponta que numa pesquisa crítica há de se considerar o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade: “[...] sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o conflito das interpretações, o conflito dos interesses”

Para a dialética, segundo Marconi; Lakatos (2010, p. 101):

[...] as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada", encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro. Por outro lado, as coisas não existem isoladas, destacadas uma das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente. Tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente.

Desta forma, na medida em que pesquiso sobre a formação de professores considerando o contexto histórico, social e político em que se desenvolvem programas de formação ligados às políticas públicas educacionais, exercito uma reflexão crítica.

Não há como desvincular o todo do particular. Ao visualizar o todo

percebemos as particularidades e vice versa, incluindo seu movimento e suas contradições. Para Frigotto (2010, p. 79):

[...] é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente.”

O que se pretende numa pesquisa materialista histórico dialética é o desvelamento da realidade por meio da compreensão da totalidade. Dessa forma, ao investigar sobre a formação de professores, a opção pelo método dialético de pesquisa contribui para a compreensão crítica dos projetos educacionais motivados pelas políticas públicas.

Vale ressaltar que a pesquisa não muda a realidade, o que muda é a percepção que se construiu sobre a realidade por meio dela e, a partir daí, pode-se tomar decisões para as transformações. Por isto o método dialético, como método de pesquisa, tem uma grande importância nos estudos da realidade educacional.

Como procedimentos da pesquisa houve a revisão da bibliografia na fase inicial e no decorrer do processo. Os instrumentos para levantamento de informações escolhidos foram o questionário e o Grupo Focal.

A escolha pelo questionário se deu por ser um instrumento que possibilitaria levantar e organizar dados para a caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa.

O Grupo Focal, como instrumento de pesquisa, foi escolhido por promover a interação entre as participantes da pesquisa e assim possibilitar as reflexões sobre a formação de professores e a prática pedagógica antes e depois do curso.

Como instrumento de análise de dados optei pelas técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2011). A unidade de análise da qual parte esta investigação é o curso de especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) desenvolvido no município de Belém.

A opção pelo CEDEI justifica-se por ter sido um curso promovido por uma política pública que pretendeu atender as necessidades formativas dos profissionais que atuam na Educação Infantil, a nível de pós-graduação.

Apesar de ter abrangido 73 (setenta e três) municípios paraenses, a cidade de Belém foi escolhida como *locus* da investigação, uma vez que não contou com nenhum financiamento para desenvolver uma pesquisa que abarcasse todos os lugares em que se deu o curso.

Considerando, ainda, que no período em que se deu esta pesquisa o curso já havia encerrado e não havia mais a concentração destes profissionais nos *pólos*. Os egressos do curso atuam em diferentes municípios e o contato com estes profissionais e levantamento dos dados demandaria, também, um longo período de tempo que não caberia no prazo do programa de pós-graduação da UEPA para a entrega e defesa do trabalho final do mestrado em Educação.

Desta forma, pela ausência de financiamento e por escassez de um maior período de tempo para contactar as egressas de todos os *pólos*, escolhi o município de Belém como *locus* para investigar se o CEDEI possibilitou a atitude reflexiva sobre a prática pedagógica das egressas do curso na capital paraense.

2.1.3. Procedimento de levantamento de informações (dados)

O levantamento de informações foi realizado por meio da revisão da bibliografia, leitura de documentos, questionário e Grupo Focal. O levantamento de informações abrangeu tanto dados primários quanto secundários.

Como instrumento de coleta de dados primários, desta pesquisa, foi utilizado o questionário e o Grupo Focal. As aplicações do questionário abrangeram 36 das 42 egressas do CEDEI no município de Belém. Destas 36 participantes, 12 egressas aceitaram o convite para participarem das sessões do Grupo Focal.

A aplicação dos questionários foi uma primeira aproximação para conhecer as participantes da pesquisa e foi realizada nas instituições em que trabalham. Cada professora respondeu individualmente às questões que foram lidas para que respondessem. Esta aplicação se deu no período de abril a junho de 2018.

As sessões do Grupo Focal tiveram duração média de 2 horas cada e foram áudio gravadas e, posteriormente, transcritas para então serem analisadas. Ao todo foram 3 sessões do Grupo Focal, duas sessões em ambiente das Unidades de

Educação Infantil (SEMEC/Belém) em que se encontravam 5 egressas do CEDEI e uma sessão em uma das salas do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, com participação de sete egressas do curso. A escolha do local da última sessão foi negociada com as participantes uma vez que haviam espaços diferentes sendo representados por elas e por ser o local acadêmico em que se deu o curso.

O levantamento de dados secundários se concretizou por meio de leituras sobre formação de professores, Educação Infantil, especificidade da prática pedagógica na Educação Infantil, legislação e políticas que tratam sobre formação de professores da Educação Infantil e consultas a documentos que dizem respeito ao CEDEI.

I - Levantamento de Dados Primários:

A) Questionário

O questionário se configura como um conjunto de questões que intenciona levantar informações escritas dos sujeitos pesquisados. Segundo Severino (2007) as questões devem ser objetivas, fechadas ou abertas, evitando provocar dúvidas e ambiguidades.

O questionário, que se encontra em apêndice, foi utilizado para facilitar a obtenção de dados a respeito do perfil das egressas e como primeira aproximação com os participantes da pesquisa para melhor construir as questões do Grupo Focal. Participaram da aplicação do questionário, no período de abril a junho de 2018, 36 egressas, o que corresponde a 86% do total do universo das egressas do CEDEI em Belém.

Para a organização dos dados obtidos optamos pela elaboração de planilhas no programa *Microsoft Excel* contendo as respostas dos sujeitos para cada sentença/ítem do questionário. Desta forma foi possível a visualização de todas as respostas e a organização de tabelas e gráficos para uma melhor leitura dos dados.

Na tabulação das respostas obtidas no questionário registramos: 34 egressas (feminina) e 02 egressos (masculino). Estes dados confirmam a presença maciça do feminino na Educação Infantil em Belém, quando mostra que 94% dos que responderam ao questionário - 34 egressas- são mulheres.

Estes dados só ratificam pesquisas já realizadas e que revelaram que o magistério no Brasil é marcadamente ocupado pelas mulheres. A pesquisa de Rosember e Saparolli (1996, p.4), por exemplo, aponta o forte caráter feminino da docência:

(...) A profissão educador infantil não constitui um trabalho feminino porque aí encontramos um número maior de mulheres, mas porque a este trabalho são atribuídos uma função de gênero feminino vinculada à esfera da vida reprodutiva: cuidar e educar crianças pequenas.

As autoras evidenciam que o cuidar e educar crianças é o destino que se espera que as mulheres cumpram em nossa sociedade ocidental e patriarcal. Louro (2007, p. 450) afirma que:

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade” [...] O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la.

Entendemos que os dados levantados pelo questionário só reforçam esta ideia da mulher como figura “natural” para a docência na Educação Infantil. As representações sociais sobre o caráter feminino da docência estão muito arraigadas entre as professoras que escolhem trabalhar com crianças abaixo de 6 anos de idade pois há, ainda, uma crença de que a mulher possui um saber natural para lidar com crianças.

Assim, o número maior de mulheres atuando na primeira etapa da Educação Básica acaba por naturalizar este processo em que a mulher trabalha com crianças pela sua capacidade maternal. (DINIZ; VASCONCELOS; MIRANDA, 2004, p. 25).

Os dados revelaram, também, que 18 docentes estão na faixa etária de 36 a 50 anos, o que corresponde a 50% do total. Outras 15 docentes na faixa etária de 25 a 35 anos de idade, 42%. E 3 professoras na faixa etária acima dos 50 anos o que

indica diferentes tempos de docência entre os participantes.

A grande maioria dos docentes possui uma vinculação institucional efetiva no setor público, com ingresso por meio de concurso público. Os concluintes que pertencem ao quadro efetivo da rede pública de ensino estão vinculados à rede municipal e/ou estadual de ensino. Outro aspecto relevante é que as egressas do curso que atuam no município de Belém estão lotadas na Educação Infantil.

A maioria (65%) está trabalhando nas Unidades de Educação Infantil (UEI); 30% estão lotadas em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e 5% atuando na sede da Secretaria de Educação do Município de Belém (SEMEC/Belém).

Os dados mostram algo muito positivo quando revelam que a maioria está trabalhando nas Unidades de Educação Infantil que são instituições destinadas, exclusivamente, ao trabalho com crianças de 0 a 5 anos de idade.

O fato de que a maioria das egressas permaneceu exercendo a docência na Educação Infantil, após a conclusão da pós-graduação, pode sugerir o quanto as professoras tem compreendido o valor social do seu trabalho docente junto às crianças, na contramão da ideia de que o professor da Educação Infantil não precisa de muita formação.

Na II questão do questionário em que se pede a avaliação do CEDEI, tendo como opções: *ótimo*, *bom*, *regular* e *insuficiente*, as opções orbitaram apenas nas duas primeiras opções: *ótimo* e *bom*. As respostas apontaram que, para 92% dos concluintes, o curso foi *Ótimo* e para 8% dos egressos o curso foi *Bom*.

Nas questões III e IV as concluintes assinalaram mais de uma opção. Por conta desta situação o cálculo do percentual foi realizado em relação à cada opção escolhida e não em relação ao total da sentença.

Na III questão do questionário que indaga sobre as contribuições do curso para a vida profissional, as respostas em torno das cinco opções trazidas no instrumento mostraram que todas marcaram as opções 1 e 4 e, em quase sua totalidade (95%), as opções 2 e 3. A opção 5 não foi assinalada por nenhum

participante.

Constatar que 100% marcaram as opções 1 e 4 da III questão revela a contribuição do curso na formação conceitual da docente em relação às questões cruciais para o desenvolvimento de seu trabalho (opção 1) e a importância de estudos e pesquisas na área (opção 4).

Despertar na professora a necessidade de estudar, de buscar fundamentos, bem como fazê-la perceber a relevância da reflexão sobre a prática (opção 2) e a especificidade da docência na Educação Infantil (opção 3) tem grande significado na (re)significação da prática docente da professora da Educação Infantil.

A IV questão do instrumento indaga sobre as contribuições do CEDEI para a vida profissional. As respostas revelam que todos apontaram que o curso promoveu “segurança no trabalho que desenvolvo”; 86% também marcaram que houve “o reconhecimento da comunidade do valor do meu trabalho”; 83% das respostas marcadas foram na opção “Satisfação Profissional”; a opção “A descoberta do valor da professora de Educação Infantil” foi marcada por 77% e a opção “a valorização salarial” foi escolhida por 67% dos sujeitos.

Estes dados podem nos dizer que a experiência formativa no CEDEI proporcionou uma melhor clareza acerca do trabalho docente com crianças menores de seis anos, o que gerou segurança na realização do mesmo. Além de que a formação deu base para a percepção do valor do trabalho docente e o reconhecimento da comunidade do valor de seu trabalho.

Os dados obtidos, a partir do questionário, nos permitiram algumas inferências que precisaram ser ratificadas. Assim, para uma melhor captação acerca de como o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) possibilitou a postura reflexiva sobre a prática pedagógica e a importância da formação de professores utilizamos outro instrumento de pesquisa: o Grupo Focal. Após o convite para a participação nas sessões do Grupo Focal, 12 egressas aceitaram a solicitação, o que representa um pouco mais de 30% do universo das 36 que responderam ao questionário.

B) Grupo Focal

As sessões do Grupo Focal, que ocorreram nos meses de junho/setembro/outubro de 2018, possibilitaram o registro das percepções sobre a formação de professores e a prática pedagógica - antes e depois do curso - que as egressas possuem. Por meio das sessões foi possível identificar como o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil possibilitou a atitude reflexiva sobre a prática pedagógica.

Segundo Gatti (2005, p. 9) o Grupo Focal é uma técnica qualitativa que objetiva captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de opiniões, avaliações, pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado.

A escolha por esta técnica, assim, justifica-se por proporcionar um melhor registro das percepções das egressas por meio das interações, uma vez que as entrevistas com cada uma em separado não permitiriam este contato entre elas. Estas interações possibilitaram a ativação da memória da experiência formativa que foi uma vivência que trouxe o individual para um contexto, essencialmente, coletivo.

Para Lunt; Livingstone (*apud* MARQUES E ROCHA, 2006, p. 39), a maior contribuição do Grupo Focal está nas interações entre os sujeitos que ele propicia:

Os grupos focais provêm a oportunidade de observar os participantes conduzindo seus próprios testes discursivos, negociando sentidos, confirmando ou desafiando modos apropriados de percepção. [...] Eles podem revelar premissas cognitivas ou ideológicas que estruturam argumentos, os modos como vários discursos estão enraizados em contextos particulares e experiências específicas são trazidas à tona nas interpretações que marcam a construção discursiva das identidades sociais.

Mais do que abrir espaço para que cada professora expusesse suas opiniões, o Grupo Focal proporcionou o debate sobre tópicos da formação de professores e prática pedagógica.

As questões que orientaram o desenvolvimento das sessões do Grupo Focal estavam ligadas às categorias: I) **formação continuada**; II) **prática pedagógica**. Assim foram organizadas perguntas tais como:

1) O que o curso de especialização representou e representa para a sua prática pedagógica?

2) As disciplinas do curso atenderam às necessidades surgidas na sua prática pedagógica?

3) Qual a maior aprendizagem no curso?

As interações e manifestações das egressas nas sessões do Grupo Focal, a partir das perguntas orientadoras, fizeram sobressair questões sobre *insegurança, segurança, relações interpessoais e especificidade da prática docente*. Estes tópicos foram organizados nas categorias ***Reflexões sobre a Formação de Professores e a Prática Pedagógica e Aprendizagens proporcionadas pelo Curso de Formação Continuada de Professores*** que irei discorrer na seção 5.

II - Levantamento de Dados Secundários:

A) Leitura de Referências bibliográficas:

Antes e durante o desenvolvimento da pesquisa diversas leituras foram necessárias para a aproximação e compreensão do fenômeno educacional investigado, seja para as questões de conteúdo da temática ou para as questões de cunho metodológico. Foram leituras tanto de autores cujos conceitos foram essenciais para desenvolver esta investigação e citados ao longo do trabalho quanto de obras que serviram como leitura complementar. As leituras de obras e de outras pesquisas foram relevantes no processo de aproximação e/ou distanciamento da temática no momento da construção deste trabalho.

B) Leitura de documentos:

A leitura, total ou parcial, dos documentos compreendeu o projeto pedagógico do curso CEDEI (2012), o relatório final do curso (2015) e a legislação que trata sobre a criança, a Educação Infantil e a formação de professores:

Constituição da República Federativa do Brasil/1988, Lei Nº 8.069/1990, Lei nº 9.394/1996, Decreto Presidencial nº 6.755/2009, Portaria/MEC Nº 1.087/2011, Parecer CNE nº 2/2015, Decreto 8.752/2016, entre outros.

2.2. Locus da Pesquisa - município de Belém

A pesquisa foi realizada no município de Belém, capital do Pará, estado da região norte do Brasil, fazendo parte da realidade amazônica do país. Geograficamente a cidade apresenta uma área de 1.059.458 km², de acordo com os dados do IBGE.

A localização geográfica do município de Belém a coloca com limites ao norte com a Baía do Marajó; ao nordeste com o município de Santo Antônio do Tauá; a leste com o município de Santa Bárbara do Pará; a sudeste com Benevides e Ananindeua; ao sul com o município de Acará; a sudoeste pelo município de Barcarena e a oeste com o arquipélago do Marajó.⁵

Esta ênfase à localização da cidade justifica-se pela particularidade de suas características geográficas que podem condicionar a vida na região e influenciar, igualmente, o desenvolvimento e a integração com o resto do território brasileiro. A região é comumente vista como um território que ainda tem muito a se desenvolver, ao mesmo tempo em que é alvo de exploração em suas reservas naturais. De acordo com Bento *et al* (2013, p. 6)

A região Norte é muitas vezes percebida como um grande repositório de riquezas naturais, as quais aguardam a sua transformação em *commodities* valorizadas. Tal como a Amazônia, a região é vista como promessa. Sua importância, para o imaginário a ela relacionado, não raro, reside mais no que ela pode vir a ser e menos no que é propriamente.

A região é, ainda, em muitas situações alvo de preconceitos e considerada atrasada em relação a outras regiões do Brasil. De acordo com Bento *et al* (2013,

⁵ Fonte – Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém - CODEM

p.7):

Na verdade, o que é considerado “atraso” explicita o resultado das políticas de desenvolvimento concebidas ou implementadas na Amazônia, nas quatro últimas décadas. Podem-se destacar aqui os projetos agropecuários, hidrelétricos e de mineração, que se localizam, em grande parte, no Pará e determinaram uma infraestrutura tecnológica bem como padrões de ocupação e colonização centrados somente no acesso, uso e controle dos recursos naturais. Este padrão vem gerando exclusão social e expulsão da população rural para as periferias das pequenas e médias cidades, bem como ocupação de bens públicos, gerando ainda conflitos de terra e violência no campo. Os dados educacionais da região refletem essa desigualdade.

A realidade da educação do norte do país - salvo algumas iniciativas locais - é ainda carente de políticas públicas do governo federal que possam ser formuladas a partir da realidade e saberes do povo e culturas da região. A educação na e para a Amazônia necessita de mais investimentos e de planejamentos de programas governamentais que sejam gerados por análises circunstanciadas sobre as suas especificidades, incluindo a geográfica.

Uma política pública que seja democrática pauta-se por uma construção coletiva em torno de uma educação de qualidade, que “[...] considere a diversidade territorial e humana caracterizadora da região, e que focalize a superação das históricas desigualdades, definindo e monitorando o papel do Estado neste contexto.” (BENTO *et al*, 2013, p. 32)

No estado do Pará a educação das crianças de 0 a 5 anos reflete as diversas concepções de infância e criança em que foi pautada a Educação Infantil ao longo da sua constituição no país, mas também contém as características da região. Assim, para discutir a Educação Infantil e a formação dos docentes que nela atua na capital paraense, é necessário compreender que esta se insere em um contexto bem peculiar que a difere das demais regiões no contexto brasileiro.

A Educação Infantil na Amazônia apresenta especificidades e diversidades que formam a realidade e a cultura amazônica, com suas diferenças, contradições, formas de vida, belezas naturais, etnias e situações peculiares. Uma boa proposta de formação de professores para a região deve ter o compromisso com estas singularidades da infância amazônica.

A capital do Pará, município de Belém, tem uma população de 1.492.745⁶. A educação na cidade convive com o setor público - nas esferas municipal, estadual e federal - e privado de ensino que ofertam vagas para a Educação Básica e Ensino Superior.

Até o ano de 1996 as vagas para as creches e pré-escola públicas eram ofertadas por Secretarias diferentes. As creches, assim como no resto do país, estavam vinculadas à Secretaria de Assistência Social e a pré-escola ligada à Secretaria de Educação.

Com a implantação da LDB 9.394/96 a educação das crianças de 0 a 6 anos passa a ser responsabilidade do setor educacional e, desta forma, a Secretaria Municipal de Educação de Belém assume, em 1998, a Educação Infantil (Creche e Pré-escola). Em 1999 a SEMEC/Belém integra as crianças de 6 anos para o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

O número de matrículas na Educação Infantil da tabela a seguir demonstra a procura pela educação das crianças de 0 a 3 anos no município. A tabela traz os números de 2013 e 2018 por revelarem dois períodos importantes para esta pesquisa. O ano de 2013 foi o ano do ingresso dos profissionais em Educação no CEDEI, em Belém, e no ano de 2018 foram realizadas as sessões do Grupo Focal e a aplicação do questionário.

Sendo assim temos, por um lado, o quantitativo de crianças que frequentavam a Educação Infantil no período que as egressas iniciaram o curso e sobre algumas, deste universo de crianças, as reflexões e ações estavam sendo exercidas e, por outro lado, o quantitativo de crianças das quais frequentavam as turmas e o espaço das Unidades de Educação Infantil e a partir da prática docente com elas as egressas pontuavam suas manifestações no Grupo Focal.

⁶ de acordo com a população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2019 - <https://cidades.ibge.gov.br/Brasil/PA/Belém/panorama>

Tabela 1 : Número de Matrículas da Educação Infantil no Município de Belém - 2013 e 2018

UNIDADE FEDERATIVA	2013				2018			
	CRECHE		PRÉ-ESCOLA		CRECHE		PRÉ-ESCOLA	
	PARCIAL	INTEGRAL	PARCIAL	INTEGRAL	PARCIAL	INTEGRAL	PARCIAL	INTEGRAL
BELÉM	788	2.811	12.674	1.583	661	2.972	10.814	2.289
SubTotal	3.599		14.257		3.633		13.103	
Total	17.856				16.736			

Fonte: INEP⁷

Observando o número de crianças matriculadas e o quantitativo de egressas do curso em Belém a abrangência do CEDEI para o atendimento deste universo de crianças tem uma expressão em torno de 5%, considerando uma professora para uma turma com 15 crianças. Mas o que é mais revelador é a demanda que a educação infantil apresenta e a necessidade de continuação de política de formação de professores para esta etapa da educação básica.

A tabela mostra, ainda, que o número de crianças atendidas em creche é muito menor do que as atendidas na pré-escola. Do total das crianças que frequentam a Educação Infantil apenas 20% são matriculadas na creche em 2013 e 22% matriculadas na creche em 2018.

Além da preocupação com a oferta da Educação Infantil no âmbito da Creche e Pré-Escola é importante o olhar sobre os profissionais de educação que atuam junto a estas crianças.

A Secretaria Municipal de Educação de Belém, no que diz respeito à formação de professores, tem como desafio a qualificação destes profissionais por meio da organização de programas de formação continuada, bem como de incentivo

⁷ <https://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

a esta qualificação quando liberam as professoras para formação em cursos de pós-graduação.

As políticas do governo federal destinadas à formação inicial e continuada dos professores e das professoras como o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica); Universidade Aberta do Brasil – UAB; Programa de Formação de Professores para a Educação Infantil- PROINFANTIL; Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI), entre outros, tem conseguido apoio da SEMEC/Belém, quando liberam os docentes para a frequência nos cursos matriculados.

Além das políticas do governo federal, a rede de ensino do município também propicia cursos de formação continuada para seus professores por meio de seus programas.

A SEMEC apresenta, em seu organograma, setores que são responsáveis pelas diferentes ações na secretaria, entre eles os setores de coordenação da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial. Há também o departamento de Educação Física, o Núcleo de Informática Educativa e o Centro de Formação de Professores.

A SEMEC, assim, no âmbito do município de Belém, é responsável pela formação continuada em serviço dos professores. Infelizmente não tivemos acesso aos documentos e projetos para poder conhecer a política de formação de professores da secretaria. Por motivos internos, a SEMEC não nos permitir acesso às informações necessárias que pudessem revelar a política de formação dos professores.

Independente das justificativas o acesso a documentos públicos está pautado na Lei nº 12.527/2011, Lei de Acesso à Informação (LAI) que “regula o acesso à informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências.”

A LAI obriga órgãos públicos a prestarem informações sobre suas atividades a qualquer cidadão interessado. O projeto é de iniciativa do Executivo e vale para todo o serviço público do país.

O acesso aos documentos da SEMEC sobre a formação de professores nos permitiria conhecer a política pública da secretaria e somar na reflexão sobre a importância da formação docente.

2.3. Os sujeitos da pesquisa

Os participantes da presente pesquisa compõem-se de professoras que estão diretamente ligadas ao CEDEI, uma vez que são egressas do curso. Em Belém o quantitativo de egressas é de 42 profissionais que frequentaram a turma regular no município.

O contato com as egressas inicialmente foi por meio telefônico e *email* que se encontravam nos arquivos da secretaria do curso (sala 224/ICED).

Diante da desatualização dos contatos foi feita uma consulta junto à SEMEC/Belém para verificar a lotação atual das professoras. Assim, por meio telefônico, fiz contato com os locais de trabalho das egressas para encontrar todas as 42 egressas do CEDEI, turma de Belém.

Das concluintes do curso, 36 se prontificaram para responder ao questionário e, destas, 12 aceitaram a participar das sessões do grupo focal. Assim, a escolha dos respondentes aconteceu de forma não probabilística, ou seja, intencional, visando encontrar egressas que pudessem participar com esta pesquisa.

Os sujeitos foram definidos considerando os seguintes critérios: ***ser egressa do curso de especialização em Docência na Educação Infantil; estar atuando na Educação Infantil e estar disponível***, espontaneamente, para colaborar com a pesquisa.

A seguir apresento a caracterização das 36 professoras participantes da pesquisa que responderam ao questionário. Destes 36 sujeitos, 12 professoras

participaram do Grupo Focal.

Para preservar a identidade das egressas escolhi nomeá-las por *P* de professora seguida de um numeral que correspondesse ao quantitativo das participantes. Assim temos as participantes identificadas de ***P1 à P36***.

Quadro 1: Caracterização dos Professores que responderam ao Questionário:

Sujeito	Gênero	Idade	Tempo de Magistério	Cargo
P1	F	42 anos	20 anos	Professora
P2	F	47 anos	10 anos	Professora
P3	F	39 anos	12 anos	Professora
P4	F	38 anos	08 anos	Professora
P5	F	41 anos	11 anos	Professora
P6	F	49 anos	18 anos	Professora
P7	F	26 anos	06 anos	Professora
P8	F	45 anos	15 anos	Professora
P9	F	32 anos	07 anos	Professora
P10	F	52 anos	26 anos	Professora
P11	F	31 anos	06 anos	Professora
P12	F	42 anos	17 anos	Professora
P13	F	56 anos	20 anos	Professora
P14	M	39 anos	15 anos	Professor
P15	F	39 anos	17 anos	Professora
P16	F	35 anos	17 anos	Professora
P17	F	49 anos	09 anos	Coordenadora
P18	F	50 anos	14 anos	Técnica em Educação
P19	F	45 anos	05 anos	Professora
P20	F	42 anos	10 anos	Professora
P21	F	34 anos	08 anos	Professora
P22	F	32 anos	09 anos	Professora
P23	F	51 anos	23 anos	Professora
P24	F	49 anos	27 anos	Coordenadora
P25	F	30 anos	07 anos	Professora
P26	F	47 anos	19 anos	Professora
P27	F	31 anos	09 anos	Professora
P28	M	38 anos	12 anos	Professor
P29	F	29 anos	08 anos	Professora
P30	F	35 anos	10 anos	Professora
P31	F	33 anos	09 anos	Professora
P32	F	45 anos	17 anos	Professora
P33	F	34 anos	08 anos	Professora
P34	F	31 anos	08 anos	Professora
P35	F	30 anos	07 anos	Professora
P36	F	35 anos	09 anos	Professora

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos questionários, 2019.

No quadro acima, além das professoras, temos a ***P18*** que se tornou técnica em Educação, lotada na SEMEC e a ***P24*** que está como coordenadora de uma Unidade de Educação Infantil que, infelizmente, não tiveram tempo disponível,

segundo suas alegações, para participar das sessões do Grupo Focal.

Deste quantitativo de 36 egressas do quadro acima, que participaram da pesquisa respondendo ao questionário, temos 12 professoras identificadas de **P1** a **P12** que foram as egressas que participaram das sessões do Grupo Focal, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 : Caracterização das Professoras que participaram do Grupo Focal

Sujeito	Gênero	Idade	Tempo de Magistério	Cargo
P1	F	42 anos	20 anos	Professora
P2	F	47 anos	10 anos	Professora
P3	F	39 anos	12 anos	Professora
P4	F	38 anos	08 anos	Professora
P5	F	41 anos	11 anos	Professora
P6	F	49 anos	18 anos	Professora
P7	F	26 anos	06 anos	Professora
P8	F	45 anos	15 anos	Professora
P9	F	32 anos	07 anos	Professora
P10	F	52 anos	26 anos	Professora
P11	F	31 anos	06 anos	Professora
P12	F	42 anos	17 anos	Professora

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos questionários, 2019

Os participantes da pesquisa, conforme princípios éticos exigidos, assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e, assim, concordaram em participar da pesquisa, autorizando o uso dos dados obtidos a partir de suas respostas ao questionário ou a sua manifestação nas sessões do grupo focal.

2.4. Sistematização e análise dos dados

A análise e a sistematização dos dados levantados foram realizadas por meio de categorização da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Segundo a autora as diferentes fases da técnica de análise de conteúdo organizam-se em torno de três etapas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Para Bardin (2011, p. 133) “[...] fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.”

A pré-análise, desta pesquisa, foi desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico estabelecendo indicadores para a interpretação das informações coletadas. Esta fase compreendeu uma leitura flutuante das respostas do questionário, das transcrições das sessões do Grupo Focal e dos documentos relacionados ao curso.

Com as respostas do questionário houve a possibilidade de identificar o perfil dos sujeitos participantes. A leitura dos documentos auxiliou a descrição e reflexão acerca do CEDEI. E as informações obtidas a partir das transcrições do Grupo Focal permitiram a identificação das percepções das egressas sobre a importância da formação continuada de professores e a prática pedagógica.

De acordo com Oliveira; Neto (2011, p. 172):

No processo de categorização, na sistematização e análise dos dados, identificamos, então, a construção de *categorias analíticas* e *categorias temáticas*. As *categorias analíticas* são conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e a interpretação dos dados. [...] As *categorias temáticas* constituem o que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados. Essas unidades temáticas podem ser subdivididas para facilitar a organização dos dados. As *categorias temáticas* podem ser organizadas a partir de palavra-chave, de ideias fundantes ou de temas que aglutinam determinadas informações.

Para Bardin (2011, p. 166) “[...] qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível! [...] por detrás de um discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”.

Neste processo inferencial procurei registrar as percepções das egressas presentes em suas manifestações, procurando identificar outra significação ou outra mensagem que estivesse junto à primeira.

Esta pesquisa ao intencionar analisar uma experiência formativa proporcionada por um curso de formação continuada de professores alia-se ao debate acerca da *formação de professores da Educação Infantil*.

Ao fazer o levantamento bibliográfico sobre a temática ***formação de professores da Educação Infantil*** percebi que não há muitas produções acadêmicas se considerarmos o montante de produções que tratam sobre formação de professores de outras etapas.

Para aferir esta situação realizei um levantamento dos trabalhos acadêmicos dos programas de pós-graduação do país, registrados no banco de teses e dissertações da CAPES que apresento a seguir.

2.5. O Estado de Conhecimento – Formação de Professores da Educação Infantil

Considerando que as produções acadêmicas em torno da *Formação de professores da Educação Infantil* estão quantitativamente inferiores às produções sobre formação de professores de outros segmentos, fiz um levantamento das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em Educação do país que se encontram no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES para ter uma visão sobre a produção acadêmica acerca da temática.

Como afirmam Marconi e Lakatos (2010, p. 142) tal levantamento “[...] é um

apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.”.

A procura por outras pesquisas é um esforço de apreensão de outras descobertas, de outros juízos de valores e de outros contextos que foram revelados e que podem enriquecer ou dar outra perspectiva na investigação, uma vez que a construção do conhecimento é uma produção histórica e social.

Levantar dados das pesquisas como: os autores consultados, as conclusões/resultados a que chegaram as investigações, a metodologia aplicada, a região brasileira que mais pesquisou, entre outros aspectos, podem mostrar contradições, confirmações ou apenas enfatizar este ou aquele elemento tratado. Além do que, em uma linguagem acadêmica, há caminhos metodológicos a serem seguidos e, entre eles, o estado da arte ou o estado do conhecimento é uma etapa no processo da pesquisa. Daí a importância de se realizar um estado de conhecimento.

2.5.1. Pesquisas sobre formação de professores

Romanowski (2013) realizou uma investigação sobre as pesquisas realizadas acerca da formação de professores. Em artigo publicado no periódico *Atos de Pesquisa*, intitulado *Tendências da Pesquisa em Formação de Professores*, a autora nos aponta uma série de trabalhos desde o final de década de 1980 de autores nacionais que debatem sobre a formação de professores: Candau (1987), Lüdke (1994), Gatti (1997) e Gatti e Barreto (2009).

O trabalho de Romanowski (2013) revela e aponta as diferentes tendências das pesquisas sobre a formação de professores.

Além do trabalho da autora, destacamos aqui dois estados da arte produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação (INEP/MEC), frutos de pesquisas coordenadas por

Brzezinski (2006; 2014) nos períodos de 1997 a 2002 e 2003 a 2010.

Trazemos, também, o trabalho de Ujiie (2013) apresentado no XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2013, que apresenta um estado da arte do período 2000 a 2011. Estes trabalhos foram muito úteis para minha investigação junto ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e elaboração do estado de conhecimento no período 2010 a 2018 que aqui apresento.

O destaque para a pesquisa do INEP/MEC – Brzezinski (2006; 2014) – justifica-se, metodologicamente, pelo cuidado técnico na elaboração desta pesquisa que durou três anos cada. Neste estado da arte a autora elaborou resumos analíticos conforme o modelo da *Red Latinoamericana de Información y Documentación* (REDUC).

Estes dois estados da arte do INEP/MEC, um de 2006 e outro de 2014, partiram do descritor “Formação de Profissionais da Educação”, o que abrangeu um grande número de produções científicas discentes dos programas de pós-graduação em Educação.

Como exemplo deste quantitativo vemos que a pesquisa de Brzezinski (2014) aponta que houve 25.304 trabalhos acadêmicos, entre teses e dissertações, nos programas de pós-graduação em Educação sobre formação de profissionais da Educação.

Já o trabalho de Ujiie (2013) não teve esta abrangência na quantidade de trabalhos em seu estado de conhecimento, uma vez que o seu descritor, na busca, foi “formação de professores da Educação Infantil”, termo mais específico para a formação de docentes para a primeira etapa da Educação Básica e, portanto, uma busca mais afunilada.

A autora realizou a busca junto ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de dissertações e teses, dentro do período de 2000 a 2011. Nesta busca a autora encontrou 953 trabalhos, sendo 777 dissertações e 176 teses. Após a leitura analítica dos títulos e resumos chegou a 135 trabalhos, onde 111 eram dissertações e 24 teses, fazendo a opção

de realizar a pesquisa somente com as 24 teses.

Em seu artigo Ujiie (2013) utiliza como aporte teórico a Kishimoto (1999; 2002), Perrenoud (2001) e Tardif (2002) e destaca em seu trabalho dois eixos de análises para as 24 teses escolhidas: 1) concentração das produções por região brasileira e a 2) presença dos elementos constitutivos de um trabalho acadêmico nas teses (apresentação da temática, objetivos da pesquisa, base teórica, metodologia e resultados).

Como resultados da pesquisa mostrou a concentração das produções na região sudeste (58,3%), seguida da região Nordeste (29,2%), região Sul (8,3%) e região Centro-Oeste (4,3%). Em sua pesquisa não houve nenhuma tese defendida na região Norte. Apontou, ainda, que há ausência ou tímida presença dos elementos constitutivos de uma produção científica em algumas teses.

Ujii (2013, p.13) afirma que seu trabalho se configurou como um estado do conhecimento “[...] voltado à formação de professores da Educação Infantil [...] e auxilia na reflexão e no desenvolvimento de novos postulados, conceitos e paradigmas referentes a esta formação, evitando que se perca tempo com investigações desnecessárias e tecendo ponderações relativas ao já pesquisado.”

Para isto serve o estado de conhecimento: para verificarmos pesquisas semelhantes ou complementares com perspectivas que possam enriquecer a pesquisa que está sendo realizada e permitindo, de certa forma, o avanço das pesquisas acadêmicas.

2.5.2. Formação de Professores da Educação Infantil - (2010-2018)

Partindo destes estudos de arte descritos, apresento um levantamento de teses e dissertações junto ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do período compreendido entre 2010 a 2018⁸

⁸ O período escolhido, 2010 a 2018, foi selecionado a partir de um ano após o Decreto 6.755/2009, que instituiu Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e o ano que se deu o levantamento de dados desta pesquisa (2018).

Neste levantamento foi utilizado o termo de busca “*Formação de Professores da Educação Infantil*”⁹ cujo resultado obtido foi de 1.023 trabalhos, sendo 801 dissertações de mestrado e 222 teses de doutorado.

Em uma segunda etapa da pesquisa foi realizada uma leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves destas produções e foram excluídos trabalhos pelos seguintes **critérios de filtragem**:

- os que tratavam sobre o Ensino Fundamental;
- as pesquisas com crianças;
- pesquisas que não estavam vinculadas a um programa de pós-graduação em Educação;
- pesquisas que não continham em suas palavras-chaves termos como “*formação de professores*”, “*formação de educadores*”, “*formação continuada*”, “*formação inicial*”, “*formação de profissionais da educação*”, “*desenvolvimento profissional docente*” e afins que pudessem expressar a formação de professores.

Assim chegamos a 30 trabalhos, sendo 24 dissertações e 6 teses que se constituíram em nossa amostra intencional pesquisada. Conforme quadro a seguir:

⁹ A intenção inicial era fazer um levantamento mais afinado com um termo que pudesse abranger o objeto de estudo desta dissertação: “*especialização em Educação Infantil*”, “*especialização em Docência na Educação Infantil*”, “*CEDEI*”, entretanto não houve resposta à pesquisa no site da CAPES.

Quadro 3: Teses e dissertações da área da Educação Temática: Formação de professores da Educação Infantil - (2010-2018)

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	T/D
01	01/02/2010	Formação Inicial de Professores de Educação Infantil: que Formação é essa?	FEBRONIO, Maria da Paixão Gois.	Universidade Católica de Santos, Santos Biblioteca Depositária: Biblioteca De Pós-Graduação Unisantos.	Mestrado em Educação
02	01/03/2012	Ensinar Matemática com uso de Tecnologias Digitais: um estudo a partir da Representação Social de Estudantes de Pedagogia.	MAIA, Dennys Leite.	Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: UECE.	Mestrado em Educação
03	19/03/2012	Estudo Comparativo das Políticas Nacionais de Formação de Professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010).	Brejo, Janayna Alves.	Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central-UNICAMP.	Doutorado em Educação
04	01/07/2012	Os Cursos De Pós-Graduação Lato Sensu Em Educação Infantil Na Bahia: Políticas E Práticas Da Universidade Pública.	OLIVEIRA, Anatalia Dejane Silva de.	Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: BC-UFG.	Doutorado em Educação
05	16/04/2013	Vitória vai à Escola: o papel da Afetividade na Formação de Professores da Educação Infantil.	LIMA, Mariana Parro.	Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UNICAMP.	Mestrado 9em Educação.

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	T/D
06	22/04/2013	O Desenvolvimento Profissional da Docência de Professoras da Educação Infantil de Terra Nova do Norte – MT.	MUELLER, GLADES RIBEIRO.	Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação - Biblioteca Central.	Mestrado Em Educação
07	26/02/2014	Implicações da Teoria Histórico-Cultural no Processo de Formação de Professores da Educação Infantil.	MAGALHAES, Cassiana.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília Biblioteca Depositária: Campus de Marília.	Doutorado em Educação
08	26/08/2014	O Brincar na Educação Infantil: reflexões de uma professora pesquisadora.	GALONI, Vanessa.	Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca "Campus" Taquaral.	Mestrado em Educação
09	25/09/2014	Linguagens Expressivas e a Formação de Professores Para a Educação Infantil: um Estudo de Projeto Pedagógico.	FARIA, Alessandra de Carvalho.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus De Araraquara.	Mestrado em Educação
10	02/12/2015	Diálogos Hermenêuticos e Narrativas Autopoiéticas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no/do Início da Docência.	VILELA, Andre Afonso.	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: Undefined.	Mestrado em Educação
11	25/02/2016	O Currículo nos Cursos de Pedagogia: reflexões acerca da Formação de Professores da Educação Infantil.	GONCALVES, Taynara Martins Resende.	Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFTM.	Mestrado em Educação

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	T/D
12	25/02/2016	O Programa Mesa Educadora e suas Contribuições para a Formação de Professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul.	NASCIMENTO, Anelise Delgado Godeguez do.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Da PUC-SP - Campus Monte Alegre.	Mestrado em Educação
13	29/02/2016	Políticas Nacionais para a Educação Infantil: uma Análise do Proinfantil em Alagoas.	SILVA, Maria Margarete da.	Universidade Federal de Alagoas, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.	Mestrado em Educação
14	08/03/2016	O Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça e Aspectos da História da Formação de Professores no Brasil (2003-2007).	JULIAO, Vania Regina Pieretti.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), Marília Biblioteca Depositária: Campus de Marília.	Mestrado em Educação
15	18/03/2016	Formação de Professores da Educação Infantil à Distância e Desenvolvimento Profissional: uma Experiência do Consórcio Proformar.	MELIM, Ana Paula Gaspar.	Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe Felix Zavataro.	Doutorado em Educação
16	09/06/2016	A Força Revolucionária das Experimentações Políticas de Amizade, Alegria e Grupalidade nos Currículos e na Formação de Professores da Educação Infantil.	Prates, Maria Riziane Costa.	Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES.	Doutorado em Educação
17	26/09/2016	Motivação e Formação de Professores da Educação Infantil em Sorocaba.	NUNES, Clenilda Torres.	Universidade de Sorocaba, Sorocaba Biblioteca Depositária: Biblioteca "Aluisio De Almeida".	Mestrado em Educação

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	T/D
18	29/09/2016	Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: entrelaces com a Prática Pedagógica.	CASTRO, Deyvis dos Santos Costa.	Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Do CCE/UFPI.	Mestrado em Educação
19	15/12/2016	Redescobrir: a Experiência em uma Brinquedoteca com Abordagem Montessoriana e a Formação de Professores.	FRUFREK, Giselle.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central Da PUCRS.	Mestrado em Educação
20	05/05/2017	Ludicidade, Estética e Formação em Contexto: ss Implicações de uma proposta formativa Ludo -Estética Contextualizada na Prática de Educadoras Infantis.	COSTA, Alexandre Santiago da.	Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Ceará/Centro De Humanidades.	Doutorado em Educação
21	27/06/2017	Educação e surdez: cartografias da Libras como Língua Menor.	MIRANDA JUNIOR, Jose Orlando Ferreira De.	Universidade Federal Do Pará, Cametá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFPA.	Mestrado em Educação
22	18/08/2017	A Formação de Professores da Educação Infantil: possibilidades de Práticas na Perspectiva da Inovação Social.	RODRIGUES, Renata Viana Lima.	Centro Universitario Una, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Centro Universitário UMA.	Mestrado em Educação
23	30/08/2017	Formação de Professores da Educação Infantil: a Experiência de um Curso de Formação Continuada.	NASCIMENTO, Flavia Costa do.	Universidade Federal do Pará, Belém.	Mestrado em Educação
24	11/09/2017	O Brincar na Formação do Pedagogo / Professor de Educação Infantil e dos Anos Iniciais no Estado de SP.	VALE, Nathalia Venancio dos Santos.	Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos Biblioteca Depositária: UNIFESP – Guarulhos.	Mestrado em Educação

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	T/D
25	15/06/2018	Discursos a respeito da Criança e do Professor: imagens e Consequências em suas Formações.	CIPULLO, Tathiane Graziela.	Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.	Mestrado em Educação
26	31/07/2018	Educação Infantil no Município de Cachoeira do Sul/Rs: Impasses e Perspectivas na Formação de Professores.	HETTWER, Mirian Cristina.	Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Da UFSM.	Mestrado em Educação
27	06/08/2018	Autismo e Educação Musical: uma Proposta de Formação de Professores.	PENDEZA, Daniele Pincolini.	Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.	Mestrado em Educação
28	17/08/2018	Narrativas Digitais Multimodais na Formação de Professores da Educação Infantil.	TOQUETAO, Sandra Cavaletti.	PONTIFÍCIA Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Da PUC-SP (Campus Monte Alegre).	Mestrado em Educação
29	20/08/2018	Processos Formativos de Professores da Educação Infantil: ressignificando o Planejamento Pedagógico no Contexto de uma Pesquisa-Formação.	SANTANA, Iolanda Barreto de.	Universidade de Pernambuco, Petrolina Biblioteca Depositária: Biblioteca Da UPE Campus Petrolina.	Mestrado em Educação
30	22/08/2018	Vagar sem pressa no Esconderijo da Vida Alada: em busca da Alma na Educação.	SEIXAS, Cristiana Garcez dos Santos.	Universidade Federal Fluminense/ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá.	Mestrado em Educação

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2019

Destes 30 trabalhos foram construídos os resumos analíticos conforme o modelo da *Red Latinoamericana de Información y Documentación* (REDUC) que serviram para destacar pontos dos trabalhos selecionados: distribuição pelas regiões brasileiras; evolução das pesquisas no período; autores nacionais mais consultados; autores estrangeiros mais consultados e a tipificação da metodologia utilizada.

Para a elaboração dos resumos analíticos houve a leitura dinâmica dos 30 trabalhos para possibilitar a organização e sistematização das informações.

Para a fase de levantamento das teses e dissertações, como já dito, foi realizada uma consulta a todos os trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação, no período de 2010 a 2018, no site da CAPES. Algumas dissertações ou teses não estavam disponíveis na plataforma Sucupira¹⁰, sendo necessária a consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹¹, como também nas bibliotecas depositárias dos programas de pós-graduação ou nas bibliotecas virtuais das universidades.

A análise dos trabalhos selecionados se deu de forma quantitativa e

¹⁰ <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

¹¹ <http://bdtb.ibict.br/vufind/> - portal de busca ligado ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (<http://www.mctic.gov.br/portal>)

qualitativa. Após a seleção das teses e dissertações fiz uma leitura destas para, como já foi dito, elaborar os resumos analíticos dos trabalhos.

No início pensei ler apenas os resumos encontrados em cada trabalho, mas estes se mostraram incompletos ou insuficientes para comunicar alguns elementos - principalmente o quadro metodológico ou a informação do aporte teórico-, por isto houve a necessidade, em alguns casos, da leitura integral e dinâmica dos trabalhos.

A partir destas leituras e organização dos resumos analíticos foi possível a tipificação das metodologias utilizadas nas dissertações e teses analisadas, organizar descritivamente os autores nacionais e estrangeiros mais consultados, bem como permitir a visualização da distribuição das produções pelas regiões do Brasil que marcam a territorialidade científica do país e a evolução das pesquisas ao longo do tempo que pode dizer, também, do interesse no tema da formação de professores da Educação Infantil pós-política oriunda do Decreto 6.755/2009.

Os resumos organizados e que serviram para auxiliar a análise dos 30 trabalhos contêm os seguintes itens: *tipo de documento* (dissertação de mestrado ou tese de doutorado); *título do trabalho, autor, orientador, data, referência bibliográfica, número de páginas, instituição, ano, palavras-chave, descrição geral da pesquisa, metodologia, resultados/conclusões, quantidade de obras nacionais e estrangeiras referenciadas e autores mais consultados para desenvolver a pesquisa.*

Inicialmente apresento o quadro que revela a distribuição destas 30 produções acadêmicas dos estudantes dos programas de pós-graduação em Educação nas cinco regiões brasileiras.

O quadro a seguir apresenta a distribuição dos trabalhos por região geográfica e as respectivas instituições de Ensino Superior aos quais os trabalhos estão vinculados. No quadro há o número absoluto e relativo das instituições de ensino superior, exemplificando, neste recorte, a territorialidade da produção científica no país.

Becker (2010) apresenta o debate acerca da territorialidade enquanto relações sociais e de poder e como as gestões de território estão, ainda, centralizadas pelo Estado que gerencia as políticas públicas tomando como critério

as macrorregiões geoeconômicas (Centro-Sul; Nordeste e Amazônia) que pode desconsiderar as diversas realidades do país.

Quadro 4 - Distribuição de teses e dissertações sobre “Formação de Professores da Educação Infantil” (2010-2018) por IES/Regiões geográficas brasileiras.

REGIÃO	SUDESTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUL	NORTE
IES	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	-
	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO	UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	-	-
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	-	UNIVERSIDADE CATÓLICA DO BRASIL	-	-
	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	-	-	-	-
	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	-	-	-	-
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	-	-	-	-
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	-	-	-	-
	UNIVERSIDADE DE BOROÇABA	-	-	-	-
	CENTRO UNIVERSITÁRIO UMA	-	-	-	-
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	-	-	-	-
	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	-	-	-	-
	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	-	-	-	-
	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	-	-	-	-
Total IES : 24	14 (58,3%)	03 (12,5%)	04 (16,6%)	02 (8,3%)	01 (4,1%)

Fonte: Quadro organizado pela autora (2019).

O quadro 4 revela que existe, ainda, uma concentração das produções acadêmicas na região sudeste, onde 58,3% das instituições que mais detêm estas produções (teses e dissertações) encontram-se nos estados do sudeste,

principalmente São Paulo e Rio de Janeiro.

Estes dados não alteram a pesquisa da Ujiie (2013, p.09), que apontou, também, que 58,3% das instituições estavam concentradas na região sudeste “[...] com concentração em programas de pós-graduação em sua maioria pertencente ao Estado de São Paulo, além do Estado do Rio de Janeiro e Espírito Santo.”

A predominância da produção acadêmica na macrorregião geoeconômica Centro-Sul revela a desigualdade social e o desenvolvimento de políticas públicas com investimentos maiores para as regiões mais populosas e consideradas mais desenvolvidas economicamente.

O Brasil é um país de grande extensão territorial com diferenças culturais e climáticas, para não falar de diferenças de relevo, vegetação, hidrografia entre outros, que influenciam a dinâmica econômica e política das diferentes regiões brasileiras.

Neste contexto de diferenças nos investimentos públicos, a existência de mais instituições públicas de ensino superior em uma dada região, pode levar a maior concentração de produções acadêmicas, entre outros fatores.

Sobre esta concentração Sidone; Haddad; Mena-Chalco (2016, p. 25) afirmam que “[...] A heterogeneidade espacial no caso brasileiro evidencia a necessidade de desconcentração espacial das atividades de pesquisa científica no país, uma vez que isso pode potencializar o desenvolvimento regional de áreas menos favorecidas.”

Os autores defendem a interação colaborativa entre os pesquisadores de diferentes regiões brasileiras para equacionar as desigualdades nas produções, entretanto, consideram que a distância é um fator que dificulta esta colaboração.

[...] a proximidade geográfica aparenta ser um dos principais fatores que contribuem para a ocorrência de interações colaborativas, na medida em que as participações das parcerias intrarregionais são bastante elevadas para todas as regiões. Nesse sentido, a baixa interação dos pesquisadores localizados na região Sul com aqueles localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste é indício do papel impeditivo que a distância geográfica exerce sobre as pesquisas colaborativas, principalmente nos domínios científicos de intensa utilização de instalações físicas para as atividades de pesquisa e naqueles caracterizados por maior dificuldade de codificação do conhecimento, o

que exige encontros presenciais frequentes. (SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2016, p. 29).

Os autores ressaltam as parcerias intrarregionais como forma de descentralizar e potencializar as pesquisas nas diferentes regiões brasileiras, o que pode ser uma boa sugestão, embora, já exista a interação de vários pesquisadores de grupos de pesquisa ou de programas de pós-graduação em todo o país que integram conjuntamente pesquisas a nível nacional ou regional.

Vale ressaltar, entretanto, que a coordenação de cada pesquisa vai ser definidora, em muitos casos, na contabilização para a instituição que solicitou e/ou coordenou a investigação e, conseqüentemente, para a região na qual a instituição se encontra.

No que diz respeito à produção acadêmica no período pesquisado houve, em 2016, um significativo aumento de números de trabalhos (teses e dissertações) que investigaram sobre formação de professores da Educação Infantil.

Do total dos trabalhos selecionados nesta pesquisa, 30% destes foram defendidos em 2016, em 2017 baixou para 12%, aumentando em 2018 para 24% das defesas. Na ordem cronológica temos os seguintes números em relação ao total levantado para este intervalo de tempo: 3% em 2010; 9% em 2012; 6% em 2013; 12% em 2014; 3% em 2015; 30% em 2016; 12% em 2017 e em 2018, 24% dos trabalhos defendidos. Curiosamente o ano de 2011 não teve nenhum trabalho sobre a temática nos registros do banco de dados da CAPES que estivesse nos critérios de inclusão/exclusão estabelecidos e já comentados nesta pesquisa.

Dos 30 trabalhos selecionados sobre formação de professores da Educação Infantil, *10 trabalhos abordaram sobre formação inicial, 19 trataram sobre formação continuada em serviço e 1 sobre formação continuada em nível de pós-graduação lato sensu.*

Quanto à tipificação das metodologias, que buscou listar os procedimentos metodológicos utilizados nas teses e dissertações, esta etapa exigiu uma leitura mais cuidadosa do trabalho completo, uma vez que não havia uma descrição precisa sobre o quadro metodológico utilizado, resumindo-se, em muitos casos, ao anúncio

da abordagem e dos instrumentos de levantamento de informações.

No quadro a seguir apresento a descrição dos termos utilizados nos trabalhos, onde há a descrição da modalidade de pesquisa e de suas técnicas e instrumentos de pesquisa descritos pelos autores das teses e dissertações no período 2010-2018, apresentadas neste estado do conhecimento.

No quadro não há uma separação entre métodos, estratégias e recursos metodológicos uma vez que na descrição da tipificação metodológica dos trabalhos, não encontramos uma definição clara quanto a estes aspectos:

Quadro 5: Tipificação da Metodologia de Pesquisa das teses e dissertações sobre “Formação de Professores da Educação Infantil” (2010-2018)

Tipos de Pesquisa
Abordagem Qualitativa
Abordagem <u>qualiquantitativo</u>
Observação
Entrevista individual
Entrevista coletiva
Teste de associação livre de palavras
Método histórico
Estudo fenomenológico-hermenêutico
Pesquisa bibliográfica
Análise de documento
Pesquisa documental
Estudo comparativo
Análise de conteúdos
Análise do Discurso
Pesquisa-ação
Questionário
Questionário on-line
Materialismo histórico-dialético
Metodologia das narrativas autobiográficas formativas
Pesquisa de campo
Pesquisa etnográfica
Pesquisa Crítica de Colaboração
Carta etnográfica
Gravação de áudio
Gravação de audiovisual
Roda de conversa
Grupo Focal
História oral

Fonte: Quadro organizado pela autora (2019).

A opção por mostrar um quadro que aparecem juntos abordagem, método e instrumentos resulta do fato de que os autores não apresentam uma melhor definição sobre o quadro metodológico da pesquisa apresentada nas teses e dissertações. É uma constatação que o estado da arte coordenado por Brzezinski já havia revelado em análises de outras teses e dissertações e que também constatamos nas amostras trabalhadas.

Brzezinski (2014, p. 123) afirma que “outra lacuna que precisa urgentemente ser superada é a tímida descrição acerca do método, da metodologia e do instrumental utilizado pelos pesquisadores para desenvolver suas investigações.”

Outro aspecto a se destacar é a incidência de consulta a autores, nacionais e estrangeiros, conforme os dois quadros a seguir:

Quadro 6 : Autores Nacionais mais citados nas teses e dissertações sobre “Formação de Professores da Educação Infantil” (2010-2018) – CAPES

Autor (a)	Anos de Publicação
Abramowicz	1999, 2011, 2013
Almeida	1999
Alves	2007
Andrade	2005
Angotti	2003, 2006, 2009, 2012
Azevedo	2004
Barbosa	1991, 2002, 2004, 2006, 2009, 2012
Barreto	2007
Bragança	2012
Brzezinski	1987, 2001
Bujes	2001
Campos, M.	2006, 2010
Campos, R.	2009
Carvalho	2013
Cerisara	2002

Contreras	2002
Craidy	2001
Cysneiro	1999, 2000
D'ambrósio	1989
Didonet	2001, 2006, 2010
Duarte	1993, 1996, 2001, 2003, 2004, 2008, 2009
Ferreira	2006, 2010
Formosinho	2002
Freire	1978, 1987, 1996, 1997, 2004, 2011
Garcia	1999
Gatti	2009, 2010, 2011, 2014
Kehl	2002
Kishimoto	1999
Kramer	1992, 1997, 1998, 2006, 2012
Kuenzer	2008
Lopes	2009
Machado	2002
Martins	2006, 2007, 2009, 2010, 2011, 2013.
Maturana	1998, 2001
Mello	1999, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2009, 2010, 2012
Monteiro	2003, 2005
Moreira	1998, 2000
Oliveira	2006, 2009, 2012
Ostetto	2012, 2017
Pellanda	2009
Ribeiro	2010
Rosemberg	2010
Sá	1996
Saviani	1997, 2000, 2005, 2008, 2009

Tardif	2002, 2012
Urias	2009
Valente	1999
Vorcaro	2004

Fonte: Quadro organizado pela autora (2019).

O quadro 5 revela que as pesquisas sobre formação de professores da Educação Infantil utilizam diversos autores que tratam sobre a formação de modo geral, não necessariamente se restringem a autores que tratam especificamente da formação de professores na Educação Infantil, embora estes também se fazem presente nas referências.

Quadro 7: Autores Estrangeiros mais citados nas teses e dissertações sobre “Formação de Professores da Educação Infantil” (2010-2018) – CAPES

AUTOR (A)	Anos de Publicação
Aguilar	2000, 2002, 2005, 2009
Arendt	1968, 2008)
Àries	1978, 1981
Ball	1991
Benjamin	1984, 2009
Bordieu, P.	1983, 1990, 1992
Carrolo	1997
Clavreul	1983, 1990
Dávila e Naya	2010
Day	1999, 2001
Elkonin	1960, 1987, 2009
Engels	1976, 2004
Feiman-Nemser	1983
Feldfeber	2006, 2009
Ferreiro	2012
Flickinger	2014

Foucault	1988, 2010
Fourez	(1992)
Freud	1996 (VOL. I, VII, X, XI, XIII, XIV, XVII, XVIII, XIX, XXI, XXII),
Giroux	1997
Heller	1977, 1992, 2008
Imbernòn	2010
Kosik	1976
Kuhlmann Jr	1998
Lankshear	2012
Leboyer	1995
Leontiev	1960, 1978, 1980, 1988,2010)
Marx	1977, 1996
Maturana	1998, 2002
Meneghetti	2004
Moscovici	1978
Nóvoa	1991, 1995, 1997, 1999,2004, 2009
Perrenoud, P.	1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001, 2002
Pineau	1988,1993
Platão	1975,1999
Prensky	2001
Ricoeur	1983
Sarmento	2005, 2009
Schön	1992, 1995, 2000
Shulman	1998
Vasquez	2007
Vigostky	1988a, 1988b, 1991, 1994, 1995, 1998, 2001, 2006, 2007, 2008, 2009,2010
Voltolini	2008, 2011
Wallon	1986, 2007

Fonte: Quadro organizado pela autora (2019).

Igualmente como no quadro 5, o quadro 6 também nos mostra que as pesquisas utilizam autores estrangeiros que tratam sobre a formação de modo geral, e não se restringem-se a autores que tratam especificamente da formação de professores na Educação Infantil.

Os pesquisadores que elaboraram estas teses e dissertações demonstraram o esforço e seriedade em pesquisar sobre a temática com estudos e leituras de autores nacionais e estrangeiros que mudaram paradigmas na compreensão do fenômeno educativo ou que apresentam um acúmulo de estudos e pesquisa.

O trabalho de Romanowski (2013) aponta as tendências das pesquisas que abordam a formação de professores. Entre as tendências de pesquisas estão: *as pesquisas sobre os cursos e modalidades de formação de professores, as pesquisas do tipo estado da arte, as pesquisas de intervenção com participação dos professores em projetos de investigação realizados por pesquisadores na escola, as pesquisas de intervenção com programas de formação continuada com a realização de pesquisa pelo professor e as pesquisas de intervenção na formação inicial.*

Organizei os 30 trabalhos em grupos considerando as cinco tendências de pesquisa descritas pela autora. Desta forma cheguei a quatro grupos de tipos de tendência, uma vez que não encontramos, nesta seleção, nenhuma tese ou dissertação que fosse uma pesquisa do tipo estado da arte.

Assim temos: *18 trabalhos que estão na tendência de pesquisas sobre os cursos e modalidades de formação de professores, 09 trabalhos na tendência de pesquisas de intervenção com participação dos professores em projetos de investigação realizados por pesquisadores na escola, 01 trabalho na tendência de pesquisas de intervenção com programas de formação continuada com a realização de pesquisa pelo professor e 02 trabalhos na tendência de pesquisas de intervenção na formação inicial.*

Na tendência de *pesquisas sobre os cursos e modalidades de formação de professores* são incluídas pesquisas sobre avaliações dos impactos de cursos de formação inicial, continuada e de políticas de formação de professores. Nesta tendência temos 04 teses: Brejo (2012); Oliveira (2012), Melim (2016) e Prates

(2016).

A tese de Brejo (2012) trata sobre políticas nacionais de formação de professores; Oliveira (2012) desenvolveu sua tese abordando as repercussões de curso de pós-graduação *lato sensu*; a avaliação de programas de educação à distância PROFORMAR foi o que tratou a tese de Melim (2016) e a tese elaborada por Prates (2016) discorreu acerca das contribuições de cursos de formação inicial em Pedagogia para a formação do professor de Educação Infantil.

Além das teses, há 04 dissertações que tratam sobre a formação inicial da professora de Educação Infantil no curso de Pedagogia: Febrônio (2010); Gonçalves (2016); Julião (2016) e Cipullo (2018).

Registramos 07 dissertações que abordam sobre a formação de professoras da Educação Infantil da rede pública: Mueller (2013); Faria (2014); Vilela (2015); Nunes (2016); Castro (2016); Rodrigues (2017) e Vale (2017).

E 03 dissertações apresentam olhares sobre programas de formação de professores e suas contribuições: Godeguez (2016) que trata do programa de formação de professores Mesa Educadora¹², a produção de Silva (2016) sobre o PROINFANTIL¹³ e a dissertação de Nascimento (2017) que analisa as repercussões do curso de aperfeiçoamento *Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil*¹⁴.

Esta tendência considera cursos, modalidades e programas em nível nacional ou local voltados à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral. São pesquisas que podem se configurar em avaliações ou análises dos impactos destas formações. Romanowski (2013, p. 483) afirma que:

Os estudos sobre o sistema de formação de professores desenvolvidos, desde a década de 1980, são estudos que consideram cursos,

¹² O Programa Mesa Educadora é fruto de um projeto do Fundo do Milênio para a Primeira Infância da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Informações no site <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214771>

¹³ O ProInfantil é um curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>

¹⁴ Formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, em convênio com o Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – ICED/UFPA.

modalidades e programas em nível nacional, direcionados à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral [...] As pesquisas locais, realizadas por grupos e/ou pesquisadores individuais, examinam pontualmente uma instituição, um curso, um programa, uma disciplina, quanto à organização, abordagem curricular, processo de formação desenvolvido e resultados obtidos. Essas pesquisas têm sido sistematicamente investigadas por pesquisadores, individualmente ou em grupos.

Na tendência que a autora chamou de *pesquisas de intervenção com participação dos professores em projetos de investigação realizados por pesquisadores na escola*, temos 02 teses de doutorado e 07 dissertações.

Na tese de Magalhães (2014) temos o relato e análise de uma experiência de formação onde a pesquisadora forma um grupo de estudos semanais para a teoria Histórico Cultural em um centro municipal de Educação Infantil de Londrina (PR) e depois faz observações das práticas docentes para verificar o alcance destes estudos.

A tese de Costa (2017) procura investigar o impacto de uma formação em contexto ludoestética nas práticas pedagógicas em educadores infantis, é uma pesquisa-ação em que ele ministra o curso em um Centro de Educação Infantil em Fortaleza (CE) para 17 professoras da Educação Infantil.

As 07 dissertações, a seguir, tratam igualmente de intervenções de formação realizadas pelo próprio pesquisador.

Lima (2013) promoveu oficinas de vivência para professoras de uma creche pública de Piracicaba (SP) com a intenção de provocar consciência corporal e compreensão da dimensão do toque na construção de laços de afetividade para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Frufrek (2016) mobilizou o uso da brinquedoteca com abordagem montessoriana para a formação de professoras da Educação Infantil de uma escola municipal do Rio Grande do Sul.

Miranda Jr (2017) trabalhou a formação de 210 professoras da Educação Infantil em parceria com a Secretaria Municipal de Cametá (PA) promovendo o ensino de Libras.

Hettwer (2018) promoveu encontros formativos com temas de estudo sugeridos pelo grupo de professoras da Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul (RS).

Toquetão (2018) aborda acerca de sua experiência com a formação sobre narrativas digitais multimodais na documentação pedagógica promovida para 10 professoras da Educação Infantil em uma escola municipal de Educação Infantil de São Paulo (SP).

Santana (2018) nos traz um trabalho sobre como a sua pesquisa formação pôde contribuir para a construção e ressignificação de saberes docentes de 15 professoras da Educação Infantil de duas escolas da rede pública municipal do Senhor do Bonfim (BA).

E Seixas (2018) nos traz um trabalho que fala da formação por ela promovida intitulada “Estúdio do Sensível” ministrada para 08 professoras da Educação Infantil de escolas públicas, onde trabalhou com arteterapia, dança circular, biblioterapia e escrita criativa para o que ela chama de “resgate da alma na educação”.

Estas 02 teses e 07 dissertações mostram a tendência de pesquisas em que o pesquisador promove uma pesquisa-ação ou pesquisa-formação. Sobre isto Romanowski (2013, p. 492) afirma que:

Essas investigações visam trabalhar a formação de professores estimulando a pesquisa na busca da melhoria do ensino, implementando novos procedimentos, estratégias, recursos didáticos, novas tecnologias de forma contextualizada no cotidiano escolar.

Além destas pesquisas há a tendência de *pesquisas com programas de formação continuada com a realização de pesquisa pelo professor*.

O trabalho de conclusão de mestrado “O Brincar na Educação Infantil: reflexões de uma professora pesquisadora” da Galoni (2014) é um exemplo desta tendência. Galoni (2014) fala de seu percurso como professora pesquisadora em sua turma de crianças com 3 e 4 anos de uma escola municipal de Piracicaba (SP) onde tentou compreender a importância da imaginação e da brincadeira no desenvolvimento infantil.

Na tendência *pesquisas de intervenção na formação inicial* temos 02 dissertações: Maia (2012) e Pendeza (2018)

O trabalho de Maia (2012) relata sua experiência com a disciplina Matemática I na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental onde propôs uma formação pedagógica para o uso de tecnologias digitais no ensino da matemática para seus alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará.

Na dissertação de Pendeza (2018) “Autismo e Educação Musical: uma proposta de Formação de professores” existe a preocupação com a falta de disciplinas no curso de licenciatura de Música da Universidade Federal de Santa Maria que abordem sobre o autismo; assim, organiza uma Atividade Complementar de Graduação (ACG) com uma proposta de formação de professores para a identificação dos sinais de alerta de autismo para 12 licenciandos em Música onde foi tratado o desenvolvimento infantil e sinais indicadores do Autismo.

Nesta tendência as pesquisas podem contribuir de forma significativa na formação dos estudantes que delas participam e aproximá-los das questões presentes no cotidiano da Educação Básica e “[...] favorecem uma melhoria performática na formação dos futuros professores e possibilitam a participação do licenciando em projetos de pesquisa.” (ROMANOWSKI, 2013, p. 494).

Para finalizar este estado do conhecimento vale frisar da importância de se desenvolver pesquisas sobre formação de professores considerando o contexto legal, social e cultural onde acontece a formação. A necessidade de avaliar processos formativos como cursos, programas, políticas públicas e práticas pedagógicas gera novas pesquisas, são campo constantes de investigação.

A presente pesquisa, da qual trata esta dissertação, é fruto da investigação sobre um curso de formação continuada *lato sensu* (CEDEI). Considerando as tendências de abordagens de pesquisa classificadas por Romanowski (2013), esta investigação configura-se como uma *pesquisa sobre os cursos e modalidades de formação de professores*.

Vale frisar que a presente dissertação que investiga como o CEDEI possibilitou a atitude reflexiva sobre a prática pedagógica, soma-se às discussões sobre a *formação de professores da Educação Infantil*.

Na consulta ao *site* de catálogo de teses e dissertações da CAPES, no período de 2010 a 2018, não encontramos nenhum trabalho acadêmico que abordasse sobre a formação de professores no âmbito do curso de especialização em Docência na Educação Infantil.

Desta forma, a relevância do presente estudo está pautada no ineditismo, uma vez que há poucos trabalhos que discutem sobre a formação continuada específica para a docência na Educação Infantil que tenha a reflexão da prática pedagógica como eixo fundante desta formação.

3 - A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Esta seção apresenta um breve retrospecto da história da Educação Infantil no país para que o debate em torno: da necessidade de formação específica da professora seja contextualizado no âmbito das mudanças de concepções sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos (creche) e de 4 e 5 anos (pré-escola); da situação sobre a oferta de vagas garantidas sob a força da lei e no cenário das políticas públicas de formação construídas para responder às mudanças na legislação brasileira que trata sobre a Educação Infantil.

Realizar uma retrospectiva da trajetória da Educação Infantil no Brasil nos faz entender como o contexto histórico-social e cultural em que a educação foi gerada influencia o percurso da educação das crianças. Como afirma Silva (2007, p. 27) “[...] pensar a criança e sua educação historicamente exige o esforço de articular os discursos e as práticas ao contexto socioeconômico e cultural de sua criação.”

O recorte temporal desta retrospectiva corresponde ao período que compreende os anos de 1970 aos debates atuais sobre as políticas públicas educacionais.

Nesta periodização foram sancionadas duas leis que tratam sobre as diretrizes da educação no país: a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus LDB nº 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394 de 1996.

Nesta breve recapitulação destacam-se os programas de formação de professores no contexto do Decreto 6.755 de 2009, que inclui o curso de especialização em Docência na Educação Infantil, foco de análise desta pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus foi sancionada no período do regime militar. No que diz respeito à educação das crianças menores de 7 anos, a LDB 5.692/71 indica, em seu artigo 19, que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas

maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Percebe-se, na construção do artigo 19, que o Estado se isenta da responsabilidade com a educação das crianças de 0 a 6 anos ao indicar apenas a vigilância das crianças.

Além disto, neste período, há uma dualidade no atendimento das crianças de 0 a 6 anos. As instituições que atendiam aos pequeninos de faixa etária até 3 anos estavam vinculadas aos órgãos de saúde e de assistência, enquanto as instituições que atendiam crianças de 4 a 6 anos estavam ligadas aos sistemas de educação. De acordo com Kuhlmann Jr (2000, p. 6):

[...] é durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileira, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

No regime militar o atendimento às crianças foi marcado pela visão assistencialista e pela educação compensatória. Com esta visão assistencialista o governo apresenta instituições voltadas para as famílias carentes em bairros periféricos, como instituição de baixo custo.

Partindo dos princípios de uma educação compensatória o Governo brasileiro implementou uma série de medidas políticas e pedagógicas objetivando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças pobres.

Nos anos 1970 surgiram propostas e ações governamentais como Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE/MEC) e a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) como coordenadoria do MEC, criados em 1974. Em 1977 houve a implantação do projeto Casulo pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Para Kuhlmann Jr (2000, p. 9) o Projeto Casulo:

[...] tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal, como dizia Ulisses Gonçalves Ferreira, supervisor do Projeto Casulo da LBA, de 1978 a 80: antes de pensarmos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais permanentes, às suas

necessidades físicas.

O projeto Casulo surge, segundo seus idealizadores, para atender a criança carente e, conseqüentemente, à família com dificuldades financeiras como forma de amenizar a situação de pobreza em que se encontravam. Uma educação compensatória que tinha como discurso oficial a intenção de colaborar para a melhoria da situação socioeconômico-cultural do país. Assim,

No texto Projeto Casulo, publicado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1977, pretendia-se, como no início do século, que o programa viesse a desenvolver atividades paralelas de orientação familiar. A “problemática comunitária”, devido à baixa renda *per capita*, vinha provocando “desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar”. Isso porque, “por longo tempo, viveu a sociedade brasileira sem perceber” que esses problemas a impediam de atingir “um estágio mais avançado de desenvolvimento socioeconômico-cultural”. Após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o “4º estrato da população brasileira”, é a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, “a baixo custo”, nas creches Casulo. Os pobres estavam percebendo o quanto eram pobres: os meios de comunicação mostravam o crescimento do milagre econômico e faziam a população marginalizada “aspirar de forma crescente aos bens da civilização”, dizia o texto. Era necessário aplacar a ameaça de “atos antissociais, fato notório nas cidades que se industrializam” (KUHLMANN, 2000, p. 10).

Segundo Kuhlmann (2000, p. 10) “Era chegado o momento de oferecer algumas migalhas do bolo da produção nacional”. Assim, a criação de novas vagas ofertadas pelo projeto Casulo surgiu como uma solução imediata para o problema da pobreza que deveria ser encarada, pelo povo, como fruto do pouco esforço dos indivíduos. O governo, por meio da benevolência de ações assistencialistas, poderia ajudar a compensar as situações de carência. De acordo com Kuhlmann (1998, p. 202) “[...] O atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio de repasse das escassas verbas públicas, às entidades assistenciais na prestação do serviço à população.”

Percebemos, assim, que o surgimento de muitos programas de atendimento às crianças no país tinha como finalidade a pretensa solução dos problemas sociais da parcela da população carente, chamada de “quarto estrato da população” pela Ditadura Militar. Segundo Oliven (2010, p.70) o :

Ministro da Previdência Social do Governo Geisel, em entrevista à revista Veja “O quarto estrato” nº 418, 8-9-1976, p. 26, “mostrou-se

especialmente preocupado com as condições de vida do que chamou de 'quarto estrato' da sociedade: a parcela da população do país caracterizada por 'carências totais em termos de alimentação, habitação, vestuário e estado sanitário.' [...] Numa entrevista subsequente à revista VISÃO "Previdência, vais aos superpobres?" vol. 49, n. 6, 13-9-1976, p. 101, o Ministro caracterizou "os grandes estratos da população brasileira, que, de forma simplificada, entendo serem quatro: classe alta, média alta, previdenciária e carente. Este quarto estrato compõe-se dos miseráveis, dos pobres e dos indigentes, que, em uma aproximação formal, se pode considerar uma população pré-previdenciária".

Neste contexto a investida no programa de creches da Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o projeto "Creche Casulo", salvo possíveis interesses autênticos da instituição, foi utilizada para mascarar a realidade da falta de vontade política do governo com a situação da família e crianças que viviam em condições socioeconômicas desfavoráveis.

O discurso oficial que se gerava em torno do atendimento aos pequenos era baseado no conceito de ações para solucionar as carências produzidas pela pobreza e também para atenuar o fracasso escolar dos alunos oriundos do "quarto estrato da sociedade" no ensino primário. A educação ofertada às crianças menores que 7 anos estava baseada, assim, como preparação para o ofício escolar.

O atendimento à criança pobre, enquanto educação compensatória, também reforçava a ideia de que este atendimento serviria para suprir as carências nutricionais, de higiene, de cuidado e, assim, não caberia uma perspectiva mais "pedagógica" neste trabalho. Muito embora se discuta, nos dias atuais, que as dimensões do cuidar e educar estão imbricadas e que não se cuida sem educar e vice e versa, os sentidos dados pela vinculação em secretarias diferentes na época da ditadura militar poderia induzir as práticas dos adultos que trabalhavam nas creches ou nas pré-escolas.

Uma constatação desta situação é o fato de que os adultos que trabalhavam nas creches eram contratados entre as pessoas da comunidade que muitas vezes não tinham formação pedagógica alguma. Situação mais rara em instituições em que existia a pré-escola e que estavam ligadas à secretaria de educação.

Kramer (2011, p. 12) ao tratar sobre a Educação Infantil no Brasil, aponta como os debates na década de 1970 em torno do fracasso escolar indicavam que

este fraco desempenho se dava em decorrência das carências culturais das crianças pobres e de suas famílias. Segundo a autora ao apresentar uma educação compensatória, a política educacional para o atendimento ao pré-escolar era baseada em uma abordagem da privação cultural “[...] o fracasso escolar analisado como culpa individual: deixa-se de lado o fato de o ensino escolar elaborado segundo os padrões das classes médias e parte-se do princípio de ‘falta’ das crianças ou do seu meio sociocultural”, isto é, “[...] as crianças das classes populares fracassam porque apresentam ‘desvantagens socioculturais’, ou seja, carências de ordem social.” (*idem*, p. 32) que fazem com que elas sejam apontadas como portadoras de diversas carências: intelectual, linguagem, afetiva.

No contexto da justificativa da carência da criança pobre, a educação pré-escolar passa a ser apontada como responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno no ensino primário, isto é, para que o aluno possa obter sucesso em sua trajetória acadêmica no ensino subsequente, era necessário iniciar a preparação das crianças ainda na pré-escola, antecipando o processo de escolarização.

Com este tipo de oferta de atendimento às crianças, caracterizado pelo baixo investimento público, houve a presença de professores sem formação adequada, como também sem formação alguma. Segundo Rossetti-Ferreira; Ramon; Silva (2002, p. 90):

[...] As principais políticas para a educação e cuidado infantil não podem ser reduzidas a uma ajuda aos que necessitam, a uma educação para a submissão e exclusão, pois essas políticas podem colaborar para a construção de uma cidadania assistida e tutelada. Elas devem ter como objetivo a promoção da autonomia e o exercício da cidadania, para que esta seja responsável e competente. Uma educação de qualidade como um direito é o instrumento básico para alcançar esses objetivos. A educação e o cuidado infantil devem ser propostos como meio de inclusão social, oferecendo condições que permitam a construção de uma cidadania emancipada.

Entretanto, apesar da iniciativa de ofertar educação compensatória, o regime não conseguiu conter as reivindicações dos movimentos sociais que se expandiam e clamavam pela redemocratização do país. Movimentos sindicais, populares, feministas e estudantis exigiam um novo cenário político e social que oportunizasse a volta da democracia. De acordo com Kuhlmann (2000, p. 11):

As instituições de Educação Infantil tanto eram propostas como meio

agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla.

Em consequência deste contexto, as lutas dos movimentos sociais pressionaram o Estado a ofertar políticas públicas para atender às crianças de 0 a 6 anos e, assim, “[...] a infância foi se constituindo em um novo campo da arena política que reivindica direitos, ou seja, as crianças (e seus representantes) são os novos sujeitos de direitos e legítimos demandatários de políticas”. Oliveira (2012, p. 5).

Nos anos de 1980 se defendia o caráter educativo do atendimento das crianças de 0 a 3 anos nas creches. Segundo Kuhlmann (2000, p. 12) “[...] a defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades [...]”.

É neste período também que surge a defesa da creche enquanto direito da criança e não da família ou da mãe, preceito presente no texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, onde se postula a condição de cidadania das crianças. Sobre a criança cidadã, Sarmiento (2012, p. 3) afirma que:

A criança-cidadã, nas formas múltiplas, fragmentárias e difusas, em que se exprime a cidadania infantil, não o poderá ser sozinha. Depende do adulto para a construção do universo de referências, de direitos e de condições sociais em que pode ocorrer a cidadania plena. Este é porventura, o *pathos* de uma condição social, que só há muito poucos anos, tem vindo a ser reconhecida e proclamada e que, ao mesmo tempo, está tão ameaçada e comprometida.

A criança, enquanto cidadã de direitos, surge na Constituição Federal de 1988. Ao tratar sobre os direitos sociais dos trabalhadores inclui em seu Artigo 7, inciso XXV “[...] assistência gratuita a filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”. E no Artigo 208, inciso IV anuncia o

[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

O que temos com a Constituição do Brasil de 1988 é a garantia da efetivação do dever do Estado para com a Educação Infantil. A Educação Infantil é declarada como primeira etapa da Educação Básica e o Estado passa a ter a obrigação com a educação das crianças abaixo de 6 anos em creches e pré-escolas.

E isto representou uma conquista das discussões e reivindicações dos movimentos sociais organizados. De acordo com Peroni (2003, p. 19)

[...] o engajamento dos profissionais da área por meio de associações representativas foi bastante intenso no sentido de conquistar direitos para a criança de zero a seis anos. Esta mobilização contou com o apoio de outros setores da sociedade civil organizada, tais como movimentos de mulheres do fórum em defesa da Criança e do Adolescente (DCA) e do Grupo de Ação pela Vida, entre outros.

Outro debate em curso na sociedade, neste período, foi a proteção da criança e do adolescente. O ano de 1990 marca a data da elaboração e sanção da Lei N.º 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA foi elaborado e sancionado em forma de lei dois anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e seu conteúdo apresenta garantias e direitos para a infância e a adolescência.

Desta forma a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 marcaram o cenário histórico e legal da criança e do adolescente no Brasil e influenciaram, profundamente, as mudanças e elaborações de políticas sociais. A partir destes marcos os direitos das crianças e adolescentes foram reconhecidos diante da família, da sociedade e do Estado.

Os direitos contemplados pelo ECA/1990 constituem a proteção integral das crianças e adolescentes no que diz respeito ao amparo judicial quanto aos aspectos: saúde, educação, transporte, lazer e cultura, conforme seus artigos 3º e 4º que trata dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e o dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público em assegurar os direitos da criança e do adolescente.

O inciso II afirma o direito da criança e adolescente de “ser respeitado por seus educadores”. Esse direito ao respeito, especificado no processo pedagógico,

consta do *caput* do artigo 227¹⁵ da Constituição Federal, juntamente com os direitos à liberdade e à dignidade. Esse respeito, inegavelmente, é a base sobre a qual se assenta a integridade física, psicológica, moral e cultural do educando.

Este direito ao respeito é bastante relevante, em especial, para as crianças pequenas que frequentam os espaços da creche e que estão vulneráveis em virtude de sua condição de absoluta dependência do adulto.

Para Corrêa (2001, p. 24) este direito é importante no contexto da Educação Infantil diante das “[...] limitações de autodefesa das crianças em razão de sua pouca idade [...] Sabe-se que, em algumas instituições, ainda existem práticas como os castigos de toda natureza, algumas vezes físicos [...] representa, sem dúvida, um poderoso instrumento de repressão a tais práticas.”

O artigo 54, inciso IV, do ECA afirma que é dever do Estado assegurar o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Com isto o ECA reforça a defesa da Educação Infantil para todas as crianças.

Com o incentivo legal da Constituição de 1988 e do ECA/90 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é aprovada. Sobre a LDB Bollmann; Aguiar (2016, p. 409) afirmam que:

A elaboração, entre os anos de 1986 e 1996, de uma nova LDB, que culminou na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, ocorreu em um contexto não sem contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, haja vista que no Brasil vivenciava-se um período pós-ditatorial, e a sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização do País.[...] Em uma sociedade profundamente desigual, como a brasileira, cindida em classes sociais, a discussão de uma lei nacional reflete diferentes concepções de mundo e, portanto, as forças sociais contraditórias que nela atuam. No embate ideológico entre essas forças são definidos fins, estratégias e conteúdo da educação nacional. Educar para qual sociedade, para que e a favor de quem são questões fundamentais.”

A LDB foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro e promulgada em 20 de dezembro de 1996. No contexto dos debates em torno da

¹⁵ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

nova LDB havia muitas disputas, com ampla mobilização popular, envolvendo movimentos sociais, dirigentes educacionais, estudantis, acadêmico-científicos, organizações sindicais que já estavam organizados desde o processo da constituinte onde apresentaram propostas ao texto constitucional.

Neste cenário é importante ressaltar o papel do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), criado em 1986 na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE). Segundo Bollmann; Aguiar (2016, p. 411) o FNDEP:

[...] inicialmente nomeado como Fórum Nacional pela Constituinte, tinha o objetivo de aglutinar forças em defesa da educação pública no bojo do processo constituinte (1986-1988). Naquele momento, o Fórum era composto por 15 organizações do campo sindical, estudantil, acadêmico-científico e de classe: Associação Nacional de Educação (Ande), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (AnPed), Associação Nacional de Profissionais da Administração Escolar (Anpae), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), atual Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra), Federação Nacional de Orientadores Educacionais (Fenoe), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Estudantes (UNE).

A luta do FNDEP era pela escola pública, defendendo o financiamento público exclusivamente para as instituições públicas de ensino. Desta forma o Fórum teve um papel político significativo no processo Constituinte ao levantar a bandeira para uma plataforma educacional para o Brasil.

No período anterior à instalação da Constituinte aconteceu a IV CBE organizada pelas entidades: Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES; Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no clima da constituinte.

O tema central da IV CBE foi “A Educação na Constituinte”. A importância histórica deste evento para a educação do país se deu por conta da elaboração de uma carta no encerramento da conferência, chamada Carta de Goiânia, onde se estabeleceu 21 princípios para a educação brasileira a ser contemplado na nova

Constituição. A partir desta Carta o FNDEP promoveu mobilizações para debates nacionais sobre os princípios definidos. Tais princípios serviram de referência para apresentação de propostas de educação para a Constituição e, posteriormente, para a LDB (MORAES, 1991).

Entre os 21 princípios da Carta de Goiânia (CBE, 1986) destaco o quinto princípio que trata sobre a Educação Infantil:

5- É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico.

Neste princípio ficam evidentes duas propostas há tempos defendidas para a educação das crianças: responsabilidade do Estado e caráter pedagógico. Amarrar estes termos poderia levar a Educação Infantil a sair da provisoriedade e baixos investimentos por parte do poder público e incentivar a formação dos profissionais que trabalham com as crianças desta etapa da Educação Básica.

Não estou considerando aqui a adição de debates posteriores a este período sobre cuidar-educar como face do mesmo processo educativo, mas me reportando ao momento histórico de uma educação para os pequenos baseada na educação compensatória com instituições de baixos custos e com pessoal sem qualificação para o trabalho nas creches e pré-escola.

Estes debates em torno da educação no seio da sociedade não foram totalmente absorvidos na nova LDB, justamente pela presença de forças políticas e ideológicas contraditórias que defendiam projetos bem diferentes e antagônicos para a sociedade. De acordo com Bollmann (2010, p. 660):

A continuidade da construção democrática foi interrompida pela apresentação extemporânea do PL nº 73, em fevereiro de 1995, no Senado da República, após Substitutivo nº 30 de 1996, do senador Darcy Ribeiro, que desconheceu o trabalho coletivo das entidades da educação do FNDEP e de parlamentares que apoiaram suas propostas. Esse projeto foi aprovado como Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996. A dinâmica que envolveu diferentes setores organizados da sociedade brasileira na elaboração da LDB representou para as forças progressistas um embate direto com a própria instância governamental que, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, apresentou uma política educacional que seguia os ditames da orientação neoliberal e que interferiu diretamente na [...] reta final afastando o projeto aprovado na Câmara dos Deputados assim como o Substitutivo aprovado na Comissão de Educação do Senado e impondo seu projeto de LDB articulado com Darcy Ribeiro neutralizando, assim, os avanços que a luta

pela escola pública havia conseguido incorporar ao projeto de LDB.

O projeto de LDB articulado com Darcy Ribeiro apresentava uma série de prejuízos à luta pela educação pública e gratuita e vantagens para o setor privado, o que gerou sentimentos de insatisfações, principalmente às entidades que compunham o FNDEP. Bollmann; Aguiar (2016, p. 417-418) apontam que:

[...] De golpe em golpe, finalmente, foi aprovado, em 25 de outubro de 1995, o Substitutivo Darcy Ribeiro, sendo, assim, excluído do cenário o projeto democraticamente construído, ou seja, o Substitutivo Cid Sabóia [...] Enfim, em sessão rápida, que durou no máximo duas horas, foi aprovado o projeto de LDB do governo (Darcy/MEC), contrariando e desprezando todo o trabalho de elaboração coletiva, historicamente realizado pela sociedade brasileira, representada, nesse momento histórico, pelo FNDEP. Com a aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, foram desconsideradas milhares de assinaturas contra o projeto Darcy/MEC e favoráveis ao projeto PL nº 1.258-C, de 1993 da Câmara Federal.

Sobre este fato assim se pronunciou o FNDEP “O fato de o governo conseguir na legalidade institucional fazer valer o seu projeto não o isenta da utilização de mecanismos antidemocráticos para fazer valer o seu projeto que, portanto, traz um vício de origem: a falta de legitimidade (FNDEP *apud* PERONI, 1999, p. 98).”

Entretanto, apesar dos retrocessos no conteúdo da nova LDB, alguns pontos podem ser destacados como positivos tais como: a responsabilidade do Estado com medidas que assegurem igualdade de condições, de acesso e permanência na escola; a gestão democrática da educação escolar; a valorização dos profissionais da educação; a garantia de continuidade e permanência do processo educativo e o reconhecimento da experiência extraescolar.

Os avanços, contudo, não pouparam as críticas feitas pelo FNDEP que chamou a nova LDB de “colcha de retalhos” atrelada ao Banco Mundial e uma vitória de uma concepção de Estado e de sociedade neoliberal (FNDEP, 1997, p. 17).

Apesar da nova LDB ter atropelado os anseios de um projeto voltado para uma concepção de Estado e de sociedade justa e igualitária, os debates e mobilizações em torno de princípios na área da educação devem ser considerados como conquistas e avanços que não podem ser perdidos.

Entre retrocessos e avanços temos a situação da educação dos menores de

6 anos. No que diz respeito à Educação Infantil a LDB, em seu artigo 29, a define como a primeira etapa da Educação Básica.

No bojo das discussões sobre a Educação Infantil é elaborado e divulgado amplamente no cenário educacional, o documento intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

O RCNEI é um material elaborado pelo MEC que apresenta “referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13).

Ele integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação (BRASIL, 1998). O RCNEI é composto por três volumes. No volume 3 existe uma divisão de conteúdos que correspondem a faixa etária de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos. Cerisara (2002, p. 340) tece críticas quanto a esta organização:

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a didatização de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.

Foi um documento apressado que não foi gerido no contexto de discussões e nem baseado em concepção de criança que se vinha avançando na década de 1990. Segundo Cerisara (1999, p. 44)

[...] a Educação Infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de Educação Infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a Educação Infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas.

A política neoliberal do Governo de Fernando Henrique Cardoso que priorizava o mercado implantou uma política educacional brasileira que fomentou descontentamentos naqueles que há anos estavam lutando e defendendo a

educação pública de qualidade, apresentando propostas na contramão dos direitos das pessoas e, em especial das crianças.

Amorim; Dias (2012, p. 130) ao se reportarem sobre a história das reivindicações, estudos e debates acerca da Educação Infantil afirmam que :

[...] a rota anterior visava implementar uma política nacional para a EI que tinha como base a centralidade na elaboração de propostas pedagógicas e curriculares no contexto de cada instituição de EI. Já o RCNEI, assumiu uma perspectiva de currículo nacional e desconsiderou as análises e os encaminhamentos que vinham sendo discutidos pela área.

De 1998 até 2009, o governo instituiu uma série de diretrizes curriculares para os diversos níveis e modalidades de ensino. Entre eles a Resolução nº 01/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

O artigo 3º desta Resolução enfatiza diversos aspectos que deveriam orientar as instituições de Educação Infantil no que se refere a “organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, DCNEI, 1999, art. 2º).

O documento apresentava oito diretrizes que discorriam sobre princípios éticos, políticos e estéticos (1ª); reconhecimento da identidade dos sujeitos (2ª); Educar e Cuidar na Educação Infantil (3ª); Ações educativas intencionais (4ª); Avaliação do desenvolvimento da criança (5ª); Formação de professores (6ª); Gestão democrática (7ª) e a oitava (8ª) e última diretriz indicava que as propostas pedagógicas e os regimentos internos das instituições deveriam levar em consideração as condições de efetivação dessas diretrizes e das estratégias educacionais previstas nesses documentos (BRASIL, DCNEI, 1999).

Amorim; Dias (2012, p. 131) afirmam que:

Do exposto, compreendemos que a DCNEI (1999) afirmava a autonomia das instituições na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das instituições de EI e não fazia menção à utilização de parâmetros ou referenciais nacionais na organização dos currículos dessas instituições. Outra observação importante, é que na DCNEI (1999) apareceu a questão do educar e cuidar como objetivo das propostas pedagógicas das instituições, especificidade defendida pelos estudiosos da área e que não apareceu nos artigos referentes à EI na LDB.

Em 2009 temos a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que aprova as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no país, revogando-se a Resolução CNE/CEB nº 01/1999.

O primeiro destaque na DCNEI (2009) é o fato de apresentar as concepções de Currículo, Criança e de Educação Infantil que norteiam as diretrizes, diferente da DCNEI (1999) que não explicitava as concepções em que se baseavam. Quanto ao currículo, a DCNEI aponta que:

o currículo da Educação Infantil 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 (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 3º)

No que se refere à concepção de Criança, assim se expressa:

as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 4º).

Ao todo as DCNEI (2009) apresentam 13 artigos que tratam sobre: princípios éticos, políticos e estéticos; função social das instituições; intencionalidade pedagógica; objetivos das instituições de Educação Infantil; interações e brincadeiras como eixos orientadores nas práticas curriculares; avaliação do trabalho pedagógico das instituições e do desenvolvimento das crianças.

Assim, há a necessidade de uma sólida formação para os profissionais que atuam com as crianças da Educação Infantil que deve ser específica pela própria natureza do trabalho com as crianças que é, essencialmente, diferente dos demais segmentos da educação básica.

É importante frisar que as orientações nacionais são relevantes e necessárias, no entanto, não podem ser vistas como “camisa de força” para as instituições de Educação Infantil seguirem. As propostas pedagógicas e curriculares precisam considerar a especificidade dos contextos, os profissionais e,

principalmente, as crianças para garantir uma educação de qualidade.

Esta educação de qualidade passa, também, pela qualificação do trabalho docente. A formação de professores pós anos 1990, influenciada pela CF/1988 e LDB 9.394/96 tem gerado uma série de documentos oficiais que abarcam a política de formação de professores no Brasil.

Entre eles temos uma Legislação da Política Nacional de Formação, que abrange decretos, portarias e resoluções tais como: decreto 6.755/2009, decreto 7.219/2010, decreto 8.752/2016, resolução CP/CNE nº 2/2015, portaria nº 1.087/2011, portaria nº 1.328/2011, entre outros.

No contexto desta legislação temos uma série de programas de Formação para professores tais como: Formação pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-letramento, Gestar II, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, Curso de Especialização em Educação Infantil, Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

No contexto desta legislação e programas, que foram do período dos governos do Partido dos Trabalhadores, quero dar destaque ao Decreto 6.755/2009 e para o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, este último elaborado pelo contexto do primeiro.

O decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 “Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.” (BRASIL, 2009)

Esta política nacional de formação de profissionais do magistério se ampara na LDB 9.394/96 mais precisamente nos princípios de “valorização do profissional da educação escolar”, na “garantia de padrão de qualidade” e que os sistemas de ensino devem ser organizados em regime de colaboração entre a União, os estados, Distrito Federal e os municípios (LDB, 1996, Art. 3º, Art. 8º).

Esta política apresenta princípios que se referem à importância atribuída à valorização profissional docente, como políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à formação continuada, progressão na carreira, dedicação exclusiva ao magistério e melhoria nas condições de remuneração e de trabalho.

Nesta política nacional a formação continuada é apontada como componente essencial da profissionalização docente. Os professores, enquanto agentes formativos de cultura que, como tal, têm necessidade permanente de acesso a informações, vivências e atualizações culturais (BRASIL, 2009, Art. 2º - XI, XII).

A política apresenta, assim, objetivos que falam da oferta e expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de ensino superior (IPES). E o cumprimento destes objetivos, em especial os que se referem à educação continuada, são alcançados por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação (MEC), fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Vale ressaltar que as ações desenvolvidas por esta política, sejam de formação inicial ou continuada, faz parte de um rol de metas e ações contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad.

O PDE estava estruturado em cinco eixos principais: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional, Alfabetização e Diversidade. No eixo Educação Básica, o programa tem como ação a formação de professores, bem como o piso salarial nacional:

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica [...]. (HADDAD, 2008, p. 9)

Assim, a instituição de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica atende às necessidades de formação de professores seja no âmbito da formação inicial ou continuada, compreendendo a importância da formação docente como elemento constituinte da qualidade da educação brasileira.

O artigo 2º, inciso II, do decreto 6.755 de 2009 aponta que a formação dos profissionais do magistério tem que ser encarada “como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”. (BRASIL, 2009).

E preconiza no inciso V do mesmo artigo que “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 2009).

As finalidades contidas no decreto apontam para a delimitação de uma possível formação crítica reflexiva que pode subsidiar uma prática docente (re)significada. Esta (re)significação passa, igualmente, pela compreensão de que esta formação é um processo plural e coletivo.

Nesta perspectiva é preciso compreender e repensar o campo da formação e do desenvolvimento profissional delineado por esta política nacional de formação de professores a partir da consciência de que esta política não surgiu do nada, mas foi um construto histórico-social em um processo de muitas lutas.

Por certo que somente a formação docente não é condição determinante para dar qualidade à educação ofertada às crianças, jovens e adultos, existe uma série de questões que precisam ser superadas: as péssimas condições de trabalho; a precariedade em que se encontram as escolas públicas; a desvalorização profissional; os baixos salários e a ausência de *status* da profissão.

Todas estas situações clamam por uma solução, que passa por investimentos sérios e efetivos e, também, por uma fiscalização responsável para que as verbas destinadas à educação sejam usadas com responsabilidade.

Em relação à formação docente dos profissionais da Educação Infantil ainda se discute a construção de uma identidade profissional que caracterize o professor e a professora que trabalha com as crianças pequenas.

Uma questão relevante acerca da formação do professor de Educação Infantil é a especificidade que envolve o trabalho docente com as crianças. Kramer (2005) e Cerisara (2002) há muito alertam para que os cursos de formação de professores da Educação Infantil atentem para a especificidade do trabalho com crianças menores que 6 anos.

As autoras convergem, ainda, quando apontam para o fato de que, por não saberem atuarem com esta faixa etária, muitos professores e professoras acabam reproduzindo práticas escolarizantes que não atendem às necessidades educativas das crianças.

Desta forma o debate sobre as necessidades formativas dos professores e professoras está atrelado à especificidade do trabalho docente na Educação Infantil e sobre a configuração de uma formação continuada que contribua significativamente para esta discussão.

4. O CEDEI E A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Infantil no Brasil teve conquistas importantes desde as mudanças políticas e educacionais a partir da chamada redemocratização, na década de 1980. A Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 por meio do artigo 211 trata sobre a responsabilidade da União em organizar o sistema federal de ensino, financiando as instituições de ensino públicas federais e exercendo em matéria educacional “função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988) garantindo o direito de educação para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 em seus artigos 3º e 8º institui que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de “valorização do profissional da educação escolar” e na “garantia de padrão de qualidade” e ainda, que os sistemas de ensino devem ser organizados em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (BRASIL, 1996).

A LDB, em 1996, ao instituir a EI como primeira etapa da educação básica, provocou no cenário educacional do país, os debates acerca da formação de professores para esta etapa da educação.

Com a LDB a função docente na EI, que antes poderia ser exercida sem nenhuma formação, passou a ser de responsabilidade de um profissional com formação de nível superior em curso de licenciatura plena, em universidades ou Instituto de Ensino Superior. Sobre isto Nunes; Corsino e Kramer (2011, p.16) afirmam que “Ser professor da primeira etapa da educação básica é pertencer a uma categoria profissional definida, sindicalizada e, portanto, com espaço legítimo de reivindicação”.

A afirmação das autoras sobre ser profissional, sindicalizada e com legitimidade para reivindicações se refere ao fato de que com a LDB o profissional da EI passou a ter direito a plano de carreira e a todas as conquistas da categoria,

como o direito ao piso salarial nacional para professores e professoras da educação básica pública.

Vale ressaltar, ainda, que a matrícula na EI pública no Brasil cresceu muito desde a promulgação da CF de 1988. O censo da educação básica de 2012¹⁶, por exemplo, mostra que havia 7.295.512 crianças matriculadas na EI, sendo 2.540.791 de crianças matriculadas em creches e 4.754.721 matriculadas na pré-escola em instituições públicas.

Com o crescimento da matrícula na EI expansão da oferta na educação infantil, desde a LDB de 1996, a demanda por professores qualificados também aumenta. Por isso, o Ministério da Educação intensificou as ações de formação de docentes para atuar nessa etapa da educação básica, principalmente na gestão do professor Fernando Haddad (2005 a 2012), período em que houve investimentos significativos na formação dos profissionais da educação básica.

A necessidade de investimentos na formação dos profissionais da educação, justifica-se na medida em que se reconhece a importância do/a professor/a na sociedade enquanto mediador do processo educacional.

Entre estes investimentos houve o decreto nº 6.755/2009 que criou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que teve por finalidade apoiar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da educação básica. Dentre os princípios da política nacional está a formação docente construída em bases científicas e técnicas sólidas, como compromisso público de Estado. Com esta política o MEC aumentou o número de professores/as formados por instituições públicas de educação superior.

Entre os princípios da Política Nacional, a formação docente em todos os níveis da educação básica é concebida como compromisso público de Estado, o qual assegura os direitos das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, compromisso este assinalado como um projeto social, político e ético que contribui

¹⁶ Destacamos o censo da educação básica de 2012 por ter sido o ano em que houve o debate e planejamento nacional, em Brasília, do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, sendo os dados de matrícula um dos fatores que justificavam a necessidade de formação continuada para os professores desta etapa da Educação Básica.

“para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2009, Art. 2º - I e II).

Entre as determinações instituídas pelo Decreto nº 6.755/09 estão os princípios nos quais a formação de professores devem se fundamentar. Dentre estes princípios destacamos “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos.” (BRASIL, 2009, art. 2º).

Desta forma a política nacional dos profissionais do magistério da Educação Básica, garantida pelo decreto, pode demonstrar que a formação inicial e continuada dos professores da educação básica encontrava-se entre as prioridades do Ministério da Educação explicitadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), contribuindo para uma melhor formação do profissional do magistério que é responsável pela educação de crianças, adolescentes e jovens, além de corroborar para garantir o direito constitucional de acesso a uma educação de qualidade, incluindo as crianças de 0 a 5 anos que são vistas como cidadãs de direito na atual CF do país. Como nos apontam Nunes; Corsino; Didonet (2011, p.9):

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica a que todo cidadão brasileiro tem direito e que o Estado tem obrigação de garantir sem exceção nem discriminação.

Desta forma os profissionais que atuam junto às crianças da EI puderam ter acesso a uma formação promovida pela política nacional do MEC. Entre os objetivos da política nacional dos profissionais do magistério da Educação Básica estão a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério, pelas instituições públicas de ensino superior. Para o alcance dos objetivos previstos foram realizados programas específicos do Ministério da Educação, fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES). Uma dessas ações é o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil que teve como objetivo formar – em nível de pós-graduação *lato sensu* – gestores, coordenadores e professores em exercício na Educação Infantil pública.

4.1 - Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil : o debate nacional

O curso de especialização em Docência na Educação Infantil foi desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e está inserido nas ações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída no ano de 2009, por meio do Decreto Presidencial nº 6.755. Esta Política Nacional de Formação ampara-se, fundamentalmente, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.393/96, no Plano Nacional de Educação e na Lei que institui a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) como fundação pública, prevendo suas funções. Dentro deste contexto da política educacional, é que se situa o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI).

Para sua oferta o MEC solicitou a participação de professoras das universidades federais para debate e elaboração do curso, incluindo a discussão do seu currículo. No processo de discussão da sua oferta definiu-se que o curso seria destinado aos professores, coordenadores/gestores de creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos, em colaboração com o Poder Público e equipes de Educação Infantil dos sistemas públicos de ensino.

O CEDEI teve como objetivo atender às demandas de formação de profissionais da Educação Infantil explicitadas nos Planos de Ações Articuladas (PAR).

Os critérios para a inscrição na seleção para o curso foram definidos pelos seguintes requisitos: ser graduado em Pedagogia, possuir 03 anos de experiência na

Educação Infantil, ser efetivo na rede pública, permanecer em efetivo exercício na Educação Infantil durante o processo formativo; permanecer atuando na Educação Infantil, no mínimo, pelo mesmo período de realização do curso após a formação e ter disponibilidade de pelo menos 10 horas semanais para estudos complementares.

Os principais objetivos do CEDEI foram: propiciar aos profissionais da Educação Infantil oportunidades de ampliar e aprofundar a análise das especificidades das crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, relacionando-as às práticas pedagógicas para a educação em creches e pré-escolas e à identidade do profissional da educação infantil; promover, aos profissionais da educação infantil, oportunidades de analisar e desenvolver propostas de organização do trabalho pedagógico para creches e pré-escolas; propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de realizar estudos diagnósticos e propor estratégias para a melhoria da educação infantil em seu contexto de trabalho.

De acordo com a estrutura definida pelo Ministério da Educação as inscrições para o curso se davam por meio da Plataforma Freire, sendo o curso presencial e totalmente gratuito para os cursistas.

As primeiras IFES envolvidas foram: região Nordeste: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal do Sergipe (UFS); região Norte: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR); região Centro-Oeste: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade de Brasília (UnB); região Sul: Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); região sudeste: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O curso, inicialmente, foi promovido por 18 instituições federais de educação superior (IFES) e, de acordo com informações contidas no *site* do MEC, chegou a

ser ofertado por 33 IFES.

De acordo com informações¹⁷ da coordenação de formação de professores da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, a maior concorrência pelas vagas, em 2012, ocorreu em Belém. Foram 385 educadores inscritos para disputar 40 vagas. Seguida de Feira de Santana (BA), com 320 inscritos para 40 vagas; Manaus, com 320 para 50 vagas; Fortaleza, com 222 inscritos para 40 vagas; e Natal, com 261 inscritos para 50 vagas.

O projeto do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil foi elaborado pela Coordenação Geral de Formação de Professores (CGFORM), em parceria com a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, com a participação de Universidades Federais, em uma construção coletiva, com o desenho curricular discutido e definido como base nacional da formação. Entretanto as IFES poderiam, a partir de discussão local, acrescentar e redefinir disciplinas e divisão de carga horária, conforme as necessidades sentidas.

O CEDEI configurou-se, assim, como um curso de pós-graduação *lato sensu* desenvolvido na modalidade presencial, ofertado por unidade acadêmica de educação de Instituição Pública de Ensino Superior, em parceria com o Ministério da Educação.

De acordo com o projeto pedagógico do curso o currículo foi organizado a partir dos seguintes eixos: **“fundamentos da Educação Infantil”**; **“Identidades, prática docente e pesquisa”** e **“Cotidiano e ação pedagógica”**.

4.2 - O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil no Pará

O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil foi implementado no Estado do Pará sob a coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Criança, Infância e Educação Infantil - IPÊ, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Em todo o Pará o CEDEI alcançou professores e professoras de 73 municípios, organizados em oito pólos que se

¹⁷ informações contidas em : <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/>

encontravam nos municípios de: Altamira, Belém, Bragança, Canaã dos Carajás, Juruti, Marabá, Santarém e Tucuruí.

Seguindo as orientações e discussões nacionais o CEDEI no Pará também teve uma carga horária de 360 horas, mais 60 horas para a elaboração do trabalho final do curso. O curso foi ofertado na modalidade presencial, gratuito, com o material para estudos distribuídos sem nenhum ônus aos cursistas.

Vale ressaltar que o curso, nos municípios do Pará, foi ofertado em período intervalar, nos meses de janeiro e julho, que correspondia aos períodos de recesso e férias escolares. Em Belém, entretanto, havia uma turma denominada regular que funcionava de segunda a sexta, no horário de 18h às 22h, no mesmo período do calendário escolar da rede municipal de educação. Esta pesquisa fez a opção de investigar os egressos da turma de Belém.

O curso foi ministrado na sala FP-02 do setor profissional da Universidade Federal do Pará, *campus* do Guamá, em Belém. O corpo docente foi constituído majoritariamente por professoras pesquisadoras da Faculdade de Educação do ICED/UFGPA, incluindo professoras membros do Grupo IPÊ. Contamos com a participação de professoras convidadas da Universidade do Estado do Pará, bem como com professoras da equipe de coordenação municipal de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Belém.

O curso foi estruturado por uma coordenação geral, coordenação adjunta, coordenação de pólo e coordenação de avaliação. A avaliação no curso tinha por objetivo avaliar o material didático e os aspectos do curso, como: coordenação local do curso, apoio logístico para a disciplina, turma, autoavaliação. Da mesma forma, a avaliação das cursistas expressaram suas opiniões sobre a metodologia adotada pelo docente e sugestões para a melhoria do curso.

Quanto ao material didático a responsabilidade de escolher os textos, organizar a dinâmica, o material de apoio como vídeos, filmes, músicas e entre outros foram das professoras responsáveis pelas disciplinas e a coordenação providenciava a organização em cadernos de textos e distribuídos aos cursistas, que também receberam bolsas personalizadas do curso.

Após ampla discussão com os professores que compõem o corpo docente do curso no Pará se decidiu por trabalhar com a mesma estrutura curricular definida nacionalmente mas incluindo a disciplina aprendizagem e desenvolvimento para “[...] construir junto ao cursista subsídios teóricos sobre o desenvolvimento da criança e a singularidade do processo de aprender.” (ICED, 2015, p. 27). A disciplina foi incluída após um processo de divulgação e discussão entre os professores que constituíam o quadro docente do curso no Pará.

Partindo da organização dos três eixos definidos para o curso e das discussões com o corpo docente local, o currículo do CEDEI, no Pará, ficou assim organizado:

Eixo I: Fundamentos da Educação Infantil, consubstanciado pelas disciplinas Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de Educação Infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais, e Aprendizagem e desenvolvimento na infância;

Eixo II: Identidades, prática docente e pesquisa, estruturado com as disciplinas Metodologias de pesquisa e Educação Infantil, Seminários de pesquisa e Análise crítica da prática pedagógica (ACPP);

Eixo III: Cotidiano e ação pedagógica, composto pelas disciplinas Currículo, proposta pedagógica, planejamento e organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas, Brinquedos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil, Linguagem, oralidade e cultura escrita, Expressão e arte na infância, Natureza e cultura: conhecimentos e saberes, Linguagem matemática: conhecimentos e saberes (ICED, 2012, p.10).

As disciplinas de cada eixo tiveram as seguintes carga horária, conforme o quadro abaixo:

Quadro 8 : Desenho Curricular do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

Eixos temáticos	Disciplinas	CH	Crédito
Fundamentos da Educação Infantil	Infâncias e Crianças na Cultura Contemporânea e nas Políticas de Educação Infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais	45	03
	Aprendizagem e Desenvolvimento na Infância	15	01
Identidades, práticas, prática docente e pesquisa	Metodologia de Pesquisa e Educação Infantil	30	02
	Análise Crítica da Prática Pedagógica - ACPP	60	04
	Orientação e Produção da Monografia	60	04
Cotidiano e Ação Pedagógica	Currículo, proposta pedagógica, planejamento e organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas	60	04
	Brinquedos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil	30	02
	Linguagem, Oralidade e Cultura escrita	30	02
	Expressão e Arte na Infância	45	03
	Natureza e Cultura: conhecimentos e saberes	30	02
	Linguagem Matemática: Conhecimentos e saberes	15	01
	TOTAL/CH	420 horas	

FONTE: Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil - ICED/2012

As disciplinas, conforme a organização acima, foram discutidas com o conjunto de professoras que faziam parte do corpo docente do curso e, mesmo com algumas divergências, o consenso da maioria prevaleceu. Entre as divergências temos a discussão sobre a inclusão da disciplina *Aprendizagem e Desenvolvimento na Infância* e sobre a divisão da carga horária entre as disciplinas.

No primeiro eixo temático as disciplinas poderiam ter carga horária de 30 horas cada, mas ao final a decisão ficou em atribuir 45 horas para a disciplina *Infâncias e Crianças na Cultura Contemporânea e nas Políticas de Educação Infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais* e 15 horas para *Aprendizagem e Desenvolvimento na Infância*.

Da mesma forma no eixo Cotidiano e Ação Pedagógica a distribuição da carga horária foi desigual, tendo a disciplina *Expressão e Arte na Infância* ficando com 45 horas e a disciplina *Linguagem Matemática: Conhecimentos e saberes* com apenas 15 horas.

Esta disciplina não teve uma boa avaliação pelas cursistas e a carga horária, 15 horas, foi um fator determinante para que a disciplina se desenvolvesse satisfatoriamente diante das expectativas das cursistas em ter que apreender tanto o aporte teórico quanto metodológico em menos de uma semana de uma área que os próprios cursistas tinham dificuldades em compreender.

Segundo o relatório final do CEDEI (2015,p.36) as disciplinas se propunham:

[...] ao aprofundamento e instrumentalização teórico-prática dos professores em formação. Para tanto, no processo de planejamento, o grupo de docentes do Curso se empenhava em selecionar material para a leitura de caráter obrigatória e complementar – organizados em cadernos – que efetivamente servisse de subsídio para a reflexão do cotidiano e apropriação de fundamentos vinculados ao campo pedagógico, político, formativo e da gestão na Educação Infantil.

A disciplina ***Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de Educação Infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais*** tratava sobre o Direito da criança à educação: contexto histórico e legal e os movimentos contemporâneos de luta pelo direito à Educação Infantil. Discutia concepções de infância e suas implicações para o trabalho pedagógico junto às crianças de até seis anos de idade. Abordava sobre políticas públicas para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) e demais documentos orientadores de políticas de Educação Infantil. Além de ser a disciplina responsável por incentivar os estudos sobre a Educação Infantil no contexto local: história, concepções e situação atual, situando as crianças e a diversidade nas culturas contemporâneas.

A disciplina ***Aprendizagem e Desenvolvimento na Infância*** teve como objetivo promover o estudo sobre a Educação Infantil como promotora de humanização. Tratou sobre a aprendizagem, desenvolvimento e o papel da

Educação Infantil. Além de discutir o desenvolvimento das qualidades humanas na infância e as práticas pedagógicas para uma educação desenvolvvente na infância.

Com a disciplina **Metodologias de Pesquisa e Educação Infantil** o curso oportunizou aos cursistas a compreensão da pesquisa em educação e o papel da pesquisa na formação de professores. Apresentou, também, estratégias metodológicas na pesquisa de práticas/saberes profissionais e a validação da pesquisa da prática profissional.

A disciplina **Currículo, proposta pedagógica, planejamento e organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas** teve um conteúdo vasto e tratou sobre as tendências da organização curricular na Educação Infantil; propostas pedagógicas municipais e suas relações com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; projeto político-pedagógico no contexto da educação inclusiva no cotidiano de creches e pré-escolas; Inter-relações entre educar e cuidar no cotidiano da educação infantil. Além de trabalhar as especificidades do trabalho docente na creche e pré-escola. Promoveu estudos teórico-prático sobre planejamento e avaliação; organização e gestão do espaço e do tempo. Além de propiciar reflexões e conhecimentos sobre agrupamentos e possibilidades de convivência com diferentes faixas etárias e inserções e transições (casa–escola; creche–pré-escola; pré-escola - primeiro ano do Ensino Fundamental).

Outra disciplina que faz parte do currículo do curso foi **Brinquedos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil**. A disciplina abrangeu estudos e debates sobre: o brincar como uma atividade cultural e histórica; a brincadeira como eixo curricular da Educação Infantil; o brinquedo como elemento cultural e promotor de humanização na infância; brinquedos e brincadeiras como formas próprias da criança significar e apreender o mundo. A disciplina apresentou, ainda, estudos sobre as culturas infantis na contemporaneidade e o repertório de práticas lúdicas. Além de proporcionar aprendizagens sobre os espaços e tempos do brincar em creches e pré-escolas.

A disciplina **Linguagem, oralidade e cultura escrita** promoveu estudos,

debates e pesquisa sobre: relação entre pensamento e linguagem, e entre linguagem e interações; a comunicação com e entre os bebês, e com e entre as crianças pequenas; os adultos e as interações verbais com as crianças: falas e escutas; as crianças pequenas e a linguagem: ações e simbolizações. A disciplina também discutiu sobre: corpo, gesto, a construção do sentido e a aquisição da linguagem oral da criança; relação entre oralidade e cultura escrita; letramento e cultura escrita; o letramento no cotidiano das crianças pequenas: gêneros discursivos e suas apropriações. Promoveu estudos, debates e pesquisa sobre: a brincadeira com as palavras e o texto poético; narrativas e leitura de histórias; literatura na Educação Infantil. Além de propiciar a percepção da importância do livro infantil em creches e pré-escolas.

Com a disciplina **Expressão e arte na infância** as cursistas tiveram a oportunidade de estudar sobre: arte e cultura; a construção da linguagem gráfico plástica; o desenho como produção cultural da criança; experiências estéticas e expressivas com as linguagens das artes visuais, música, teatro e dança.

Na disciplina **Natureza e cultura: conhecimentos e saberes** as cursistas aprenderam sobre: as crianças e o conhecimento do mundo físico, natural e social; o cuidado (a preservação) da biodiversidade e a sustentabilidade da vida na Terra. Também estudaram: as crianças e o conhecimento do outro e do mundo social; organização pessoal e social e o cuidado com o coletivo; manifestações e tradições culturais brasileiras. Com a disciplina aprenderam e construíram projetos pedagógicos a partir da observação, análise e planejamento para possibilitar às crianças experiências com o conhecimento físico, natural e social.

A **Linguagem matemática: conhecimentos e saberes** as cursistas estudaram acerca da criança e o conhecimento matemático como parte integrante dos contextos do mundo real e do desenvolvimento do conhecimento matemático a partir das interações com meio, crianças e adultos. A disciplina também tratava das manifestações das brincadeiras, a linguagem matemática e a compreensão da criança.

A disciplina **Análise Crítica da Prática Pedagógica – ACPP**, com 60 horas,

transversalizou os estudos e debates do curso destacando aprendizagens fundantes do curso que é a construção da atitude reflexiva. Nesta disciplina as cursistas estudaram sobre: o exercício profissional; o registro da experiência docente (elaboração e reescrita de Memorial); a problematização a partir do Memorial, com vistas à reflexão sobre as identidades pessoais, profissionais e institucionais de creches e pré-escolas; os subsídios para a definição do objeto de investigação, dos instrumentos metodológicos e das formas de registro reflexivo para a elaboração de Plano de Ação Pedagógica e, posteriormente, de Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso. Memória, história de vida e pesquisa: articulação entre teoria e prática. A disciplina, assim, propiciou a organização e análise dos registros visando a ressignificação e reinvenção do trabalho docente na Educação Infantil e a construção dos Trabalhos Monográficos de Final de Curs. (ICED, 2015, p.38-39)

Com esta estrutura a disciplina *Análise Crítica da Prática Pedagógica* oportunizava vem ao encontro da proposta do CEDEI, qual seja, a reflexão enquanto eixo da formação, desse modo transversalizando todo o curso, propiciando às cursistas aprender e exercitar a reflexão sobre a própria prática pedagógica e uma oportunidade às professoras formadoras de aproximação com a realidade vivenciada na prática cotidiana.

A *ACPP* possibilitou o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica e a teorização da mesma. Para viabilizar esta reflexão metodologicamente a disciplina foi organizada com uma carga horária teórica e uma prática. Na carga horária teórica a professora da disciplina reunia com a turma e fazia as orientações gerais sobre a metodologia da disciplina. No que diz respeito à carga horária prática os cursistas deveriam realizar registros sobre a própria prática em um determinado período. Os registros seguiam a organização: registro da prática docente, reações das crianças, falas das crianças e reflexões da professora. A partir dos registros havia socialização, discussão e orientação da professora da disciplina.

Do conjunto de seus registros realizados cada cursista escolhia uma situação-problema que mais chamou sua atenção para que estudasse e pudesse se apropriar teoricamente. Após as pesquisas e estudos a cursista apresentava um

planejamento de ações pedagógicas para realizar em sua turma. Neste processo também ocorreu o registro com detalhes da ação, reação e falas das crianças e reflexões da cursista.

Deste exercício de registro e reflexões sobre a própria prática, com estudos, ações e novas reflexões, a cursista ia amadurecendo e levantando material para a elaboração da monografia como trabalho final do curso.

É bom ressaltar que este não foi um processo linear e tranquilo, muito pelo contrário, foram momentos de tensões e inseguranças em ambos os lados do processo de formação: cursista e professora da *ACPP*.

Esta experiência, ainda que em um momento inicial tenha tido uma certa resistência de professoras e discentes por ser uma disciplina que apresentava uma estrutura muito diferente do que as cursistas e as professoras estavam acostumadas, provocou as docentes do curso a ressignificar suas maneiras de formar profissionais da educação e orientar a produção da pesquisa porque os aproximou sobremaneira dos condicionantes da prática educativa, das angústias das professoras-cursistas, das dúvidas, das instabilidades, da insegurança que esses profissionais demonstravam diante do processo de mudança. (ICED, 2015, p. 56)

Fazendo parte do corpo docente e trabalhando com a disciplina *ACPP* posso afirmar que houve reclamações de ambas as partes pois, no início, foi muito difícil tanto para as cursistas quanto para as professoras desenvolverem a disciplina, uma vez que o hábito é pesquisar sobre uma temática ou realidade e teorizar sobre a mesma, buscando subsídios teóricos para analisar, fundamentar e avaliar percursos de outros.

Fazer a reflexão sobre a própria prática foi um percurso difícil. Percebia que muitas cursistas queriam mostrar somente as experiências exitosas de suas práticas, pois tinham receios de serem avaliadas negativamente e algumas professoras do curso tinham dificuldades em lidar com a imprevisibilidade das realidades surgidas a partir das práticas registradas.

A partir dos projetos elaborados na *ACPP* os temas das monografias foram surgindo e a coordenação do curso foi organizando-os e distribuindo-os entre as professoras do curso que pesquisavam cada temática. Desta forma, as temáticas das monografias emergiram da própria prática docente das professoras cursistas, pautadas em um referencial teórico-metodológico.

Assim, a reflexão da própria prática foi elemento estruturante no contexto curricular do curso e a disciplina *ACPP* propiciou o exercício da sistematização desta reflexão.

Neste sentido, tanto a disciplina *ACPP* quanto a elaboração da monografia foram elementos fundamentais para construir e exercitar a atitude reflexiva sobre a prática pedagógica contribuindo “[...] de forma significativa para a produção da reflexão sobre a prática, de forma a incidir qualitativamente no fazer cotidiano de professores, coordenadores e gestores nas instituições de educação infantil.” (ICED, 2015, p. 54)

E a *atitude reflexiva* é essencial para o trabalho docente, pois segundo Pimenta e Ghedin (2000, p.73) “[...] a prática do professor é reelaborada pela reflexão sobre a ação, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar.”

A *ACPP*, apesar das dificuldades em seu percurso, propiciou um arcabouço teórico capaz de provocar as reflexões apresentadas e expressas nos registros das cursistas. E isto nos diz o quanto as pesquisas e estudos tem mais sentido quando têm significados reconhecidos pelas próprias professoras que atuam no cotidiano escolar e fazem seus registros e reflexões sobre a prática pedagógica.

5 - OLHARES SOBRE O CEDEI: REFLEXÕES E APRENDIZAGENS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção apresento minhas análises acerca das manifestações das participantes sobre suas percepções acerca da formação de professores e da prática pedagógica. Nas conversas travadas no Grupo Focal as memórias foram emergindo e relatos sobre a experiência e sentimentos do início da docência na Educação Infantil foram socializados.

Desta forma os relatos rememoram desde a sua inserção na Educação Infantil até o momento de realização da pesquisa. Nesta rememoração dividimos o debate em antes e depois do curso.

Nos relatos temos as reflexões sobre a importância da formação de professores e a prática pedagógica que abrangem verbalizações sobre *insegurança e segurança, relações interpessoais, prática docente na Educação Infantil e a especificidade da prática docente*.

Estes tópicos foram organizados nas categorias “**Reflexões sobre a formação de professores e a prática pedagógica**” e “**Aprendizagens proporcionadas pelo curso de formação continuada de professores**”.

5.1 - Reflexões sobre a Formação de Professores e a Prática Pedagógica

As verbalizações das egressas sobre a prática pedagógica e a formação de professoras revelaram momentos que antecederam ao curso. As participantes destacaram a ausência de uma formação inicial de professores que pudesse auxiliar no trabalho docente junto às crianças da creche e pré-escola. As egressas destacam sentimento de *insegurança, as relações interpessoais e a prática docente na Educação Infantil*.

A ***insegurança*** apontada pelas participantes diz respeito ao contato inicial que se tem ao adentrar na prática docente na Educação Infantil. As verbalizações sobre a insegurança abarcaram relatos de situações que revelaram sentimentos de medo e angústia das professoras.

Tais inseguranças foram apontadas, por elas, como possíveis consequências da formação inicial que não trouxe subsídios suficiente sobre a especificidade da criança e sua educação em ambientes coletivos.

A participante *P2* relata os seus sentimentos no primeiro ano em que se deparou com a docência na Educação Infantil:

[...] foi um ano muito difícil pra mim, enquanto professora, foi um ano angustiante quanto ao que se fazer, o que se propor e era uma turma de berçário pois quanto menor o bebê menos se percebe as respostas do bebê e aí fica mais difícil [...] não sabia o que fazer com os bebês porque já tinha trabalhado com berçário, mas é diferente de berçário I para berçário II, no berçário II desde o início tu começa bater palma, os bebês minimamente começam bater palma também, mas no berçário I muitos ainda nem sentam, eles não te conhecem, muitos choram muito. [...] tu tinha que dar teu jeito de saber o que fazer com a criança o dia todo, porque sofre a criança e você sofria também sem saber o que fazer [...] e isso me angustiava muito. (P2)

Na fala da *P2* é perceptível os sentimentos de angústia provocados pela insegurança, no início, de não saber o que fazer diante da situação que até então não se tinha vivenciado.

A *P2* ao relembrar sua experiência no início da carreira nos permite: *confirmar a insegurança no trabalho docente da professora; perceber como a prática pedagógica gesta as necessidades formativas da professora em contato com as situações enfrentadas e verificar como a egressa pode refletir sobre como foi sua prática em momento anterior ao CEDEI.*

As angústias reveladas na fala da *P2* podem ser as mesmas de outras professoras no início da trajetória profissional. Os anos iniciais da carreira são marcantes e se configuram segundo Gonçalves (2007) nos “piores anos da docência”, pois a professora ainda não tem os saberes produzidos nas vivências da docência.

De acordo com Pimenta (2005, p. 20) “os saberes da experiência são também aqueles que os professores constroem no seu cotidiano docente, num processo contínuo de reflexão sobre sua prática.”

O contato inicial com o exercício da docência é considerado por autores como Garcia (1999) e Lima (2006) como um período marcado por angústias, descobertas, tentativas do tipo erro e acerto e ainda como um momento em que o professor vive um choque de realidades, como bem revelou a fala da P2.

Entretanto, em um contexto onde se tem uma cultura individualizante não há espaço para revelar os medos e angústias, muito pelo contrário, em ambientes assim os indivíduos se isolam e escondem suas inseguranças diante dos colegas para não demonstrar fragilidades. Nas transcrições abaixo as participantes P4 e P6 demonstram como tentavam esconder suas inseguranças ao entrar em contato com a docência na Educação Infantil:

Quando cheguei na creche tudo era muito novo, eu nunca tinha entrado em uma creche, parece que eu tava no mundo da lua e aí a coordenadora foi me apresentando as turmas, quando chegou no berçário ela disse “é aqui que você vai ficar” e eu só comigo “o que vou fazer com esses bebês?” mas não deixei transparecer que eu não sabia, eu só falava “nossa, que bebês lindos” , mas por dentro morrendo de medo [...] estava muito insegura para trabalhar com berçário. (P4)

Quando iniciei nas turmas de criancinhas eu tinha muita insegurança, nem sabia por onde começar mesmo, e ninguém ajudava, não davam dica e aí eu também não queria demonstrar que eu não sabia, mas dava uma angústia todo o dia. (P6)

Nas falas das P4 e P6 vemos que elas não queriam revelar suas inseguranças, pois temiam a falta de cooperação e o estigma de incompetência. Segundo Campos (2012, p. 60) “[...] demonstrar insegurança profissional perante o grupo pode gerar estigma ao professor, caso permaneça nesse grupo por um tempo. Ele pode ser encarado como despreparado para o desempenho dessa função”.

Em um fazer pedagógico que consolida o individualismo, tanto o sucesso quanto o fracasso na docência pode ser apontado como responsabilidade individual. Sem uma rede de cooperação o professor não é encorajado a socializar suas angústias com os demais colegas para não revelar suas inseguranças.

Nóvoa (2006, p. 14) ressalta que “[...] se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos acentuar nesses anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores.”

Neste sentido é importante, segundo Lima (2006) e Nóvoa (2006), cultivar um ambiente colaborativo, de relações, de trocas de experiências e conhecimento. Caso contrário, o professor tenderá a se isolar em sua turma com seus medos, suas angústias e suas inseguranças, fortalecendo a cultura do individualismo.

Para se opor à cultura do individualismo no cotidiano escolar o interessante seria construir uma cultura de cooperação, de interações. Nóvoa (2006) fala sobre exercitar a reflexão coletiva, pois, não basta ser um professor reflexivo, sozinho, é necessário o diálogo e a consolidação de espaços permanentes de participação coletiva.

No trecho da *P5* suas reflexões sobre a prática pedagógica, antes do curso, também revelam as angústias que geravam insegurança e a sensação de incompetência profissional:

eu sempre gostei de trabalhar pela linha do lúdico, mas mesmo assim, no início eu planejava e nem sempre as crianças se interessavam, ficava triste, frustrada e dava uma angústia por não saber onde estava errando, eu pensava que era só planejar e aplicar, né, aí quando não dá certo, vem a insegurança de achar que tu não é uma boa professora. (P5)

Na manifestação da *P5* percebemos que a sensação de não ser “*uma boa professora*” era, por ela mesma, imputada a si mesma quando se sentia frustrada ao falar que o planejado e aplicado “não dá certo”.

A frustração demonstrada na fala da *P5* nos revela que há um exercício de reflexão inicial da professora ao descrever que apesar de trabalhar pela linha do lúdico e planejar suas ações docentes, nem sempre as crianças se interessavam. O que percebemos é que antes do curso a professora buscava no fazer dela - que envolve o planejar e o executar - a razão de ser uma boa professora e não refletia no fato do *por quê* as crianças não se interessavam.

A *P1*, ao relembrar sua entrada na docência da Educação Infantil,

exemplifica a insegurança que sentiu diante da realidade no cotidiano de uma creche pública de Belém:

Entrei no berçário I, a gente sabe que a graduação não dá conta de muitas coisas, né? Então quando entrei eu já tinha feito estágio na Educação Infantil em creche, mas a minha experiência foi muito rasa. Então quando eu entrei lá no berçário e eu vi 15 bebês sentados no chão, alguns ainda nem sentavam, eu fiquei com medo, muito medo e eu pensava: “como essas mulheres conseguem segurar todos esses bebês?” No final do dia a professora disse: “por favor volta.” (risos). Ela havia percebido o meu semblante de medo. E eu voltei. (P1)

O medo sentido pela *P1* reflete o sentimento daquelas que entram nas redes públicas de ensino como professoras e que percebem que a formação inicial no curso de Pedagogia deixou algumas lacunas nas discussões sobre a Educação Infantil. Isto porque, de acordo com Secanechia (2011), a criança pequena ainda é invisível na formação de pedagogos.

Para resolver a insegurança a professora iniciante acaba por desenvolver seu fazer docente por meio da reprodução de práticas de professoras mais experientes, o que influencia na sua constituição como docente.

Na manifestação da *P7* vemos o choque que a professora teve ao ingressar no cotidiano escolar e perceber que não se sentia preparada para a docência na Educação Infantil:

[...] quando eu entrei fiquei muito assustada que eu nunca tinha trabalhado como professora mesmo, só como estagiária, então aquilo assim ficou muito... foi muito assim, muito assustador pra mim no início. (P7)

Nesta inserção no exercício profissional a *P7* revela-se assustada diante da realidade profissional que se mostrou mais desafiadora do que imaginava.

O trecho da fala da *P11* mostra como a insegurança também era construída pela forma como os outros e a própria professora viam o seu fazer pedagógico que desenvolvia na creche, marcado pela desvalorização de seu trabalho:

Eu lembro que eu ia para a creche e lá eu trocava de roupa, né? Eu me vestia assim pra pegar no pesado. Todo mundo se vestia assim até de chinelo, mesmo, como se estivesse em casa, sabe? A gente era vista como babás ou pessoa desqualificada, mas era só pra cuidar mesmo, e a família, as pessoas também nos tratavam assim, mesmo. Não

compreendia meu valor, entende? Ninguém me dava valor. (P11)

Pelo relato da *P11* o olhar que ela tinha sobre o seu trabalho influenciava a ideia que ela construía sobre seu trabalho com as crianças. Os outros dirigiam um olhar legitimador para o papel exercido pela professora da Educação Infantil e ela, por insegurança, aceitava.

O sentimento de insegurança foi também o que descreveu a participante *P8* sobre o início de sua carreira:

No início da minha vida de professora eu tinha muito medo, né, muita insegurança, chega até dava aquele frio na barriga de medo, pois não sabia muito o que fazer com as crianças. (P8)

A fala da *P8* vem corroborar com o sentimento que o grupo de egressas revelaram ao lembrar o início de suas carreiras ao sair da graduação e se inserir no mercado de trabalho. Isto nos faz pensar que: *a formação inicial não está sendo suficiente para preparar para a especificidade da prática pedagógica na EI e há necessidade de formação específica para esta etapa da Educação Básica.*

Assim, ao ouvir as egressas não poderia deixar de registrar e destacar a *insegurança* como um sentimento recorrente nas manifestações das participantes.

Além da insegurança, entretanto, outro ponto destacado, nas recordações das egressas, é como esta insegurança refletia nas relações interpessoais das professoras com suas colegas de trabalho e com as famílias das crianças.

As **relações interpessoais** entre as colegas e as famílias são destaques uma vez que as participantes relatam o quanto isto pode interferir no desenvolvimento da própria prática pedagógica, bem como na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Em primeiro lugar iremos tratar das reflexões compartilhadas pelas egressas sobre as **relações interpessoais com as colegas de trabalho** no início de suas carreiras na Educação Infantil.

As **relações interpessoais com as colegas de trabalho** no início de carreira revelam o juízo de valor que as colegas de trabalho faziam sobre suas práticas docentes, fora de um contexto colaborativo. Esta discussão emergiu como

um desabafo do grupo de como se sentiam em relação ao julgamento velado de outras professoras ou coordenadora.

Antes do curso as professoras relatam o quanto tinham receio de se exporem ao julgamento da colega, por terem insegurança quanto à avaliação de seu trabalho junto às crianças, tomando como critérios de qualidade docente: domínio de classe e disciplina das crianças.

No período anterior ao curso a falta de segurança é misturada ao incômodo de serem rotuladas de incompetentes como vemos nas falas das egressas P2 e P1.

A questão dos olhares, os comentários comparativos marcam, isso marca muito “ah, porque tu não tá conseguindo”, isso te angustia ainda mais e marca muito. (P2)

Quando fui pro maternal, (quando iniciei o curso) senti muita dificuldade [...] e aí eu ouvia comentários, ninguém chegava e falava diretamente pra mim, mas tanto eu quanto a professora da manhã se sentia muito mal..... eram vários comentários ... “nessa turma ninguém tem domínio, ninguém tem domínio....., não tem domínio de turma”, aí ficava aquela coisa, quando eu pensava em abrir a porta e ir lá para o refeitório, eu pensava “meu Deus, todo mundo vai olhar e aí vão ver as crianças que vão correndo”, e o costume era ir todo mundo em filinha e minha turma não ia em fila. Eu me lembro muito bem do dia que eu parei pra pensar e disse “eu não vou me preocupar com essas coisas”, foi no momento que saí na hora do banho aí eu sentei aguardando a outra turma sair do banheiro com as crianças sentadas no banquinho na porta do banheiro. Eu disse “todo mundo sentado” [...] e eu sabia que eu estava sendo observada aí as crianças sentadinhas, quando uma delas se levantou usando uma toalhinha de capuz começou a pular, pular pelo refeitório e eu dizia “fulano sente, a gente tá aguardando o banho”, e nada e ele continuava pulando pelo refeitório com o bracinho agitado e eu sabia que eu estava sendo observada e eu dizia... “fulano sente aqui do lado da tia que a gente já vai pro banho”, aí ele olhou pra mim e continuando que estava fazendo disse “tia, eu tou voando, eu sou um passarinho” [...] naquele momento, assim... eu parei eu vi assim..... eu não ia pedir pra ele parar e se sentar.... porque eu entendi, aquilo me tocou de uma forma que eu passei a ver tudo completamente diferente, eu vi que para as outras professoras ele estava me desautorizando, que eu não tinha o domínio, mas aí naquele momento marcou e eu disse “eu não vou me preocupar com isso, vou me preocupar com outras coisas”.(P1)

A fala da P1 revela que ela queria seguir os rituais da instituição e estava tentando reproduzir os comportamentos docentes esperados, qual seja: a condução intencional dos movimentos da criança e tentava reverter os movimentos que fugiam à esta prescrição (*senta e espera*).

O exemplo do garoto “passarinho” ilustra bem o quanto a professora pode aprender por meio da observação sensível das crianças e como isto é um elemento significativo no processo da constituição do docente da Educação Infantil.

No relato sobre sua prática pedagógica, a *P1* traz um fator interessante que é o julgamento do outro sobre a (in)disciplina, a (des)autoridade e (des)obediência e se contrapôs ao perceber, no movimento infantil, uma situação de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa humana e percebeu que impedir a criança de se manifestar seria uma atitude de deseducação, ou, como diria Freire, uma ação domesticadora.

Percebemos que no momento em que observou a criança, a *P1* se permitiu refletir sobre o que estava fazendo com aquelas crianças e o quanto deveria se importar com elas e não com o julgamento da colega.

Verificando os relatos das participantes sobre as recordações do início de suas carreiras, refletimos o quão melhor seria se houvesse colaboração entre as colegas de trabalho ao invés de olhares críticos. Gatti; Barreto; André (2011, p. 213) defendem a criação de “[...] programas de iniciação que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação [para] deixar o peso das tarefas mais leve” onde as professoras pudessem ter a oportunidade de compartilhar suas dúvidas e necessidades em um clima de acolhimento.

Para as professoras participantes da pesquisa, o apoio das colegas poderia servir como incentivo positivo e o julgamento como um entrave ao desenvolvimento de suas ações. Ao invés de lançar um olhar reprovador o melhor seria compartilhar experiências e aprender um com o outro. Freire (1997, p. 127) afirma que:

se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições precise de falar a ele.

A ausência de apoio na relação professora-professora pode potencializar dúvidas, tensões e insegurança das professoras. As falas das egressas revelam o quanto falta auxílio e esclarecimento no contexto escolar e como é difícil se livrar das

avaliações da colega.

Imbernón (2010, p. 65) considera que a colaboração é um “processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”.

As manifestações das egressas sobre o sentimento de insegurança quanto ao desenvolvimento de sua prática e o receio de ser avaliada pela **colega de trabalho** nos leva a refletir sobre as condições formativas em que se encontram as professoras que iniciam uma experiência docente, que não se sentem seguras para o enfrentamento das situações que encontram no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Na fala da *P3* abaixo percebemos como a formação inicial das professoras não se mostraram suficientes para o enfrentamento de todas as situações encontradas na realidade escolar:

[...] na nossa graduação a gente tem uma abrangência de todas as áreas, um pouco de cada coisa que a gente vai trabalhar na pedagogia empresarial, hospitalar, então a gente não vê aquele negócio mesmo de Educação Infantil, e a gente fica sem o norte pra prática, a gente fica inseguro, né, não vai preparada. (P3)

A manifestação da *P3* revela como a formação inicial de professoras foi apontada como insuficiente para o desenvolvimento da docência na Educação Infantil que gera insegurança e dificuldade quanto às **relações interpessoais com as colegas** uma vez que sente que vai ser julgada por não estar *preparada* para desenvolver uma prática pedagógica junto às crianças.

Consideramos que a formação inicial, por si só, não dá conta de toda a trajetória da vida profissional, mas a reconhecemos como indispensável para o exercício da docência, não apenas por força da lei que exige e estabelece uma formação mínima para a docência, mas, sobretudo, pelo valor que a formação inicial tem na construção do profissional da educação. Como nos diz Silva (2011, p. 15):

[...] a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional, político e social que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

Partindo do reconhecimento do valor da formação inicial que mesmo não sendo suficiente para responder a todos os desafios enfrentados na vida profissional, acreditamos que a formação tem que estar minimamente satisfatória para auxiliar no início da docência. Sem este auxílio a entrada na vida profissional pode ser marcada por inseguranças e dificuldades nas **relações interpessoais**.

Uma formação inicial insatisfatória além da insegurança provoca um certo receio de ser avaliada pelas colegas de trabalho e pode levar a uma reprodução das práticas alheias como forma de desenvolver boas **relações interpessoais**.

O trecho da fala da egressa *P10* ilustra esta prática que replica fazeres de outras professoras:

[...] Cheguei lá ...(na UEI) A gente chega um pouco perdida ainda e já vai pegando as experiências que as meninas (professoras) têm, elas vêm trazendo pra gente e a gente vai fazendo, né, aprendendo mesmo com elas. (P10)

A fala da *P10* reforça o que nos diz Tardif (2002, p.261) “[...] Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro.” Aprender a trabalhar por meio das apalpadelas, tentativas e erro, pode ser muito interessante e até positivo, desde que o professor tenha fundamentos para refletir sobre a experiência do outro e, por meio destas, construa alternativas para o seu trabalho. Neste movimento reflexivo, o professor vai percebendo suas necessidades formativas, consciente que sua formação não é suficiente.

Ressalto que para discutir tanto as inseguranças quanto as **relações interpessoais** não posso fugir do debate da formação inicial visto que estas questões dizem do quanto a professora da Educação Infantil estudou para imergir na realidade desta primeira etapa da Educação Básica.

Assim, é importante frisar que o curso de graduação que prepara para a docência na Educação Infantil deve atentar para a indissociabilidade entre teoria e prática.

Na formação inicial de professores, o estudante de Pedagogia vai

configurando ideias e práticas sobre a atuação docente junto às crianças de 0 a 5 anos no cotidiano das instituições de Educação Infantil por meio do Estágio Supervisionado como cita a P7:

[...] quando eu entrei fiquei muito assustada que eu nunca tinha trabalhado como professora mesmo, só como estagiária, então aquilo assim ficou muito... foi muito assim, muito assustador pra mim no início. (P7)

A verbalização da professora nos diz que mesmo com a experiência no Estágio Supervisionado em sua formação inicial, esta não fora o suficiente para evitar o susto de ter que assumir uma turma de crianças da Educação Infantil.

Desta forma a qualidade da educação das crianças na Educação Infantil está vinculada, entre outros aspectos, à formação das professoras responsáveis pela educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, pois a docência na Educação Infantil não pode ser exercida por qualquer pessoa, mas por uma profissional com formação em nível superior do ensino.

Como afirmam Nunes; Corsino; Didonet (2011, p. 67), “[...] Ser professor da primeira etapa da educação básica é pertencer a uma categoria profissional definida, sindicalizada, portanto, com espaço legítimo de reivindicação.”

Desta forma concordamos com Silva (2011, p. 379) que “[...] a oferta de uma Educação Infantil de qualidade está associada, entre outros aspectos, à garantia de professores bem formados, valorizados, com condições adequadas de trabalho.” Sem dúvida os aspectos apontados pela autora contribuem, significativamente, senão determinadamente, para que a professora que atua na Educação Infantil tenha reconhecida a importância do seu trabalho.

E que esta formação inicial permita que a inserção no cotidiano escolar da creche e pré-escola seja realizada de maneira mais segura para que não precise aprender por meio de apalpadelas, tentativas e erro ou conforme o barco, como afirma a P9 :

[...] a gente não sabia, entrou nas Unidades sem saber de nada. E a gente foi aprendendo conforme, como muitos dizem, o barco ia a gente ia, ia aprendendo com os (professores) que já tavam na unidade. (P9) |

A verbalização da *P9* aponta que sua inserção na Educação Infantil se baseou nas aprendizagens a partir de suas relações com as colegas de trabalho.

As relações interpessoais com as colegas, assim, também é um elemento formativo que orientam as práticas pedagógicas, seja pelo temor de ser avaliada pela colega, seja por imitar suas práticas.

Em segundo lugar iremos tratar das ***relações interpessoais com a família*** das crianças e de como as participantes percebiam esta relação antes do curso de especialização, uma vez que as egressas levantaram esta discussão nas verbalizações do Grupo Focal

Para discutir sobre as ***relações interpessoais com a família*** partimos da ideia de que a instituição de Educação Infantil é um espaço onde ocorrem experiências, aprendizagens, onde as crianças podem brincar, interagir e conviver com a diversidade e que cada criança faz parte de um grupo familiar.

lembrando que a Educação Infantil é compartilhada com a família, sendo assim, estes dois contextos de desenvolvimento interagem e esta interação é inerente ao processo educativo das crianças. Deste modo as relações interpessoais que são estabelecidas entre as professoras e as famílias é um elemento importante para se refletir quando se pensa na prática pedagógica na Educação Infantil.

Partindo deste fato as instituições de Educação Infantil deveriam compreender as famílias como parceiras do trabalho pedagógico desenvolvido na Creche e/ou Pré-escola por meio do diálogo, isto é, a relação com a família deveria partir da compreensão de que o ambiente familiar é, também, um espaço educativo, onde ocorrem aprendizagens, convivências e interações e a instituição deveria considerar estas experiências anteriores à entrada da criança na creche e/ou pré-escola, como também as experiências concomitantes proporcionadas para além do espaço escolar.

Assim, ***relações interpessoais com a família*** das crianças, diferente de estar pautada em caráter normativo, deveriam se fundamentar no diálogo que levasse à ações que ajudassem a diminuir o distanciamento entre instituição de Educação Infantil e instituição família.

Estas ações podem ser as conversas respeitadas na entrada/saída das crianças, reuniões com os familiares, informações documentadas sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, apoio aos pais de crianças que acabaram de ingressar na instituição, com horário de funcionamento que possam atender as necessidades das famílias, entre outras ações que se fizerem necessárias para o estabelecimento da relação.

Escutando as professoras destacamos relatos sobre a percepção desta relação revelando compreensões antes de suas experiências no curso.

Antes do curso a relação, segundo os relatos das participantes, ainda era pautada por meio de informação sobre normas e regras, pontuada por conversas não muito amistosas. Os trechos das participantes *P1* e *P2* relembram esta relação entre as duas instituições:

[...] havia assim uma cultura de muita rigidez com as famílias, era como se a palavra parceria, ela já existia, mas essa parceria era dada de outra forma, era tipo você faz o que a gente indica, as regras da instituição, aqui é uma instituição e aqui tem regras para serem cumpridas, então era muito assim, era assim. [...] existia essa questão da rigidez muito grande com os pais, em relação, às vezes a gente até precisava, às vezes não, sempre se policiar também pra gente tentar um pouco ir contra essa maré, tá? (P1)

[...] quando eu trabalhava lá na Pratinha, uma vez uma mãe disse pra coordenadora que ela não gostava de falar comigo porque ela me achava muito grossa, né? Depois de muito tempo a coordenadora chegou pra mim e me relatou essa fala da mãe, e se eu fosse olhar mesmo eu tratava as mães com muita aspereza, entendeu? Assim, por exemplo, alguma situação que era pra falar assim "olha mãe, tu não trouxe o lençol do teu filho hoje, tu precisa trazer porque é calor, né, o colchão não dá pra ele dormir sem o lençol!" não [eu dizia] "olha mãe, tu precisa trazer o lençol senão ele vai dormir no colchão!" Então, assim, olha como tem diferença né? As duas falas, entendeu?".(P2)

Os relatos passam a ideia de como as professoras tratavam a família, mostrando como a relação entre a família e a creche/pré-escola poderia prejudicar o processo educativo das crianças, mas também demonstram as reflexões que *P1* e *P2* faziam sobre suas relações na prática pedagógica.

É importante frisar, no contexto das **relações interpessoais com a família**, a importância de conhecer a família da criança para melhor compreendê-la. Existem diferentes configurações familiares e esta diversidade deve ser respeitada: membros

da família, trabalho dos responsáveis, religião da família, moradia, lugar onde a criança ocupa na família – filho único, do meio, caçula, primogênito-, diagnóstico de deficiência, entre outras informações que auxiliam no andamento do trabalho docente.

Zabalza (1998) afirma que a participação das famílias é um dos aspectos mais importante para uma Educação Infantil de qualidade. O autor ressalta o valor da interação e comunicação entre professoras crianças, familiares e comunidade. Não tem como conhecer a criança sem conhecer seu grupo-base.

Assim, ao pensar nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, a instituição de Educação Infantil precisaria considerar e valorizar o diálogo com as famílias como elemento potencializador para a prática pedagógica que intencione o bem estar das crianças.

Desta forma os gestores, coordenadores e professores de creches e pré-escolas deveriam acolher os familiares das crianças com diálogos, informações, esclarecimentos e se permitindo, também, conhecer melhor a criança a partir das informações das famílias.

Portanto, o diálogo, como o próprio termo indica, é uma via de mão dupla em que as duas instituições se conhecem e se auxiliam em benefício da criança. Entretanto Oliveira (2007, p. 177) constata que:

Infelizmente, tem-se observado que a co-responsabilidade educativa das famílias e da creche ou pré-escola orienta-se mais para recíprocas acusações do que por uma busca comum de soluções. As equipes das creches e pré-escolas, apesar de reconhecerem a importância do trabalho com a família, costumam considerá-la despreparada e menos competente que o professor, particularmente em se tratando de famílias de baixa renda ou famílias formadas por pais adolescentes. Os professores declaram-se insatisfeitos por aquilo que entendem ser ausências e descompromissos dos pais com os filhos. E se aborrecem quando os pais contestam o trabalho da instituição e buscam controlar o que é proposto a seus filhos.

Quando ignoramos a co-responsabilidade educativa das famílias e da creche e pré-escola negamos a família enquanto espaço sócio-cultural e histórico, em que cotidianamente as crianças vivenciam seu processo de socialização.

A família é um fenômeno historicamente situado que, por isto mesmo, pode apresentar configurações diferentes em sua constituição ou em seus aspectos axiológicos, influenciada pela seu tempo, cultura e sua posição sócio-econômica. Segundo Aranha (1989, p. 75) “[...] É evidente que as funções da família vão depender do lugar que ela ocupa na organização social e na economia.”

Segundo o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 a educação “[...] é um direito de todos e dever do Estado e da Família” (BRASIL, 1988). A própria Lei Maior amarra textualmente a co-responsabilidade entre as instituições escolares e a Família na condução do cuidado e educação de seus membros.

Podemos afirmar, assim, que a família é a principal referência de proteção e socialização das crianças na sociedade. É a família o ponto inicial da formação moral, ética, religiosa, cultural e espiritual dos indivíduos, que reforça os valores e saberes de uma geração para outra.

Exatamente por isto a parceria Instituição da Educação Infantil-Instituição Família é imprescindível para a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. De acordo com Carvalho (2004, p. 50):

A família não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização, mas é, sem dúvida, um âmbito privilegiado, uma vez que este tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora. A família constitui uma das mediações entre o homem e a sociedade. Sob este prisma, a família não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo.

É importante ressaltar que a chegada de uma criança na creche e pré-escola é a chegada também de sua família que pode, inclusive, interferir no processo educativo desenvolvido.

Souza & Borges (2002, p. 28) destacam que com a criança “[...] chegam seus familiares e toda uma série de mudanças que são desencadeadas dentro da própria instituição para receber aquela nova criança e a nova família”. Entretanto, nem sempre as professoras e as gestoras compreendem a importância de acolher e criança e sua família.

A prática docente na Educação Infantil antes do curso é outro destaque

que pontuamos nesta categoria. No início da experiência com a docência na Educação Infantil muitas situações foram se apresentando diante das professoras que ora iniciavam suas carreiras como professoras deste segmento. Entre as preocupações da docência nessa etapa é sobre o *quê* e *como* trabalhar com as crianças da Educação Infantil.

Consideramos que a Educação Infantil é, por excelência, promotora de aprendizagens, por meio da prática docente e das oportunidades de interações proporcionadas. Daí a importância da organização do espaço e do tempo, bem como de toda a rotina com seus devidos recursos, tanto humanos como materiais.

No debate sobre a reflexão da prática docente registrado nas transcrições das falas das participantes, as egressas ressaltam o currículo da Educação Infantil e como ele direciona a prática pedagógica junto às crianças.

Nas falas das *P1*, *P2* e *P3* percebemos como as professoras percebiam a prática docente antes do CEDEI:

No inicio a minha necessidade era o currículo, o que fazer, o que propor para as crianças [...] Quanto às minhas necessidades quando iniciei o curso penso que é quanto à questão do currículo, o currículo era minha dificuldade porque até então eu observava o que aquelas professoras faziam, eu tinha pouca leitura sobre Educação Infantil. Então eu observava a prática das professoras que aqui já estavam e a minha ia na mesma direção repetindo..., mas eu sabia que precisava ter mais, eu tinha essa necessidade de saber o que fazer, o que propor para aquelas crianças (P1)

Educação Infantil eram aqueles trabalhinhos, era um modelo de escola, eu achava que no berçário, quando ele começasse a falar eu tinha que ensinar “1-2-3”, o “A”, eu tinha a intenção que eles aprendessem a contar, eu muito na ideia da preparação [...]. (P3)

Eu tenho um olhar diferente, mas naquela época eu tinha dificuldade de compreender aqueles bebês que estavam lá, então eu não sabia se o que eu estava fazendo estava certo ou errado (P2)

[...] pra mim aquela criança vinha de casa pra entrar na escola e aprender, como se eu fosse detentora de conhecimento e ele fosse, como a gente aprendeu, uma tábua rasa e aí ele iria aprender comigo, com a professora, então eu iria ensinar pra ele. Eu tinha essa concepção de criança, de Educação Infantil. A Educação Infantil tinha sim que preparar, alfabetizar. Eu tinha essa concepção, principalmente no pré I e II, que eu tinha que alfabetizar, preparando pro ensino fundamental. Eles não podiam sair sem saber as letras, os números, as formas geométricas, as cores isso tinha que tá bem claro. (P3)

Os trechos das participantes *P1*, *P2* e *P3* demonstram as dúvidas das professoras acerca da prática docente na Educação Infantil e revelam seus equívocos quanto ao trabalho junto às crianças antes do curso: docência pela imitação do trabalho da colega; não compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e processo escolarizante da prática docente na E.I.

Para a prática docente na Educação Infantil, Oliveira (2010, p.13) considera que:

Conhecer as preferências das crianças, sua forma de participar nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas e outros pontos pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

A afirmação da autora é relevante em um contexto onde as professoras não conheciam o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, tampouco valorizavam o ambiente familiar em que ela habita, como também apresentavam equívocos sobre a prática pedagógica na Educação Infantil.

5.2 - Aprendizagens proporcionadas pelo curso de formação continuada de professores.

Neste tópico trato das aprendizagens promovidas pelo CEDEI e como estas puderam modificar os sentimentos de segurança, as relações interpessoais com as colegas de trabalho e a família e a compreensão sobre a especificidade da prática pedagógica na Educação Infantil. Evidenciando as aprendizagens que foram construídas a partir do curso.

As participantes destacam que o curso contribuiu para a conquista do sentimento de **segurança** ao promover aprendizagens sobre a especificidade da prática pedagógica para as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

O trecho da *P1* exemplifica esta contribuição do curso para que as

professoras tivessem **segurança** na condução de sua prática pedagógica:

[...] então eu pensando na minha trajetória, na minha prática antes do curso, o que eu era antes do curso eu vejo uma mudança muito grande [...] Hoje eu posso dizer que eu tenho mais clareza, consciência do que é o trabalho e conseqüentemente mais segurança para buscar experiências com mais segurança.(P1)

A *P1* fala de um curso que tem em seus objetivos a preocupação com a (re)significação da prática pedagógica por meio dos estudos e reflexão sobre a prática docente das cursistas.

Desta forma, no contexto da proposta do curso de especialização, o cursista foi incentivado a refletir sobre seu lugar enquanto profissional e tomar consciência do valor social de sua profissão.

Sem a valorização do trabalho da professora da Educação Infantil a ideia que as professoras e a própria sociedade tem sobre o trabalho na Educação Infantil é a de que: *qualquer um pode cuidar das crianças; é um trabalho eminentemente feminino; só precisa gostar de criança e não tem valor/importância social, conseqüentemente, sem status social.*

Com a formação no CEDEI, as professoras tiveram a oportunidade de pensarem e refletirem sobre a importância social de seu trabalho. Conhecer sobre quem é a criança pequena e seu modo de aprender e desenvolver é fundamental para a compreensão da natureza específica do trabalho do professor que atua nesta faixa etária.

O entendimento de que o professor contribui na formação de pessoas para viver em sociedade nos diz da importância deste profissional na constituição de seres humanos integrais que aprendem e constroem seus saberes, junto com o outro, seja adulto ou criança.

Com a experiência no CEDEI as egressas já apontam outra compreensão sobre o fazer docente na Educação Infantil o que concorre para ter segurança sobre sua prática pedagógica, como relatam as egressas *P9* e *P10* :

Depois do curso eu já consigo argumentar, sei qual é o papel do professor, qual é o meu papel no desenvolvimento da criança, já não consigo ficar calada. Com o curso aprendi me valorizar como professora de Educação Infantil. Quando alguém não me reconhece

como professora de Educação Infantil, de que o meu trabalho é cuidar e educar, eu esclareço. (P9)

Tô mais segura do que é ser professor de Educação Infantil, não é qualquer um que pode ser professor de bebê. A gente passou a ter maior compreensão disso após o curso. Para mim o grande diferencial do curso foi eu entender o meu papel. Só a vivência na creche ela te dá muita experiência, muita prática para lidar com as situações, mas não dá essa compreensão do que realmente é o trabalho. Hoje tenho mais segurança do que é ser professor. Essa compreensão me deu uma certa tranquilidade, então eu venho para a sala muito motivada (P10)

As manifestações das egressas *P9* e *P10* enfatizam a contribuição do curso para ter a **segurança** em argumentar sobre a especificidade do trabalho nas turmas de Educação Infantil e encerra bem a ideia de mudança dos sentimentos de **insegurança** para **segurança** que uma formação continuada pode proporcionar.

A formação, ao mesmo tempo que possibilitou novos rumos à prática docente promoveu a **segurança** necessária para desenvolver um trabalho com qualidade junto às crianças.

O acesso à formação permitiu às professoras a compreensão sobre a especificidade do trabalho docente na Educação Infantil, o que gerou **segurança** e tranquilidade na realização do mesmo. Além de que a formação deu base para a elaboração de argumentos relacionados à relevância do trabalho do professor de Educação Infantil, o que se traduziu na autovalorização da professora. Esta se materializou em motivação pessoal para o exercício da docência.

Como decorrência ou articulado com estas mudanças na prática docente as participantes também evidenciam as mudanças nas **relações interpessoais** com as colegas de trabalho e com as famílias após suas experiências formativas no curso.

Se antes do curso as **relações interpessoais** eram marcadas pela desconfiança, julgamento e insegurança, após o curso as situações mudaram tanto em relação à forma como se percebia as famílias e sua importância na aprendizagem e desenvolvimento da criança, como também nas relações com as colegas de trabalho e a importância do trabalho coletivo, refletido, combinado e

partilhado pelos pares, uma vez que nas turmas haviam duas professoras junto com as crianças .

Após as aprendizagens promovidas pelo curso as egressas percebem a diferença entre *ter* vivenciado uma formação específica para a docência na Educação Infantil e *não ter* esta formação. Desta forma, nas **relações interpessoais com as colegas** era visível as diferenças e isto poderia interferir nesta relação.

Esta diferença de formação produziram novas relações, como verbalizam as egressas P1 e P2:

Desestimula bastante, às vezes dá raiva. (...) Alguma coisa que a gente vê que precisa ser feito de outro jeito, aí entra a questão da ética profissional. (P1)

[...] apesar de trabalhar com uma colega que não era totalmente do curso, mas que embarcava totalmente na minha [...] e a gente fez assim muita coisa bacana, e muita coisa deu muito certo. (P2)

P2, P1 e P3 evidenciaram a dificuldade em trabalhar com colegas que não partilhavam da mesma compreensão da prática pedagógica proporcionadas pela experiência formativa no CEDEI.

Dificuldade com as colegas quando se combina uma coisa e a colega faz outra. (P2)

[...] a gente até conversa aqui “não, essa pessoa tá precisando estudar mais, acho que determinada coisa ela ainda não entendeu.” A gente já tem a segurança pra argumentar, aí tenta convencer, mas às vezes a gente cansa, principalmente quando é a colega de trabalho. Tem colega que tem uma visão muito fechada que mesmo vendo as ações ela não muda. (P1)

Tinha dia que as crianças chegavam me pedindo para ir para o parque e aí eu mudava essa rotina, hoje eu vou levar primeiro para o parque porque é o que eles estão me pedindo, deixar um pouco o que vem de mim, das minhas decisões enquanto professora, então muitas vezes eu ia contra o sistema. (P3)

P2, P1 e P3 mostram dificuldades nas relações com suas colegas de trabalho. A fala da P3 revela que a quebra da rotina do trabalho na turma poderia ser encarada como ir “contra o sistema” e isto poderia interferir na relação com a colega que trabalhava na mesma turma.

Ressaltamos, assim, que as relações entre as egressas e suas colegas de

trabalho são difíceis, tanto por faltar às colegas, que trabalham na mesma turma, uma formação que as ajudassem na docência da EI, como pontua a participante P1, *quanto* por não conseguirem se “inteirar no grupão” como aponta a egressa P2 :

a minha dificuldade é, eu posso dizer assim, quanto a companheirismo com a minha parceira, porque como eu não vejo que ela tem uma visão bem completa, parecida com a nossa, o trabalho acaba assim... quebrando. Porque se eu tenho uma concepção de que um trabalho deve ser feito de tal forma e ela não tem, eu me sinto assim meio que desconfortável. (P1)

Eu já criei assim um vínculo afetivo com algumas delas, é nisso que eu me seguro. Mas eu ainda vejo assim muita dificuldade, assim, de me inteirar assim com o grupão”. (P.2)

O trecho da P1, a seguir, é longo mas optei por citá-lo pois encerra muito bem a ideia que moveu o debate sobre as percepções das egressas quanto às relações interpessoais com as colegas de trabalho após o curso: *a necessidade de parceria; a ausência de formação específica; a resistência às mudanças sugeridas pelas egressas; a falta de compromisso de algumas colegas e a sobrecarga para algumas professoras que acabam fazendo as mudanças sozinhas.*

Outra dificuldade que acho que é necessário a gente falar é em relação à necessidade das parcerias em sala, de outras professoras também terem a mesma informação, o mesmo estudo que a gente teve. Porque tem pessoas que tem aquela vontade de buscar, procuram fazer coisas diferentes e caminhar nesse sentido, dessa proposta da concepção de Educação Infantil, pra criança, pensando no desenvolvimento dela, mas enfim. Mas gente observa que a maioria aqui não tem - e eu tou falando do curso de especialização em Educação Infantil - algumas coisas. Por exemplo, a própria questão da organização do espaço. Eu vivencio isso e venho vivenciando em todas as turmas que eu passei até o momento. Pra gente organizar um espaço, eu não vou poder organizar um espaço de uma sala que é compartilhada com outros professores sozinha.[...] tem alguns professores que não tem a especialização, não tem as informações que a gente tem a respeito das diretrizes e tudo, mas que emperra nesse sentido, porque talvez não vê, apesar de muito se falar da importância de organizar o espaço pras crianças, o espaço é um segundo educador, enfim. Pode até dizer “não, é verdade, isso é muito importante”, mas se a pessoa não agir, não contribuir em nenhuma situação lá eu não vou poder fazer só. Uma turma que tem 6 professoras, às vezes a pessoa pode até fazer mas tá fazendo ali de má vontade, ou não tá fazendo. Aí é muito complicado, porque aí eu tenho essa compreensão do quanto é importante, “ah, se a pessoa não vai fazer eu vou fazer”. Não posso deixar do jeito que tá. Eu me cobro, já é a questão daquela responsabilidade, não é porque o outro não vai fazer que eu não vou fazer. (P1)

Na fala da P1 destaca-se a delicada relação que começou a ser percebida

após o curso entre as colegas da mesma turma, pois a egressa demonstra confiança em seu trabalho e uma postura crítica em relação à prática pedagógica realizada por estas colegas.

Trabalhar sem parceria é ir na contramão do que Nóvoa (2001) afirma sobre o trabalho coletivo, para ele os grupos de trabalho são fundamentais para promover o debate e a reflexão. O trabalho baseado em parcerias, entretanto, só funciona se todos se comprometerem e se sentirem responsáveis por todo o processo.

O comprometimento de cada um no processo passa pelo compromisso com a própria formação. Freire (1996, p. 92) afirma que:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Esta afirmação de Freire é compreensão obrigatória para qualquer um que se lance ao magistério, como ele mesmo diz em outra obra (FREIRE, 1996) “não há docência sem discência”.

Os trechos das participantes *P4* e *P5*, a seguir, revelam o entendimento que as egressas do CEDEI tem sobre a importância da formação e o compromisso da professora em levar a sério sua formação.

eu queria falar uma coisa: que bom seria se todas as colegas pudessem passar pelo curso. Na minha concepção é visível o trabalho da colega que já passou pelo curso e o trabalho de outra que não passou pelo curso (P4)

a colega falou ainda agora assim: “eu acho que todo mundo tinha que fazer especialização” tem uma diferença nos seres humanos tem que estar aberto ao novo, à mudança, a querer mudar, tem pessoas que podem fazer diversos cursos e não vai mudar o que não quer mudar, ele quer mais cômodo a ele. (P5)

O desejo externado pela egressa *P4* ressalta a reflexão que a professora tem sobre a importância da formação continuada para que a docência na Educação Infantil seja realizada de forma a contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Por outro lado, observamos na fala da P2 que, quando se consegue construir uma boa relação, os resultados educacionais dos trabalhos realizados podem ser desenvolvidos com qualidade:

[...] Já tou há 3 anos com essa parceira, ela também não tem o curso, mas a gente tem conseguido se contagiar, ela veio muito empolgada pra turma. Ela bateu muitas cópias dos textos do curso e se motiva em pesquisar, e se motiva em trazer. Então eu percebo que as conversas existem, os olhares existem, mas a gente tem conseguido, mesmo na relação com alguém que não estudou, fazer um trabalho bom". (P2)

A fala da P2 mostra que não precisa, necessariamente, as colegas terem uma pós-graduação em Educação Infantil, mas o compromisso com sua formação¹⁸. As relações entre as colegas de trabalho com o mesmo objetivo de elevar o nível da educação das crianças reveladas no trecho acima só demonstra o quanto as relações interpessoais baseadas na parceria e compromisso são importantes.

Isto nos lembra o que Nóvoa (2001) diz sobre como o contexto escolar influencia o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois a escola não é apenas um lugar em que o professor ensina, mas que também aprende e se constitui profissionalmente.

Esta aprendizagem pode surgir por meio de reflexões compartilhadas entre as colegas sobre os problemas vivenciados e possíveis formas de superação destes.

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento. (Nóvoa, 2001, p. 25).

Neste sentido o espaço do trabalho docente também serve como espaço de formação, onde as **relações interpessoais** são constituintes desta formação.

¹⁸ Não estou aqui defendendo que cada professor tenha que ser, individualmente, responsável pela sua formação. Há necessidade de políticas públicas de formação de professores, sim, com oportunidades para todos, resgatando inclusive direitos respaldados pela legislação brasileira, como a própria Constituição Federal Brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que desde 2016 estão sendo desrespeitadas. Entretanto, no sentido freireano, cada professor precisa levar a sério sua formação e conquistá-la.

Nas falas das participantes *P6* e *P7* percebemos como as práticas pedagógicas das egressas eram fator de desarmonia nas relações entre as colegas de trabalho:

Já não ficava só na turminha, já levava as crianças pra fora de sala. Para fora, né, vamos trabalhar lá fora, quer dizer no passeio, né, era pra trabalhar sobre o cupim, mostrar a casa do cupim e aí fizemos um passeio, e algumas colegas foram dizer na coordenação [risos] que levamos as crianças para matar tempo. "Onde elas foram?" "Levaram as crianças pra matar tempo", tá me entendendo? (P6)

E éramos assim até denunciadas [...] pelas próprias colegas quando a gente fazia uma forma diferente de como já era, comum, já era tradição fazer de como eles queriam [...] foi uma professora, uma colega minha me denunciar lá pra coordenadora dizer que eu tava deixando meus alunos pegar na areia suja. Aí foi que a coordenadora me chamou junto com essa professora e disse: "isso não é coisa que professora faça, deixar as crianças pegarem em areia que tá suja, vai, as crianças vão pegar doença, vão pegar coceira...", eu falei: "gente, mas as crianças estão aqui pra experimentar e eu não tou deixando as crianças terem contato direto, elas não estão descalças, elas estão riscando com graveto e mesmo que fosse gente, se uma criança de uma hora ou outra quiser [...] como é que eu vou chegar "não faça isso", não, tem que saber "olha, meu filho, eu que é... é muito assim, é, tentador pegar nessa areia, mas só que vamos tentar ficar com o graveto", não vim com uma intervenção como ela veio, com essa intervenção grossa com as minhas crianças e dizendo pra mim que eu estava errada enquanto professora em deixar meus alunos fazerem isso [...] logo quando a gente começou a gente foi muito recriminada por muitas colegas [elas diziam] "Mas não era assim que a gente fazia, só foi vocês chegarem que ficou essa bagunça." (P7)

Nas verbalizações da *P6* e *P7* percebemos como o julgamento das colegas de trabalho continuou sob o critério da disciplina, do domínio de turma e de saber fazer "atividades de escola". Sair de sala parecia sinônimo de querer "matar tempo" e enrolar o trabalho. Deixar as crianças se manifestarem com seus corpos livres era fazer bagunça.

Vemos, contudo, que diante da avaliação da colega o que diferencia nos relatos, após o curso, é que estas professoras participaram de um curso de pós-graduação *lato sensu*, específico para a Educação Infantil, e o que antes gerava medo e angústia, agora parecia apenas uma avaliação equivocada da colega que não teve a mesma oportunidade de aprendizagem sobre a criança, Educação Infantil e docência.

As falas das *P9*, *P6* e *P5* ilustram como as colegas de trabalho julgavam e

criticavam as práticas pedagógicas das egressas:

[...] isso causava um espanto nas pessoas porque "tão deixando as crianças muito soltas", "essas professoras estão sem autonomia com as crianças, elas não tão conseguindo dominar a turma", porque as pessoas achavam que a criança tinha que ser dominada e nós aprendemos que não, né, que a gente tava na realidade aguçando as crianças pra elas fazerem descobertas. (P9)

[...] eu creio, que as colegas por não entenderem a priori porque estavam acostumadas a ver o professor na sala de aula, mas via que ficar sempre na sala irrita as crianças, mas as colegas quando viram a gente desenvolver uma atividade externa elas ficavam achando que a gente tava, né, realmente matando tempo, então quando a gente passou a explicar, até teve a nossa antiga coordenadora que um dia ela foi assistir a nossa aula pra ver como era, eu acredito que alguém foi falar pra ela lá, e ela foi olhar e ..e... ela gostou de ver. (P6)

[...] aí eu levava a bola e eles começaram a brincar [...] era uma atividade diferenciada eles brincavam e propomos uma atividade diferenciada [...] e a gente ficava em observação naquela brincadeira, então a professora do outro lado estava falando que estávamos bagunçando tiravam as crianças da sala pra matar tempo, como elas relataram aqui, aí eu lembro que uma vez a coordenadora me chamou e disse: "ah, porque houve uma reclamação da professora x" aí eu disse: "você quer me ouvir, você quer saber o objetivo dessa atividade, eu sei explicar o objetivo dessa atividade", eu sei o que eu pretendo com essas crianças o que eu quero alcançar com isso [...] o impacto lá é resistência. "Ah, ela faz esse curso e agora ela quer dizer pra gente o que tem que fazer" (P5)

[...] quando a gente começou quando deixamos as crianças brincarem com giz, com as palhetas no chão, tinham as professoras mais antigas que diziam: "antes não tinha essa palhaçada de ficar pintando a parede"

"não, não pode pintar a parede tem que pintar só no quadro, no papel ou então puxam lá pro barracão" Tinha todas essas invenções, "Vão acabar virando pichadores aí" eu tinha uma colega que falou isso pra mim aí eu falei: "Gente, não é isso porque a gente está permitindo a criança de se... de se expressar" (P6)

As professoras P9, P6 e P5 revelam que o julgamento realizado pela colega, após o curso, já não provocava vergonha de seu trabalho, muito pelo contrário. As egressas tinham uma melhor compreensão acerca do fazer pedagógico e o olhar das colegas apenas ratificava as suas necessidades de formação específica.

Neste contexto as egressas revelam o desejo de que as colegas de trabalho também tivessem vivenciado a formação proporcionada pelo CEDEI, como é percebido na verbalização da P9:

As outras professoras também precisam ter mais informação, o mesmo estudo que a gente teve. A gente observa que a maioria aqui não tem

informação. Por exemplo, a própria questão da organização do espaço. [...] Apesar de muito se falar da importância de organizar o espaço pra crianças, ele sofre poucas alterações. (P9)

A fala da *P9* pontua bem como a ausência de colegas de trabalho com formação específica para a docência na Educação Infantil pode dificultar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das creches e pré-escola.

Além das relações com as colegas de trabalho, as participantes também anunciaram suas percepções sobre as **relações interpessoais com as famílias** proporcionadas pelas aprendizagens no curso.

As verbalizações das *P8* e *P2* enfatizam como o curso contribuiu para mudança nas relações com as famílias :

Antes do curso, apesar de saber que as famílias contribui com a constituição dos bebês, a gente meio que isolava ela. (P8)

[...] Acho que é muito dessa compreensão que não se tinha antes. Eu não tinha essa compreensão do quanto é importante tu acolher as famílias também no espaço [...]. (P2)

Nas falas das egressas *P8* e *P2* vimos como as percepções sobre as **relações interpessoais com as famílias** foram influenciadas pela formação propiciada pelo curso e assim tiveram uma nova compreensão.

A fala da *P1* também corrobora com esta nova compreensão acerca da relação com as famílias das crianças:

[...] tinha-se antigamente uma cultura que o ideal seria que as famílias chegassem, entregassem as crianças e fossem embora da porta. Depois do curso eu já passei a ter a certeza e a segurança de que aquela prática não estava correta, e que eu precisava melhorar minha relação com as famílias. Entendi que o momento do acolhimento das famílias e da criança é extremamente importante, principalmente para aquela criança que vai passar o resto do dia na creche. (P1)

Percebe-se, na verbalização da *P1*, que as professoras após o curso reconhecem que a relação das famílias precisa ser repensada. Isso porque tanto as experiências vivenciadas no âmbito familiar, quanto as vivenciadas na creche, influenciam o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Por isto compreendem a importância da relação entre a creche/pré-escola

com as famílias. Assim, se de um lado a instituição de EI deve assumir sua função educativa, de outro, as famílias devem (re)conhecer o trabalho realizado pela instituição e a importância desse trabalho para a sua criança.

Desta forma, há necessidade de se estabelecer relação de confiança, respeito e diálogo entre ambas as instituições. Cada uma tem uma função específica no processo educativo. Kramer (2002, p. 13) considera que:

Finalmente, sabemos que o trabalho conjunto escola-famílias é um dos maiores desafios de uma proposta pedagógica, na medida em que se reflete uma problemática social mais ampla. De um lado, a população não sente como seu um espaço público, mas muito ao contrário, considera que a rua, a praça, a praia, o telefone ou a escola pública não são de ninguém. De outro lado, as pessoas não se sentem responsáveis pelas instituições particulares como uma escola, que assim, “deve ser cuidada pelo seu dono específico”. Nesse sentido é preciso compreender os fatores sociais e políticos que estão em jogo na relação escola-famílias, não acusando ou culpando os pais quando não participarem da vida escolar e simultaneamente, buscando as formas de aproximá-los da nossa proposta e de aproximarmos de seus interesses.

Para que ocorram estas aproximações entre escola-famílias é importante que se compreenda o valor desta relação e assim se estabeleça novas posturas que conduzam e fortaleçam esta parceria.

Para isto as famílias podem permitir o conhecimento da rotina e vivências da criança no âmbito familiar e participar das ações planejadas e desenvolvidas pela instituição de Educação Infantil e esta deve compartilhar os objetivos e metas de seu trabalho. Desta forma podemos afastar a prática de acusação mútua entre escola-família.

Nas falas das P3 e P2, percebemos o sentimento de mal estar quando as famílias não reconhecem o trabalho docente desenvolvido:

Às vezes a gente fica triste quando ouve algumas verbalizações [...] uma mãe falou “É, professora, ela vai ficar até os três anos aqui, depois eu quero que ela vá para a pré-escola pra ela aprender alguma coisa”, eras eu fiquei muito triste, tive vontade de explicar um monte de coisa. Eu pensei poxa, as meninas têm um trabalho com essa mãe, essa bebê entrou aqui desde os quatro meses e assim as meninas já explicaram como é o trabalho e é como se esses quase três anos que ela vai passar aqui é como se ela não tivesse aprendido nada, foi doloroso [...] parece que aqui não tá aprendendo nada, a gente está se doando pra que ela aprenda e a mãe diz que ela ainda não aprendeu, vai aprender quando for para pré-escola. (P3)

[...]acho que tudo é uma construção. é por isso que às vezes, eu acho

assim, eu tenho tido um exercício, é difícil? É muito difícil, mas assim, em determinadas falas a gente não internalizar e não tomar aquilo como uma marca ruim, mas pensar como aquilo que a mãe te falou naquele momento que até de certa forma te magoou, como tu vai poder conversar com aquela mãe pra ela entender que não é daquela forma. (P2)

Já na fala da egressa P3, abaixo, notamos a satisfação quando seu trabalho é reconhecido pelas famílias das crianças:

[...] é tão legal quando uma mãe vem dizer pra você que o teu trabalho fez uma transformação na vida daquela criança, de que “poxa, como ele é independente agora, que ele já tá tentando vestir a roupa sozinho, mesmo bebê ainda, mas ele já pega, e aí ele pega a panela pra fingir que tá comendo” e aí ela relata o que eles fazem aqui e eles fazem em casa também, então tem esse reconhecimento das famílias. (P3)

O contentamento da P3 demonstra como uma boa relação com as famílias promove um clima bem mais favorável para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, como também um clima de respeito, confiança e de valorização ao trabalho docente.

Tanto a instituição de Educação Infantil como as famílias são contextos de aprendizagem e desenvolvimento e, por isto mesmo, devem compartilhar princípios educativos que podem colaborar para o crescimento intelectual, social, cultural, ético e físico das crianças, de forma saudável, não esquecendo da co-responsabilidade pontuada pela constituição brasileira a mais de trinta anos.

Nas *relações interpessoais entre as colegas de trabalho e as famílias*, cada egressa vai (re)significando sua prática pedagógica, percebendo que não podem escapar das interações com um conjunto de pessoas que podem interferir diretamente em suas práticas pedagógicas e como estas relações as confrontam, inclusive, sobre as ideias que se tem sobre seu trabalho na Educação Infantil. Desta forma as professoras perceberam o quanto as relações interpessoais com as famílias e com as colegas é uma das especificidade da prática pedagógica na Educação Infantil.

Em relação à **especificidade da prática docente na Educação Infantil** as egressas ressaltaram a necessidade de se compreender o currículo para a Educação Infantil: o quê trabalhar, como trabalhar e por quê trabalhar.

E esta compreensão passa pela *concepção de criança*, de *Educação Infantil* e *trabalho docente* que justifica a especificidade da prática docente nesta etapa.

A verbalização da *P3* exemplifica como o curso auxiliou a provocar dúvidas como também ajudou a compreender a natureza do seu trabalho :

Outra coisa também que com as leituras no curso eu percebia e olhava as minhas colegas professoras eu percebia que as outras professoras não entendiam esse currículo, e por não poder escolarizar deixavam a criança só brincar e eu pensava “não é possível que seja somente isso” e eu achava que não é porque eu não posso ensinar as cores, as letras de modo formal que não tenha uma outra forma de trabalhar, não pode ser só isso que eu via as colegas falarem “deixa ele brincar e depois toma banho e vai embora” e só isso. E o curso me ajudou compreender isso, alguns que até tem formação, mas é mais cômodo fazer assim, deixar só brincar. (P3)

A posição da *P3*, ao questionar a recomendação das colegas quanto ao “deixar só brincar”, revela como estava incomodada com o aparente descaso das demais professoras.

O brincar é muito importante no trabalho com as crianças, mas não pode ser usado para “passar o tempo” ou como uma desculpa para não planejar a prática pedagógica.

O que a fala “[...] deixa ele brincar e depois toma banho e vai embora” pode revelar que as professoras diante da “proibição” de práticas escolarizantes e, por não compreenderem os fundamentos conceituais na base das interações e brincadeiras, as professoras deixavam “só” brincar sem se apropriarem da importância da brincadeira.

Para Vigostky (1994) a brincadeira é um elemento fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio dela que a criança se apropria do mundo real, interage com o meio e com a cultura. Por meio da brincadeira, a criança imagina diversos contextos e vive diferentes situações.

Vigostky considera que a brincadeira permite uma relação entre o significado e a percepção visual da criança, entre situações do pensamento e situações reais, contribuindo para o desenvolvimento da criança e sua forma de enfrentar a realidade.

Por isto, não é “só” brincar, são experiências de aprendizagens para a criança e para a professora. O questionamento da professora P3 demonstra o quanto o curso provocou a sua reflexão e a busca por respostas.

Nas falas abaixo as professoras P3 e P6 revelam uma postura, provocada pelo curso, mais segura acerca da **especificidade da prática docente na Educação Infantil**:

[...] fundamentalmente as relações, o trabalho perpassa pelas relações, quanto mais rico, quanto mais próximo, quanto mais atenção tu dá para essa relação, a essa interação com as crianças, quanto mais momento tu oportuniza para a criança se expressar define o que é esse trabalho na Educação Infantil [...] hoje compreendo à luz das DCNEI, das leituras e das interações. (P3)

a gente ia pra praia, mostrava aquele “marzão” pra eles, o que tinha no mar, o que seria extraído do mar pra sobrevivência. Dava trabalho? Dava, porque eles se sujavam vai dá trabalho, mas isso era significativo, a gente vê a alegria da criança, eles perguntando, questionando e trazendo relatos de suas vivências. Trazendo relatos, “Ah, meu pai é pescador..” “meu pai pega peixe” e outros falam: “ah, meu pai pegou um tubarão, pegou uma baleia” e a gente sabia que não era verdade, mas olha a criança imaginando e das outras coisas a partir daquele meio, daquele local que a gente proporcionou pra criança, aquela atividade foi mais significativa [...]. (P6)

Uma prática pedagógica para a Educação Infantil que considere a criança como referência e enfatize a importância da mediação do trabalho docente, caminha para além da preocupação sobre o *quê* propor para a criança, permite à professora exercitar sua capacidade de refletir e planejar, permanentemente, sua prática docente para promover a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Desta forma um currículo para a Educação Infantil que visa a especificidade da educação das crianças, objetiva promover:

[...] a formação identitária, a ludicidade, a autonomia, a autoestima, a cooperação, as interações e as brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo o brincar aspecto significativo de possibilidades na criação de situações cotidianas.” (SANTOS, 2014, p. 22).

Situações estas que possibilitam à criança a constituição da sua identidade, da imagem de si mesma e do mundo em que vive. Neste sentido pensar o trabalho na EI é pensar na criança e no contexto em que ela vive, compreendê-la como sujeito histórico de direitos, que se desenvolve por meio das interações e nas rotinas

cotidianas que o espaço da instituição de Educação Infantil pode promover.

Neste contexto é relevante destacar a especificidade da prática docente na Educação Infantil que precisa perceber a criança, como ser com potencial, nas diferentes culturas e nos diferentes contextos sociais; a importância de trabalhar em favor da criança sócio-economicamente desfavorecida e o valor em desenvolver a percepção e escuta sensível.

Partindo destas percepções a professora fica mais próxima de um planejamento que consiga alcançar a criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Daí a ideia de que qualquer um pode ser professor da Educação Infantil mostra-se equivocada. Uma prática docente significativa e com qualidade para a Educação Infantil exige uma formação específica e comprometida com as aprendizagens necessárias para a docência neste segmento.

A formação de professores é um fator importante para a qualidade da educação e daí a importância de uma política educacional que possa responder à esta necessidade. O curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, como uma das ações de uma Política Nacional de Formação, intencionou a valorização docente e a qualificação da educação.

Nas falas das egressas *P8* e *P4* identificamos a contribuição do aprendizado por meio das disciplinas:

[...] o curso representou pra mim foi a questão de eu tá pensando sobre o que eu tava fazendo pra trabalhar com as crianças, se tava atendendo ou não as crianças. E na medida que ia vendo as disciplinas e eu ia tendo respostas pra essas...pra minha prática lá com as crianças, né, e mudando alguns momentos, ia mudando algumas práticas na turma com as crianças. (P8)

Só que, assim, em momento algum quando eu entrei no curso eu não tinha a visão que eu iria ter disciplinas que me ajudasse aprender trabalhar com bebês, nunquinha que eu esperava aprender como lidar, trabalhar com os bebês, eu tinha uma visão muito ampla, eu não tinha essa expectativa que eu ia chegar lá e ia aprender durante as aulas. (P4)

Nas verbalizações das *P8* e *P4* percebemos duas **aprendizagens** em destaque: *a reflexão sobre a própria prática e o trabalho com bebês*. Aprendizagens

importantes para a especificidade da prática pedagógica na Educação Infantil.

A participante P8 relata como o curso propiciou a reflexão sobre seu trabalho com as crianças, questionando a sua própria prática e a (re)significando a partir das mudanças promovidas pelas aprendizagens.

A egressa P4 nos diz da grata surpresa de poder aprender no curso a trabalhar com bebês. Esta aprendizagem além de imprescindível para quem trabalha em creches é novidade diante uma formação inicial onde os bebês são invisíveis.

Quando a P4 afirma que “*nunquinha que eu esperava aprender como lidar, trabalhar com os bebês*” revela, também, como na prática pedagógica além de muitas professoras não saberem como trabalhar com os bebês ainda há as que consideram que o trabalho com eles é apenas de cuidados como uma extensão do trabalho materno.

Então “*nunquinha*” as egressas poderiam esperar que a prática pedagógica para uma turma de bebês poderia ser conteúdo de um curso de formação continuada.

A P11 ao falar do que aprendeu com o curso fala da “sensibilidade” necessária para trabalhar com as crianças e destaca como o curso propiciava o (re)pensar da própria prática pedagógica vivenciada nos espaços da Educação Infantil:

Eu acho também que uma palavra que define é sensibilidade, né, pra ser sensível ao que a gente tem. Os recursos naturais que a gente teve na disciplina Natureza e Sociedade realmente fez a gente refletir que a gente trabalha pouco a natureza em si, né, e me fez refletir naquele momento. Eu lembrei agora que a gente tem pouco chão, lá é mais cimento, lembro que a professora falava "agora tudo é cimento, não tem mais mato, não tem mais areia.". [...] Na Unidade também é a mesma realidade, não temos o cuidado, não temos o recurso pra cuidar da terra. O nosso espaço é maravilhoso, é um dos melhores espaços, mas aí não tá sendo velado pela prefeitura, pela mantenedora, pela SEMEC porque não tem recursos pra manter. Nós temos um parque, uma areia daquela maravilhosa, mas tem que ter o tratamento da areia, tem que ter o dinheiro pra plantar e pra fazer a troca. Nós temos os brinquedos, mas os brinquedos têm que ter a manutenção dos brinquedos. Nós temos o espaço lá na frente. Agora que chegou um tempo desse um brinquedo legal, então, nós aproveitamos [...] nós temos uma área lá atrás e poderia tá sendo usada pra com materiais reutilizáveis pra brincadeiras como um pneu [...]. (P11)

Segundo a *P11* as **aprendizagens** no curso “fez a gente refletir” sobre o trabalho desenvolvido com as crianças. Nesta formação a ênfase na reflexão sobre a prática enfatiza a importância da relação teoria-prática. Sobre esta relação, Santos (2014, p. 138) afirma que:

Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. Quando se executa tal movimento permite-se o retorno à negação do ser, isto é, ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se, em seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática.

Assim, percebe-se que a teoria e prática pertencem a um mesmo processo que requer ação e reflexão, superando uma epistemologia da prática para uma epistemologia da práxis (SANTOS, 2014, p. 90).

Sobre esta relação teoria e prática as egressas *P10* e *P3* relatam como a valorização desta relação teoria-prática no curso propiciou **aprendizagens** mais significativas, pois a discussão teórica era casada com suas práticas, de forma indissociável:

[...] teorias que casavam com a nossa prática, não era teorias que "ah, não, tá lindo lá no papel, tá lindo lá no quadro, tá lindo o Datashow, mas não dá, né?" Então, assim eu digo que a maior contribuição foi essa porque a gente conseguiu caminhar junto, teoria e prática, é uma coisa tão difícil, né, assim teoria e prática se, se casarem, se complementarem. (P10)

[...] as disciplinas do curso falavam muito de prática, tinha a teoria, mas falávamos muito da prática. (P3)

As manifestações das egressas *P10* e *P3* destacam como a formação valorizava a indissociabilidade teoria e prática. O que elas pontuam é como a aprendizagem torna-se mais significativa quando se discute a prática e a teoria de forma indissociável, assim o debate não se restringe a um rol de teorias distantes de suas práticas pedagógicas ou um rol de técnicas didáticas restritas a uma aplicação prática, mas a possibilidade de refletir sobre o valor do trabalho da professora de Educação Infantil para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Desta forma podemos afirmar que tanto a egressa *P10* quanto a egressa *P3* ressaltam a reflexão da prática pedagógica como instrumento de formação e uma aprendizagem imprescindível para o exercício da docência.

As **aprendizagens** promovidas pelo curso também são destacadas pelas participantes *P5* e *P6*:

[...] eu lembro da disciplina da história da infância né? A leitura minha hoje me identifico muito que eu aprendi no curso, hoje a gente aprende quando um menino começa a mexer aí bate na mão pra ele não aprender a mexer, “não pode mexer”, aí eu lembro da professora falando uma das disciplinas que trabalhou com a gente, que a criança está se expressando, ela tá manifestando, ela tá descobrindo no ambiente, foi uma das primeiras linguagens dela, pra pegar um objeto, desejar manipular aquele objeto então me trouxe essa sensibilidade [...] foi uma disciplina que mudou o meu olhar, como eu disse pra vocês eu nunca mais vou olhar a criança da mesma forma é a disciplina que falou de currículo é...também foi uma disciplina de grande relevância, a que falou da identidade profissional desse educador, de que quando a gente trabalha na Educação Infantil, agora eu vejo o antes e o depois, graças a Deus por até ter feito o curso eu não pensaria dessa forma, naquele tempo: as professoras de Educação Infantil, as tias, a professora de Educação Infantil era visto como mais que cuidava. (P5)

[...] uma coisa muito marcante que foi na aula da disciplina de currículo quando a professora Celi chegou e disse: “gente, com um olhar pode destruir uma criança” eu lembro disso, marcou muito aquela questão. (P6)

As verbalizações das participantes *P5* e *P6* destacam **aprendizagens** muito valiosas: *aprender como a criança aprende e se desenvolve; a identidade profissional que ressalta a especificidade do trabalho docente e a sensibilidade e sutileza na educação com a criança.*

Ter a prática pedagógica como ponto de referência no processo formativo era um elemento importante, uma vez que um dos critérios para poder cursar o CEDEI seria estar atuando na Educação Infantil, como professor, coordenador ou gestor.

Os trechos abaixo das egressas *P3* e *P1* revelam a contribuição dos estudos para a reflexão da prática pedagógica:

[...] a gente fez muita coisa a partir das vivências do curso: o projeto de natureza e sociedade, o projeto de literatura, da gente sentar e trazer muitas ideias pras crianças de como trabalhar, de como fazer, de refletir, de registrar, de planejar de novo. (P3)

O curso me ajudou muito porque a partir das leituras eu fui pensando as

situações que eu poderia proporcionar pra eles no maternal. (P1)

A *P3* ressalta como as vivências no curso concorreram para que ela aprendesse a pensar “[...] muitas ideias pras crianças de como trabalhar, de como fazer, de refletir[...]” e a *P1* enfatiza como aprendeu a pensar sobre a prática docente. Ambas, assim, aprenderam a pensar, a refletir sobre a própria prática pedagógica.

Partir da prática das professoras, como linha condutora do curso, corroborou com o que ressalta Nóvoa (1992, p. 28) quando afirma que é preciso investir nos saberes de que o professor é portador, valorizando seus saberes experienciais e práticas docentes, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual.

O trecho da *P11* mostra a satisfação em aprender formas de trabalho diferentes com recursos que ainda não havia pensado:

[...] a gente teve também as disciplinas que ampliaram a nossa visão de trabalhar recursos, com recursos diferenciados. Eu lembro que a gente foi pro Instituto com a professora Celita, e aí ela lançou várias coisas que nunca tinha imaginado trabalhar [...] ela colocou no papel e fazer recorte. E aí, cada dia ela vinha trazendo coisas. Poxa, aparentemente simples, mas você tem que ter um conhecimento de que aquilo vai trazer curiosidade, aguçar a curiosidade da criança. A gente teve também a disciplina, foi disciplina da professora Rosangela, nossa, todo mundo chegava cedo na oficina dela que era corporal. E aí, todo mundo queria aquela, aquele início, aquela massagem [risos]. Era muito divertido. [...] antes do curso, né, a gente trabalhava atividades de pintura "o palhacinho, bora pintar o palhacinho. Olha, o nariz é vermelho, o cabelo é amarelo, o chapéu é azul e, sei lá, o bigode era verde", e aí havia um modelo e todo mundo tinha que fazer igual, aí tá, aí vem a disciplina de Artes com aquela oficina de artes com várias atividades que não trabalhava com modelos pra ser seguidos. Uma atividade na disciplina de Artes do curso que me marcou muito que era os retalhinhos de Carmem, vários retalhinhos em quadradinhos que a professora deu, ela ofereceu uma folha A4 preta pra gente e a gente poderia construir com aqueles retalhinhos o que a gente quisesse. (P11)

O longo trecho transcrito da *P11* mostra como as aprendizagens no curso a empolgavam com as possibilidades de se trabalhar com as crianças. Sua fala ressalta a capacidade de crítica sobre sua própria prática.

Em suas reflexões a *P11* tece crítica às atividades de arte que desenvolvia antes do curso que consistia em distribuir a mesma imagem para todas as crianças, determinando as cores para pintá-la e como aprendeu a trabalhar com artes de forma que aguçasse a criatividade da criança.

A fala da P2, a seguir, sintetiza a contribuição do curso para a reflexão da prática pedagógica que passa pelo (re)pensar sobre a própria prática e a criança - sua aprendizagem e desenvolvimento:

[...] se tinha muita ansiedade que todas as crianças fossem da mesma forma e hoje se tem mais tranquilidade, porque hoje se entende que cada criança tem um tempo e aí isso é muito em função das leituras nas disciplinas do curso. (P2)

A P2 demonstra a importância de se repensar a ação docente (“se tinha muita ansiedade que todas as crianças fossem da mesma forma”) tomando como referência a compreensão sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (“hoje se entende que cada criança tem um tempo”) e valorizando a formação continuada de professores (“isso é muito em função das leituras nas disciplinas do curso.”)

A P12 aponta como o curso contribuiu para sua prática pedagógica:

[...] o curso ele abriu a minha mente pras novas... pras orientações corretas, né? Orientações que a gente não teve antes, uma orientação acadêmica, as disciplinas direcionadas mesmo pro, pras diretrizes das, dos sistemas de linguagens, enfim. Então, é... eu vejo que a minha prática mudou por conta das disciplinas, do que foi, das trocas de experiências que muitas colegas já eram da Rede Municipal e entraram por concurso, contribuíram também pra minha prática. E... O curso me surpreendeu. (P12)

Um destaque interessante na fala da P12 é a oportunidade de compartilhar as experiências docentes, que serviram como possibilidade de aprendizagem com a prática do outro: “[...] trocas de experiências [...] contribuíam também pra minha prática.”

Nas falas das egressas o curso representou um espaço privilegiado para reflexão sobre a prática pedagógica, tendo a problematização das realidades de trabalho docente como ponto de referência para as reflexões e estudos. Como afirma Nóvoa (1992, p. 29) :

A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a

mobilizar no exercício da sua profissão.

O autor, assim, defende uma formação permanente que privilegie a investigação-ação e investigação-formação que começa na formação inicial e segue pela formação continuada.

O processo de formação do professor deve possibilitar o seu desenvolvimento como pessoa, como cidadão e como profissional, considerando suas necessidades e anseios.

A professora da Educação Infantil, em particular, tem a responsabilidade com a formação de pessoas que se encontram no início de sua trajetória de vida e contribui para o processo de humanização. Logo, as necessidades de formação desta docente tem que estar em consonância com a percepção da especificidade da prática pedagógica junto às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Sobre o trabalho docente Oliveira-Formosinho (2002, p. 45) afirma que o desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil “[...] deve basear-se em uma concepção de profissionalidade que requer integração de saberes, integração de funções, interações e interfaces com pais, comunidade e outros protagonistas que atuam nesse campo.

Santos (2001, p. 23) aborda, também, sobre a especificidade do trabalho com as crianças da Educação Infantil, daí o valor da formação para a professora que atua junto às crianças menores que 6 anos.

Nas manifestações abaixo as egressas P2, P12 e P1 enfatizam o quanto aprenderam sobre o valor da formação e como o CEDEI contribuiu para suas práticas pedagógicas:

[...] eu não sabia o que era interação, agora eu consigo falar com clareza que nas interações a criança aprende e se desenvolve, mas antes eles interagiam e eu nem dava valor, eu comecei entender o que é interação com o curso, mas antes eles interagiam e eu não dava o menor valor, a menor atenção pra isso, quando não se sabe nem pensa nisso, antes as interações aconteciam por iniciativa das crianças, mas não que eu estivesse oportunizando, automática. No espaço coletivo elas vão estar, elas vão se relacionar, mesmo que você não queira, a interação acontece meio no automática. (P2)

[...] esse é o valor da formação, o quanto foi importante [...] o quanto fez diferença para o trabalho. É importante organizar o espaço, o que uma organização de espaço significa que agora, depois da organização, as

crianças ficaram interagindo com os outros na sala, antes apenas perambulando. Você compreende que naquele momento a criança está se desenvolvendo. (P12)

[...] eu vejo que depois do curso, os estudos e tudo me ajudaram na verdade a ter mais segurança, mais certezas a respeito da minha prática. (P1)

As verbalizações das participantes P2, P12 e P1 apontam como podem compreender e ter um olhar diferente sobre suas práticas a partir das aprendizagens no curso: *interações, como um pilar importante na educação das crianças; organização do espaço, como meio educativo; segurança, como consequência de “estudos e tudo”.*

Aprender faz parte do processo de construção profissional no qual as professoras vivenciam e, como apontam Tardif e Lessard (2005, p. 38), as professoras “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

As falas das participantes P9 e P7 revelam uma **aprendizagem** valiosa proporcionada pelo curso, que é a sensibilidade para enxergar a criança:

Mas o curso pra mim foi riquíssimo, trouxe muito, muito, muito resultados positivos e o meu fazer pedagógico é totalmente diversificado, a minha forma de pensar a Educação Infantil é diferente e... essa sensibilidade também que a gente chegava lá e a gente achava que era a pessoa no comando, a gente achava que comandava mas com o curso a gente passa a ver a criança como alguém mais sensível que a gente, é ela que domina e não é nós. A gente chega ali como chefe, dominador, né, esse poder que a gente tem sobre as crianças e quando... o curso nos proporcionou sim coisas diferentes, trouxe pra gente assim... é... mexeu com a nossa vida, mexeu com os nossos sentimentos, mudou a nossa forma de pensar, de ver a pessoa, de ver o ser humano. (P9)

Eu posso dizer, hoje, que a minha prática é qualificada por conta do curso de especialização porque realmente ele faz a gente enxergar melhor as coisas. [...] E a questão da maior aprendizagem no curso pra formação docente foi justamente essa questão do meu olhar mais minucioso pra criança, de ver que qualquer sinal é um sinal que pode dá o norte pra nós. (P7)

As manifestações das egressas P9 e P7 enfatizam, assim, tanto a importância da formação quanto a contribuição do CEDEI como um processo formativo que permitiu a aprendizagem de um “*olhar mais minucioso pra criança*” e

que mudou a “*forma de pensar, de ver a pessoa, de ver o ser humano*”

É importante lembrar o que disse Nóvoa (2001) sobre o processo de formação dos professores, que deve ser compreendido como um ciclo que inicia no ingresso do professor na escola, enquanto aluno, e continua até o final de sua trajetória profissional.

A formação docente, desta forma, pode ser compreendida como um acúmulo de experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, pensadas e repensadas ao longo da vida pessoal e profissional.

Nesta trajetória a professora se depara com diversas e diferentes situações, contextos, pessoas, mudanças culturais, políticas, econômicas, tecnológicas e científicas que o desafiam a saber lidar com todo este contexto sem desconsiderar as mudanças e as diferenças. Enfrentar estes desafios pode ser menos complicado quando a professora se alia à posturas críticas e reflexivas diante da realidade vivenciada.

De acordo com Nóvoa (1992, p.25) “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade [...]”

Daí a importância de uma formação de professores que propicie a reflexão crítica sobre a prática pedagógica como o curso de especialização em Docência na Educação Infantil que teve como eixo estruturante esta reflexão.

A professora ao exercitar a postura reflexiva, compartilhada com seus pares - como possibilidade de uma reflexão coletiva -, pode ter condições de superar práticas autoritárias que emperram a emancipação humana.

A P1 destaca como o curso possibilitou aprendizagens que a fizeram modificar muito a sua prática:

Depois do curso ficou claro que apesar de eu falar cuidar-educar, eu não tinha claro o que era essa indissociabilidade. Depois do curso, com todas as leituras eu já fui aprender observar e ver o bebê como ser total, ser social, em desenvolvimento, então pra mim é muito claro [...] com as leituras eu modifiquei muito minha prática. Tinham coisas que eu lia e eu pensava: “Meu Deus, eu fazia errado!” E eu não sabia, e eu fazia muita

coisa errado. E as colegas do curso que também eram professoras... eu aprendi muito com elas eu também via que a prática delas tinha coisas que precisava mudar porque elas também não sabiam. (P1)

A P1 fala das **aprendizagens** que teve no curso: *indissociabilidade cuidar e cuidar, bebê como ser em potencial e reflexão sobre a própria prática pedagógica.*

As constatações sobre as aprendizagens das professoras confirmam o que afirma Kramer (2002, p. 95):

Não são apenas as crianças que crescem e aprendem. Todos constroem conhecimentos e nesse processo têm dúvidas e dificuldades, fazem progressos e reestruturam suas formas de ação buscando alcançar os objetivos traçados.

Nesta construção há muita reflexão e (re) significação de práticas, como nos revela a P3:

A criança tá conversando, dialogando, trocando uma experiência e você vai e diz: "Não, agora não pode conversar, não é hora de conversar, senta." Então isso marca profundamente a criança, então assim, o curso me ensinou a ter outra visão de criança, de infância de que eu preciso ajudar, contribuir de modo integral com o desenvolvimento daquela criança e não de forma fracionada como as meninas falaram ou eu cuido ou eu educo, não, o cuidar e educar vem junto e eu vou contribuir integralmente com aquela criança [...] eu aprendi isso com o curso. (P3)

Neste trecho da P3 percebemos, mais uma vez, as aprendizagens proporcionadas pelo curso em torno: *do respeito pela criança; da mudança de concepção sobre a criança e da indissociabilidade entre cuidar e educar.*

Constata-se na verbalização da P3 como o curso possibilitou reflexões sobre a própria prática e isto tem um valor imensurável no processo de formação de professores que é permanente e contínuo:

Eu acho que é muito pertinente isso que a professora tá falando, porque a formação tem que perpassar por todos, porque se a gente for olhar a formação inicial de ninguém contemplou o que a gente estudou no curso e essa é a área que a gente trabalha, então acho que a gente tem que ter conhecimento e domínio dessa área, como por exemplo, eu acho que não se esgota no curso de especialização. Eu sinto a necessidade de voltar a estudar, de escrever, de continuar a ler. [...] Escrever sobre o que se faz, sobre aquelas práticas que deram certo. Acho que isso falta pra todos, mas começa com uma formação parecida com a que a gente teve, acho que é importante as pessoas terem isso. (P3)

A fala da P3 destaca um aspecto importante para uma prática pedagógica

com qualidade: *a compreensão sobre especificidade da docência na Educação Infantil.*

A afirmação da P3 destaca o valor de uma formação continuada destinada às professoras da Educação Infantil que promova estudos sobre a especificidade do trabalho docente.

Nas falas das participantes P5 e P4 percebemos como o CEDEI estava seguindo com o propósito de ser uma formação que provocava a reflexão e análise crítica da prática pedagógica:

[...] Me surpreendeu, me surpreendeu positivamente o curso. Queria ter aprendido mais coisas na verdade, né? [...] ele teve um impacto muito importante pra minha prática pedagógica [...] Então, o curso ele também ele provocou isso: que a gente não pode se acostumar. (P5)

Durante o curso ele superou minhas expectativas e ele foi me dando de bandeja, de presente tudo que eu precisava, ele foi me dando esse suporte, e eu nem sabia do que eu precisava e nem o que eu queria aprender, porque até então eu julgava que os veteranos que estavam aqui estavam no caminho certo e aí eu não tinha expectativa de aprender porque eu achava que sabia, achava que o que eu fazia tava tudo certo, até porque eu não tinha parâmetros para avaliar o trabalho que era feito na unidade. E hoje eu devo a profissional que eu sou hoje ao curso de especialização porque foi lá que eu aprendi o que eu sei hoje. O que eu aprendi lá eu não aprendi nos quatro anos de graduação, então hoje eu me vejo mais responsável com o meu trabalho, mais pesquisadora, eu posso tá, eu posso tá no maternal, no berçário tou sempre em busca do melhor pra criança, porque elas são as protagonistas do meu trabalho, é pra elas que eu trabalho. (P4)

Os trechos das P5 e P4 além de mostrar uma clara satisfação com o curso revelam **aprendizagens** sobre: o *valor da formação* (“o curso [...] provocou isso: que a gente não pode se acostumar.”; “[...] eu me vejo mais responsável com o meu trabalho, mais pesquisadora [...] tou sempre em busca do melhor pra criança[...]”) e a *reflexão sobre a própria prática docente* (“[...] eu não tinha expectativa de aprender porque eu achava que sabia, achava que o que eu fazia tava tudo certo.”).

O recorte da fala da P10 enfatiza sua aprendizagem proporcionada pelo curso:

Das inovações, até porque não dá pra fazer do mesmo jeito sempre porque a criança não é a mesma, todo ano é uma turma, então não dá pra gente fazer do mesmo jeito sempre e foi essa uma das visões que o curso também trouxe, não dá pra ser igual. (P10)

Detectamos na fala da *P10* duas aprendizagens, já destacadas em outros trechos: *valor da formação* e *a criança como referência da prática pedagógica*.

A *P7* revela sua aprendizagem que a auxiliou na sua prática docente:

[...] uma coisa assim que eu aprendi nesse curso que não interessa se a criança tem 3, 2... se é um bebezinho, ela pode sim aprender, depende da tua intervenção, do que tu estás propondo, do espaço que você organiza para que essa criança possa aprender e a se desenvolver. [...] acredito que esse curso foi significativo porque ele me ajudou a ter essa prática qualificada. (P7)

As **aprendizagens** da *P7* revelam as seguintes compreensões: *a criança, ser em potencial; a importância da organização do espaço* e *o valor da formação*.

Estas aprendizagens no curso ocorreram por meio do estudo e reflexão sobre a prática pedagógica. Como afirma Kramer (2002, p. 129) “Os profissionais [...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais”.

As manifestações das *P3* e *P1* mostram a importância de exercitar a reflexão sobre a própria prática pedagógica:

O curso foi me dando essa consciência que quando eu tou intervindo, quando preparo o espaço, tudo o que eu for fazer, enquanto professora de Educação Infantil, eu tou contribuindo com a construção daquela criança. Eu fazia, mas eu não entendia o quanto era importante os meus fazeres na construção daquela criança e o curso me ajudou entender isso, o curso me ajudou a ter esse olhar mais sensível. (P3)

Eu por exemplo durante as aulas eu refletia muito a respeito da minha prática, eu tava vendo ali as teorias, os estudos, as pesquisas, aí eu penso: “Algumas coisas que eu tou fazendo tá errado”. Então eu refletia bastante. (P1)

A atitude reflexiva é característica de professoras que pesquisam e buscam refletir sobre sua prática para aprimorá-la e possibilitar uma educação de qualidade.

A fala da *P12* também revela como o curso propiciou o exercício da reflexão sobre a própria prática:

E... eu não me imagino professora, hoje, sem o curso de docência da UFPA [...] É, ele me surpreendeu no sentido de contribuir pra minha prática, de melhorar a minha prática [...] nas disciplinas sempre que o docente, o professor vinha... explicava o assunto as colegas citavam

fatos reais [...] Então, isso foi muito válido pra mim porque poderia ter acontecido comigo e pode até hoje então acontecer comigo. Então, aquele tópico teórico e estudado, aconteceu em outras Unidades, aconteceu na minha Unidade e eu pude trocar essas experiências, então pra mim isso foi surpreendente. Não foi geral, foi específico, foi o meu trabalho, o meu trabalho que tava sendo falado, especificamente. (P12)

A P12 destaca sua satisfação com o curso por tratar de situações docentes que eram desenvolvidas no cotidiano das Unidades de Educação Infantil da rede de ensino de Belém.

A proposta de formação do CEDEI contribuiu quando incentivou a reflexão crítica da prática pedagógica proporcionando instrumentos acadêmico-científicos para esta reflexão.

Como afirma Santos (2001, p.23) “O que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar [...]”.

Daí a necessidade de a professora reconhecer o valor da formação e começar a se mobilizar, assumindo sua condição de sujeito da formação. Como afirma Imbernón(2010, p. 78):

[...] os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional.

A fala da P8 demonstra como o debate no interior do curso desencadeava reflexões sobre a própria docência:

Assim...o que o curso representou pra mim naquele momento foi tá refletindo sobre a prática pedagógica, né? (P8)

A verbalização da P8 reforça que a reflexão da própria prática foi eixo fundante no CEDEI.

Já a fala da P1 pontua um aspecto importante que aprendeu com o curso:

[...] a questão do respeito também, eu lembro que eu aprendi uma coisa que eu nunca tinha pensado sobre isso. A gente ensina respeito para uma criança respeitando ela, foi numa disciplina de currículo aí eu passei

a refletir, isso é interessantíssimo e aí eu passei a refletir sobre algumas situações, algumas intervenções, a forma como estou intervindo, que são importantes quando a criança está na sala, a forma como a gente faz a intervenção pra que possa tá ensinando a criança agir de modo diferente da forma como ela tá vendo em casa e é as coisas a partir do diálogo. (P1)

A P1 destaca o respeito como uma aprendizagem significativa e como isto a fez refletir sobre suas atitudes e relações com as crianças em turma e aponta o diálogo como instrumento para o estabelecimento do respeito.

Segundo Kramer (2002, p. 197) uma formação continuada crítica pode fortalecer “[...] os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados [...].”

E esta postura reflexiva pode contribuir para a percepção de que as necessidades formativas estão para além de se buscar “receitinha pronta”, como afirma a P1:

[...] daí a necessidade de formação, pois muitos professores ainda vem atrás de receitinha pronta, de música para se trabalhar, e quando tu tens compreensão do que é tudo isso, tu vai em busca [...]. (P1)

Esta fala da P1 - “*tu vai em busca*” - diz muito de como uma formação crítica que exercita a reflexão da própria prática pode reconduzir a professora ao seu lugar de sujeito autônomo que, ciente de suas necessidades formativas, sabe investigar, estudar e construir conhecimentos ao invés de desejar respostas metodológicas prontas que nem sempre se encaixa à realidade em que atua.

Como afirma Kramer (2002, p. 48) “[...] o desenvolvimento de profissionais reflexivos, através de uma prática de reflexão contínua sobre o trabalho docente busca soluções possíveis para os problemas reais do cotidiano escolar.”

Assim uma formação continuada da professora de Educação Infantil faz parte do processo de aprendizagem enquanto docente e está diretamente relacionada à consciência de inacabamento e da incompletude deste processo de ensino-aprendizagem que influencia as relações estabelecidas com o conhecimento e com as crianças.

Freire (2002, p. 51) afirma que:

[...] seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos

outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

Freire nos leva a refletir sobre a consciência da nossa incompletude enquanto seres inacabados. Nós não somos, estamos em constante aprendizagem de ser e esta aprendizagem nunca se finaliza, mas vai sendo construída e ampliada constantemente a cada dia, por meio das interações que estabelecemos.

A verbalização da *P7* enfatiza a consciência do inacabamento e o valor da formação:

A questão das disciplinas do curso elas atenderam sim as minhas necessidades porque justamente era que eu tava necessitando pra eu poder atuar na Educação Infantil e o curso eu acredito que na minha experiência ele conseguiu abarcar tudo o que eu precisava porque todas as disciplinas eles trabalhavam com diversas linguagens aqui, então, justamente porque lá na escola a gente trabalha com linguagem. O curso conseguiu pra mim, conseguiu abarcar tudo o que eu precisava, que foi ver que preciso estudar, pesquisar e inovar sempre. (P7)

A *P7* afirma que o curso conseguiu abarcar tudo que ela precisava aprender “*que foi ver que preciso estudar, pesquisar e inovar, sempre*”. E esta **aprendizagem** é valiosa.

Esta consciência em ter que buscar sempre é importante aprendizagem para o percurso na constituição docente. Silvae e Bolsanello (2002, p.33) apontam que:

A formação de profissionais para a Educação Infantil precisa se tornar reflexiva, ou seja, deve possibilitar ao educador compreender a dimensão educativa do seu trabalho e construir autonomia intelectual para refletir sobre as práticas pedagógicas que exerce. Assim, essa formação não ocorre instantaneamente, mas por meio de um caminho longo a ser percorrido e a ser construído, que precisa de investimento, de tempo e de recursos suficientes a essa construção.

Neste contexto formativo pensar criticamente a prática e construir uma autonomia intelectual é importante para (re)significar a prática pedagógica. A fala da *P1* relata a contribuição do curso para (re)pensar sua docência:

O curso me ajudou muito porque a partir das leituras eu fui pensando as situações que eu poderia proporcionar pra eles no maternal. (P1)

As professoras tendo como referencial suas próprias práticas podem se enxergar como sujeitos de sua formação. Segundo Nóvoa (1992, p. 29)

[...] A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. A dinamização de dispositivos de investigação-acção e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. A este propósito é útil conjugar uma formação baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática [...] e uma formação que confronte os professores com a produção de saberes pertinentes. O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica [...]

A proposta de formação apontada por Nóvoa envolve a articulação da formação inicial/continuada, prática docente, pesquisa, saberes e a dimensão política do ato educativo, ou seja, uma formação baseada na compreensão da práxis - enquanto característica ontológica e inalienável da docência - pode proporcionar aprendizagens importantes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica séria e com qualidade.

O CEDEI, ao tentar responder às necessidades formativas das professoras da Educação Infantil, objetivava incentivar o processo de reflexão da própria prática pedagógica das cursistas.

Segundo Freire (1996, p. 12) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode ir virando *blábláblá* e a prática, ativismo.”

Uma das necessidades das professoras que cursaram o CEDEI diz respeito à aprendizagem do valor do seu trabalho junto às crianças. Antes do curso não havia clareza quanto ao valor social da docência e tampouco da especificidade da prática docente desta etapa da Educação Básica.

A fala da egressa *P11* demonstra como era sua percepção sobre o valor de seu trabalho:

Quando me perguntavam por que eu trabalhava na Educação Infantil, eu não tinha segurança para responder, argumentar qual era o meu trabalho, até porque eu não conhecia a importância do meu trabalho no desenvolvimento daquela criança. Eu não tinha argumento para além de que eu gostava de estar na educação infantil. (P11)

A ideia que a *P11* tinha sobre seu trabalho carecia de fundamentação teórico-prática e suas necessidades formativas estavam ligadas à compreensão sobre a criança, infância, Educação Infantil e à própria especificidade da docência.

O CEDEI, segundo a *P4*, proporcionou esta aprendizagem:

O curso me ajudou a compreender as possibilidades reais de trabalhar com a criança, o que a criança realmente necessita, a importância da criança, o quanto ela é protagonista em seu processo de aprender. (P4)

A fala da *P4* evidencia como um curso marcado pelo exercício da reflexão pode propiciar aprendizagens a partir dos erros e acertos e incentivar a busca de conhecimentos para auxiliar na superação das dificuldades.

O curso, segundo a *P10*, contribuiu para uma prática pedagógica com mais qualidade:

Com o curso me sinto mais qualificada, mais segura, melhor como professora de Educação Infantil. O curso me deu segurança, bem-estar de poder argumentar com colegas de trabalho que não fizeram o curso como eu. (P10)

A fala da *P10* ressalta que o curso “*deu segurança*” e esta é consequência das aprendizagens promovidas por meio da reflexão sobre a prática pedagógica.

De acordo com Freire (1996, p. 39):

[...] 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. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

A experiência formativa promovida pelo CEDEI, principalmente na disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica, incentivou a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

A Prática pedagógica é um ato político e por isto a prática da professora

requer atitude reflexiva e crítica. A crítica vem da curiosidade epistemológica e sobre isto Freire (2001, p. 53) afirma que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos.

Esta curiosidade epistemológica move a postura reflexiva e crítica promovendo a criação de conhecimento e este ato de construção do conhecimento é tanto ato criador quanto político como um “[...] esforço de leitura do mundo e da palavra” (FREIRE, 1983, p. 35), que possibilita a transformação da realidade vivenciada.

A fala da *P12* mostra como o curso proporcionou a reflexão sobre sua prática pedagógica e, assim, oportunizou a transformação de seu olhar sobre seu trabalho docente:

Eu comecei a ver muitas coisas que fazia que não era daquele jeito, que eu poderia fazer melhor que eu poderia tá ouvindo mais a criança, ouvindo as vozes delas [...] a maior aprendizagem do curso pra minha formação foi tá refletindo sobre a infância, sobre a criança, ver a criança com outro olhar. (P12)

A *P12* relata suas reflexões acerca de sua prática docente promovida pelo curso e revela como aprendeu a refletir “[...] sobre a infância, sobre a criança” e, principalmente, como aprendeu a “ver a criança com outro olhar”.

No curso a reflexão da própria prática era incentivada como construção de uma postura investigativa necessária, como vemos na verbalização da *P1*:

Uma coisa é falar da prática do meu colega, outra coisa é falar da minha prática e esse exercício de reflexão sobre a própria prática é difícil, mas eu entendi que é necessário. (P1)

A **aprendizagem** proporcionada pelo CEDEI possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica. A professora pesquisadora com uma atitude reflexiva aprende e se dispõe a (re)construir o saber e o saber fazer, põe o conhecimento na ação, reflete na ação, reflete sobre a ação e reflete para a ação.

A reflexão crítica precisa estar presente na formação da professora da Educação Infantil. A fala da *P10* mostra sua reflexão sobre a própria prática docente:

Hoje eu consigo ver como a minha prática pode ser diferente e ver a criança como alguém que tá crescendo como ser completo, tá crescendo e que não precisa apenas dos meus cuidados [...] preciso continuar estudando, pesquisando...não dá pra ficar parado . (P10)

A fala da *P10* enfatiza a necessidade de continuar estudando. Esta percepção das necessidades formativas justifica uma formação permanente que, de acordo com o pensamento de Freire, é resultado do conceito da condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20).

Vale ressaltar que constituir-se docente não é uma tarefa simples, pois, segundo Freire (2011, p. 91):

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social.

Partindo da afirmação do autor de que não existe nem vocação ou programação e crendo que somos seres cognoscentes, a formação da professora de Educação Infantil é um processo permanente.

A verbalização da *P3* evidencia a compreensão sobre seu trabalho docente com as crianças da Educação Infantil;

Eu entendo que esse momento da infância, da creche, é o momento mais importante na vida da criança, aqui ela desenvolve muitas coisas, a gente ajuda desenvolver a criança, desenvolver por inteiro, inclusive seu caráter, sua personalidade. Você lida com vidas e precisa estar preparada. (P3)

A fala da *P3* mostra como o processo formativo promovido pelo curso propiciou a reflexão sobre a prática pedagógica e a construção de posturas

investigativas sobre ações e saberes necessários ao cotidiano do trabalho docente.

Nos trechos das participantes *P7* e *P6* temos relatos sobre as práticas docentes das professoras a partir das aprendizagens no curso:

*A gente levou numa praça pra assistir uma apresentação de hip hop, a música também está no seu corpo quando eles batem palmas, quando eles batem os pés no chão. Então as crianças começaram a visualizar que elas poderiam reproduzir música. [...] Eles apresentaram a canção de natal e os pais, assim, perguntavam “eles ensaiaram bastante essa música?” E a gente falou assim: “Não, era uma música que... um dia a gente cantava uma música, no outro dia a gente cantava outra”, mas é uma coisa que ficou tão atrelado a eles que na hora eles que escolheram o repertório deles. A gente criou uma música pra turma, eles criaram com a fala deles “o que a escola é pra vocês?”... “ Ah, é o tio João me dando lanche”, “ah, não sei o quê”, então a gente a partir da fala deles criou uma música e aquilo eles apresentaram pros pais. Foi maravilhoso, tanto que até hoje a gente encontra um dos pais que diz “ah, até hoje ele canta aquela música que eles fizeram na sala deles”. Então a gente vê que realmente foi significativo pra eles, né? Então por isso que eu escolhi a música porque eu vi que através da música a gente conseguiu assim, proporcionar a experiência significativa que as crianças realmente aprendiam com vontade, elas aprendiam assim, tipo, com felicidade, com alegria, por isso que eu escolhi a música (*P7*)*

*[...] tinham crianças que não gostavam de brincar no coletivo adoravam quando iam no barracão, a criança pegava ia no barracão pegava o giz e ficava só no cantinho dela e chegava outra criança “olha, isso aqui é o sol” “ah, vou desenhar uma nuvem”, aí começavam a se aglomerar, tinha uma roda de criança sem a professora chegar e dizer: “olha, vocês vão chegar e fazer aqui um desenho coletivo”, não, a gente dá a eles mesmo se aglomerarem, olha façam a paisagem, faça, sol, faça as nuvens, fazer as paisagens, era sim significativo (*P6*)*

Tanto o relato da *P7* sobre a música construída pelas crianças, quanto o exemplo da *P6* acerca do respeito pelos pequenos que não gostavam de brincar no coletivo, demonstram a compreensão das docentes em considerar a criança como referência para suas práticas pedagógicas.

Em uma prática pedagógica qualitativamente respeitosa com a aprendizagem e desenvolvimento da criança é garantida a ela a expressão de seus sentimentos, imaginação, pensamentos, gostos e o afastamento de ideias equivocadas sobre sua aprendizagem.

Uma ação docente comprometida com o processo de humanização da criança a enxerga como ser cognoscente que é, e possibilita a potencialização deste processo tanto a nível da individualidade quanto da dimensão cultural e social.

Os relatos das participantes P6 e P3 mostram como as professoras refletiam e apresentavam esforço para romper com práticas de escolarização da Educação Infantil:

[...] e nós fomos fazer outra atividade, fomos ouvir o som do ambiente, e começamos a escutar vários sons e uma das minhas crianças descobriu o som do coração e isso pra nós parece algo tão normal, só que pra ela foi algo tão grandioso “Mas por que tem que bater esse som dentro de mim ?” “Porque isso mostra que você está viva, usando energia, alegria” “ E [se] parar de bater? Eu não quero morrer” “Não vai parar de bater se você...” aí começou as outras situações, falei da alimentação, foram criando através de uma sinalização de uma mensagem que pareceu uma situação tão simples e surgiram outras... outras experiências então é isso aí...mas isso só foi possível através desse olhar, de escutar a criança através de um todo, perceber e deixar a criança falar porque ela tem essa mania de falar e falar e não posso dizer “Pera aí, tou falando, fica quieto, a gente tá ouvindo o som do ambiente.” Ela se manifestou de um som diferente, poderia ser um som que estava no ambiente, então são essas coisas assim que proporcionam, eu posso dizer que contribuiu pra nossa aprendizagem, contribuiu pra mim, como pessoa, então é aqui que precisamos, o nosso papel é fundamental para a ação da criança. (P6)

*Esse momento [da Educação Infantil] é da criança tá se formando enquanto sujeito, enquanto ser humano. Então se a gente deter tempo ali pra deixar a criança cobrir cadê o tempo das interações, tempo da brincadeira? Das descobertas? Então é negar uma coisa, substituir *esse momento da [pela] escolarização vai fazer falta lá na frente. Esse momento da Educação Infantil é o momento da formação do sujeito, formação da criança então se a gente perder tempo ali para a criança escrever, cobrir, sentada ali cadê o outro tempo, o tempo da brincadeira das interações das descobertas, da conversa? Então é negar, substituir uma coisa que é desnecessária pra ele naquele momento. O que interessa para uma criança ler aos 3 anos? Não é mais importante pra ele, ele está se formando pra vida dele enquanto sujeito? Eu acho essa diferença do que a gente pensava. A gente ouviu “o fulano já sabe ler, mas e aí?” Aprender ele aprende ... talvez por isso muitas professoras diziam “ele aprende” e aí ensinavam, se tu vê o resultado... (P3).*

Nos relatos das professoras P6 e P3 vemos como o curso contribuiu para refletirem sobre a própria prática e perceberem: *a importância de enxergar e ouvir a criança* (“isso só foi possível através desse olhar, de escutar a criança”); *o valor do trabalho docente* (“o nosso papel é fundamental para a ação da criança”) e *a especificidade da prática docente* (“é o momento da formação do sujeito, formação da criança então se a gente perder tempo ali para a criança escrever, cobrir, sentada ali cadê o outro tempo, o tempo da brincadeira das interações das descobertas, da conversa?”)

Nas falas das egressas P2 e P5, vemos exemplos de ações e experiências vivenciadas pelas crianças e professoras.

Hoje não temos tv na sala e não sentimos falta, são tantas coisas para fazer durante o dia que não se sente tanta falta, não se tem tanta necessidade. A gente faz tanta coisa durante o dia que nem sente falta, que não sente falta, não quer dizer que a gente não use, mas ela é apenas um recurso, antes se usava muito mais, hoje se usa muito pouco. Exemplo: fizemos uma situação com tinta, que eu vi no curso, mas era com crianças de 4 e 5 anos, mas eu ficava pensando se iria dar certo com os bebês, a ideia era aproximar as crianças para interagirem conversando, era papel na vertical, proporcionar a tinta com a mesa levantada, no chão e na mesa. Aí se colocou pincel, rolo, mesa, várias cores na mão. Colocou pingos de tinta distintos e se dispôs para as crianças. Cada criança tinha liberdade de escolher o espaço que mais interessava. O que poderia resultar numa grande bagunça, mas alguns procuram a mesa, outro o vertical. Uma criança chamou muito minha atenção. Ela pingava vários pingos na mão e olhava para mão multicolorida, e aí [pensava] “Que ideias ela tinha quando olhava pra mão dela?” e isso eu aprendi no curso. “Que ideias ela tinha quando carimbava e via a marca da mão dela?” Hoje me faço essas perguntas, ainda que não tenha resposta. Antes eu poderia achar aquela situação muito bonita, mas não com a percepção que eu tenho hoje. [o que mudou no trabalho?] hoje eu posso dizer que eu tenho mais clareza, consciência do que é o trabalho e conseqüentemente mais segurança para buscar experiências com mais segurança. (P2)

[...] eu sentava e eu colocava aquele material disponível montando os grupos e teve um dia que o menino, o Fábio, [...] pegou uma daquelas placas e disse: “Você quer pizza? Olha, pizza de cupuaçu, de chocolate” “Você está vendendo pizza, por quê?” “Porque eu preciso ajudar lá em casa, porque a mamãe disse que a situação está difícil, a senhora quer comprar pizza? Que sabor a senhora quer?” “A pizza está um real, a senhora acha que está caro?” “Não, não está caro” “Porque a mamãe disse que está tudo muito caro” e a gente ia instigando e eu ia provocando as crianças, aí ele ia perguntando e eu ia falando ele tava criando, ele tava falando da vivência dele, aí comecei a fazer o relatório isso foi assim tudo na contribuição da monografia, dos artigos que a gente produzia, então a prática pedagógica tem uma reflexão que vai pra minha vida toda. (P5)

Nas falas das professoras P5 e P2 identificamos como o curso auxiliou nas mudanças de suas práticas (“e isso eu aprendi no curso”) gerando a segurança necessária (“hoje eu posso dizer que eu tenho mais clareza, consciência do que é o trabalho”) e construção de uma docência mais consciente (“eu ia provocando as crianças).

Vale ressaltar que para além da consciência e compromisso da professora é preciso que ela tenha condições de trabalho e isto requer políticas públicas que promovam estas condições, que permitam a realização de programas de formação

(inicial e continuada), que valorizem o salário, que garantam o ingresso do profissional ao sistema de educação pública via concurso público e que se empenhem em cumprir as metas do Plano Nacional de Educação vigente.

A profissionalidade da professora da Educação Infantil exige um fazer e saber docente pautados na efetivação de um cuidar que propicie a educação e de uma educação que promova o cuidar.

As práticas pedagógicas para as crianças necessitam estar alinhadas com as discussões teórico-metodológicas que embasam seus cursos de formação e com as pesquisas atuais na área; distantes de ações que separam o cuidar e o educar que reforçam posturas assistencialistas em creches e práticas escolarizantes na pré-escola, como as práticas anteriores à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar como o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil possibilitou a atitude reflexiva sobre a prática pedagógica das egressas do curso no município de Belém.

Com este objetivo elenquei como instrumento principal de levantamento de informações a técnica do Grupo Focal, destacando a problemática: em que medida a formação ministrada no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil possibilitou ao professor egresso atitude reflexiva em relação a prática pedagógica?

As respostas a esta questão foram detectadas ao longo do processo de análise a partir das manifestações das participantes sobre tópicos como: a insegurança, a segurança, as relações interpessoais e a especificidade da prática docente na Educação Infantil. Dois eixos principais foram revelados a partir das análises: *reflexões sobre a formação de professores e a prática pedagógica; aprendizagens proporcionadas pelo curso de formação continuada de professores.*

Ao ouvir as participantes pude perceber suas reflexões quanto às mudanças de como viam seu trabalho junto às crianças, antes do curso, e como enxergaram o valor do trabalho docente e a sua especificidade, a partir de suas aprendizagens na especialização.

Ao aprenderem sobre a especificidade da docência na Educação Infantil valorizaram, ainda mais, a formação continuada específica para esta etapa, reconhecendo a necessidade de uma formação que tenha um aporte teórico que favoreça as condições para refletirem sobre sua própria prática pedagógica.

Ao proporcionar a rememoração das participantes acerca da experiência formativa no CEDEI, também rememorei minha vivência como professora do curso. Aqui não me propus revelar minhas percepções como formadora, mas cabe frisar que presenciei uma satisfação singular das participantes quanto a cursar uma

especialização que tratava sobre situações vivenciadas em suas práticas.

Como professora do curso de Pedagogia sei o quanto é necessária uma formação específica para se trabalhar com os bebês (0 a 3 anos) e as crianças pequenas (4 a 5 anos), uma vez que a discussão para esta etapa tem pouco espaço no desenho curricular do curso.

Ao tecer estas considerações finais, não é possível fazê-las isenta de qualquer envolvimento com o curso. Ainda que a pesquisa revele o quanto o curso contribuiu com a formação reflexiva das participantes ressalto que o curso foi marcado também por problemas em seus aspectos políticos, legais, estruturais, teóricos, epistemológicos, gerência e integração entre instâncias administrativas, interações entre pessoas, problemas metodológicos, logística do curso, cooperação das secretarias, entre outros.

É relevante destacar que a contribuição do curso com o processo formativo não se restringiu apenas à formação dos egressos mas também das professoras que nele trabalharam. Desta forma, posso afirmar, que a experiência no curso foi de aprendizagens mútuas entre professoras e cursistas uma vez que a experiência de registro e reflexão da própria prática que provocava pesquisas e estudos foi uma experiência nova para ambas as partes. E isto foi formativo tanto para as cursistas quanto para as professoras do curso.

Pela análise das falas das participantes constatei que elas valorizam a relação teoria e prática, que buscam explicações e fundamentos para as práticas pedagógicas, indo de encontro à ideia de procura por técnicas didáticas prontas para aplicação.

Assim, posso afirmar que o curso de especialização configurou-se como um espaço privilegiado para estudos, pesquisas e aprofundamento teórico-metodológico, já que o estudo e a problematização das realidades de trabalho foram pontos fundantes para exercitar a atitude reflexiva.

Vale ressaltar que as aprendizagens pontuadas pelas participantes são de grande valor para (re)significar suas práticas e estas foram proporcionadas ao problematizar suas práticas docentes.

Ao refletirem sobre suas práticas apontaram que havia: dificuldade quanto à compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança menor que 6 anos; presença de uma relação autoritária ou conflituosa com a família; insegurança na prática docente; ideia de criança dependente de cuidados; prática docente reprodutiva; ideia escolarizante da prática pedagógica; concepção de “maternidade” como fundamento do fazer docente; crença de que qualquer um poderia trabalhar nesta etapa.

Na problematização das práticas vivenciadas, nos debates, estudos e pesquisa, as cursistas puderam refletir e (re)significar suas posturas, suas crenças e suas práticas, revelando as aprendizagens sobre: a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil; a importância da relação da instituição de E.I. com a família; a ideia de criança como sujeito com potencial; o valor social da docência; a especificidade da prática pedagógica; a compreensão das necessidades formativas e a prática docente reflexiva.

Refletir sobre a prática levou à percepção de suas incompletudes e, por isto, a necessidade permanente de formação. Isto foi um ganho significativo nesta formação ao constatar que as egressas apontaram que as colegas deveriam ter feito o curso, como também enfatizaram que este contribuiu para a percepção de que deveriam estar sempre estudando para (re)significarem suas práticas pedagógicas, conscientes do valor de seu trabalho na sociedade e no processo de humanização das crianças.

Aprender sobre a criança, a infância e a especificidade da prática pedagógica é um avanço diante da ideia de que para ser professora bastava “gostar de crianças” e isto muda muito a percepção que as professoras e a sociedade tinham sobre o trabalho docente na Educação Infantil.

Saliento que apesar desta investigação refletir apenas a experiência

formativa de um determinado curso, em um dado município, por um certo número de egressas - e por isto seus resultados não podem ser generalizados-, a pesquisa é relevante quando se soma à outras reflexões e estudos que mostram que o valor de um curso de formação está em promover a atitude reflexiva da professora.

É pertinente afirmar que nenhuma proposta de formação continuada pode sozinha mudar o cenário da Educação Infantil pública brasileira, pois isto depende das condições de trabalho das professoras, da valorização do professor, entre outras variáveis que necessitam diretamente de políticas públicas.

O CEDEI, ao ser uma amostra das possibilidades de uma formação em regime de colaboração entre os entes federados, permite reflexões para novas políticas de formação de professores considerando seus acertos e erros. Por isto é necessário um debate sobre a efetiva articulação entre os municípios, as universidades, o governo federal e demais instâncias envolvidas nos processos de formação continuada de professores.

Desta forma, posso ressaltar que tanto as dificuldades quanto o êxito no curso são processos eminentemente formativos para que o debate e cursos de formação de professoras da Educação Infantil sejam ampliados e garantidos por meio de políticas de Estado.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B; ALMEIDA, P. C. A.; CALIL, A. M G. C. **Ingresso profissional: o aprendizado da docência no espaço escolar.** In: Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, 3. Santiago, 2012. Anais [...] Santiago:[s.n], 2012.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de.; DIAS, Adelaide Alves. **Currículo e Educação Infantil: uma análise dos Documentos Curriculares Nacionais.** Espaço do Currículo, v.4, n.2, pp.125-137, Setembro de 2011 a março de 2012.
- ARANHA, M.L. DE A. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.
- BAHIA, Celi da Costa Silva.; BRAGA, Adelice.; MOCHIUTT, Solange. **Educação Infantil na Amazônia - entrelaços entre saberes e práticas docentes.** Belém, PA: UFPA, 2018.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores. 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, Bertha Koiffmann. **Novas territorialidades na Amazônia: desafio às políticas públicas.** Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 5, n. 1, p. 17-23, jan.- abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v5n1/a03v5n1.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2019.
- BENTO, M.A. da S. *et al.* **A Educação na Região Norte: apontamentos iniciais.** Amazônia, Revista Antropologia (*online*) 5: 140-175, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Ralfi%20Teen/Downloads/1302-5584-1-PB.pdf> . Acesso em 11 jan. 2019.
- BOLLMANN, Maria Da Graça Nóbrega. **Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira.** Educ. Soc. vol.31 no.112 Campinas July/Sept. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300002. Acesso em 12 dez. 2018.
- BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. **LDB: projetos em disputa Da tramitação à aprovação em 1996.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 abr de 1999.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto 8.752**, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/%20D8752.htm. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2010a. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 30 de jan. de 2009.

BRASIL. ECA. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lldb.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: MEC / SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria ME Nº 1.328**, de 23 de setembro de 2011, institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1003_9-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.087**, de 10 de agosto de 2011, institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1 - Nº 185, segunda-feira, 26 de setembro de 2011. Disponível em: <https://comfor.prograd.ufg.br/up/495/o/Portaria-n.1087-2011.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 12.527**, de 18 de Novembro de 2011. Lei de Acesso à Informação (Lai), Brasília, 2011.

BRASIL. **Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2005. 27 p.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: formação pessoal e social. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.v.1-3.

BREJO, Janayna Alves. **Estudo comparativo das políticas nacionais de formação**. 2012. 282 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: http://www.censosuperior.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489630. Acesso em 13 mai. 2019.

Brzezinski, Iria.(Org.). **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484330/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Profissionais+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+%282003-2010%29/75b146e9-6ef8-4066-bb8e-4592f97f374c?version=1.5>. Acesso em 13 mai. 2019.

CAMPOS, M. M. **A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate**. Educação & Sociedade, v.20, n.68, p.126-142, dez. 1999.

CAMPOS, Rebeca Ramos. **Necessidades de Formação de Professores Principiantes da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **A Didática em Questão**. Petrópolis. Vozes, 1987.

CARRASCOSA, J. Análise da formação continuada e permanente dos professores ibero-americanos. In MENEZES, L. C. de, (org.) **Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano**. Autores Associados, Campinas, São Paulo: NUPES. 1996.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. *Cad. Pesqui.* [online]. vol.34, n.121, pp.41-58, 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 jun.2019.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.

CASTRO, Deyvis dos Santos Costa de. **Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica**. 132 f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2016.

CERISARA, A.B. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80,

setembro/2002, p. 326-345 Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em:

CIPULLO, Tathiane Graziela. **Discursos a respeito da criança e do professor: imagens e consequências em suas formações**. 143 f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CORRÊA, B. C. **Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil**. 2001. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200005. Acesso em: 28 mai.2019

COSTA, Alexandre Santiago da. **Ludicidade, estética e formação em contexto: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis**. 241 f. Tese (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, 2017.

DINIZ, M; VASCONCELOS, R. N; MIRANDA, S. A. O que produz o silenciamento das mulheres no magistério? In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renatas Nunes. (org.) **Pluralidades cultural e inclusão na formação de professoras e professores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

FARIA, Alessandra de Carvalho. **Linguagens expressivas e a formação de professores para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

FEBRÔNIO, Maria da Paixão Gois. **Formação Inicial de Professores de Educação Infantil: que formação é essa? – 136 f**. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, 2010.

FELIPE, J. Aspectos gerais do desenvolvimento infantil. In: CRAIDY, C. M. **Convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998. P. 7 -17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- FRUFREK, Giselle. **Redescobrir**: A experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana e a formação de professores. 171 f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, 2016.
- FULLGARI, J.B. G. A Política de Educação Infantil no Brasil. In: FLÔR, Delânea Cristina. DURLI, Zenilde (Org.). **Educação Infantil e Formação de Professores**. Florianópolis/SC: Ed. Da UFSC, 2012.
- GALONI, Vanessa. **O Brincar na Educação Infantil**: reflexões de uma professora pesquisadora. 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2014.
- GAMBOA, S. A. S. **A dialética na pesquisa em educação**: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, pp. 91-116, 2010.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, Unesco, 2011.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.
- GIL. A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODEGUEZ, Anelise D. **O Programa Mesa Educadora e as suas contribuições para a Formação dos Professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul**. 147 f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.
- GONÇALVES, Taynara Martins Resende. **O currículo nos cursos de Pedagogia**: reflexões acerca da formação de professores da educação infantil. 120 f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, MG, 2016.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**- Introdução ao Estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. I.
- GRILLO, Marlene Corroero.; MEDEIROS, Marilú Fontoura de (orgs.). **A construção do Conhecimento e sua Mediação Metodológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 4ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.
- HETTWER, Mirian Cristina. **Educação infantil no município de Cachoeira do Sul/RS**: impasses e perspectivas na formação de professores. 176 f. Dissertação (mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2018.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

ICED. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil** - CEDEI. Instituto de Ciências da Educação, UFPA, Belém, 2012.

ICED. **Relatório Final do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil** - CEDEI. Instituto de Ciências da Educação, UFPA, Belém, 2015.

Imbernón, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JULIÃO, Vania Regina Pieretti. **O curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça e aspectos da história da formação de professores no Brasil (2003-2007)**. 211 f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

Kosik, Karel. **Dialética do Concreto**. (Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio). Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1969.

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

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. **História da Educação Brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/ago, nº 14, 2000.

LIMA, E. F. de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Organizadores). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, E. F. **Sobrevivência no início docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, Mariana Parro. **Vitória vai à escola: o papel da afetividade na formação de professores da Educação Infantil**. 152 f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2013.

LOURO, Guacira lopes. Mulheres na sala de aula. in: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.

LUDKE, Menga. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos. EdUFSCar, 1996.

MAGALHÃES, Cassiana. Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil. 196 f. Tese (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Marília. SP, 2013.

Maia, Dennys Leite. **Ensinar Matemática com o uso de tecnologias digitais: um estudo a partir da representação social de estudantes de Pedagogia**. 190 f.

Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro; ROCHA, Simone Maria. **A produção de sentidos nos contextos de recepção**: em foco o grupo focal. revista Fronteiras – estudos midiáticos VIII(1): 38-53, janeiro/abril 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Ralfi%20Teen/Downloads/6116-18697-1-SM.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2019

MELIM, Ana Paula Gaspar. **Formação de professores da educação infantil à distância e desenvolvimento profissional**: uma experiência do consórcio PROFORMAR. Campo grande, 233p. Tese (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA JUNIOR, José Orlando Ferreira de. **Educação e surdez**: cartografias da Libras como língua menor. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação e cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Cametá, 2017.

MOURA, M. I.; MIOTELLO, V. (Orgs.) **A alteridade como lugar de incompletude**. São Carlos: Pedro & João, 2014.

MUELLER, Glades Ribeiro. **O Desenvolvimento Profissional da Docência de Professoras da Educação Infantil de Terra Nova do Norte – MT**. 233 f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

NASCIMENTO, Flávia. C. do. **Formação de professores da Educação Infantil**: a experiência de um curso de formação continuada. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Nada substitui o bom professor. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf >. Acesso em: 10 jun. 2018.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33

NÓVOA, Antônio. **Professor se forma na escola**. Nova escola, 142. Maio, 2001.

NUNES, Clenilda Torres. **Motivação e formação de professores da educação infantil**. 106 f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, 2016.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia (Coord.). **Educação infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R.; SILVA, Ana Paula Soares da ; CARDOSO, Fernanda Moreno . Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 36, p. 547-571, 2006.

OLIVEIRA, Alda Maria S. de S. **Movimento de luta por creches, Fórum permanente de educação infantil do estado do Rio de Janeiro e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil** - resistências, contradições, pactuações e rupturas. Revista Dialogus, Niterói, RJ, n. 01, ano 1, 2012. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.

OLIVEIRA, Anátalia Dejene de. **Os cursos de pós-graduação lato sensu em Educação Infantil na Bahia**: políticas e práticas da universidade pública. 319 f. Tese (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de ; MOTA NETO, J. C. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. (Org.). **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011, v. 1, p. 167-186.

Oliveira, Z. M. R. e Rossetti-Ferreira, M. C. **Propostas para o Atendimento em Creches no Município de São Paulo**: histórico de uma realidade, Cadernos de Pesquisa, SP (56), 1986 pp.39-65. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209075>. Acesso em 04 dez. 2018.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007

OLIVEIRA, Z. M. R. **Anais do I Seminário Nacional**: currículo em movimento. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em 19 mar. 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41 - 88.

OLIVEN, Ruben George. **Urbanização e Mudança Social no Brasil**. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Ralfi%20Teen/Downloads/OLIVEN_Ruben_Urbanizacao_e_Mudanca_Social_no_Brasil.pdf . Acesso em 17 dez. 2018

PENDEZA, Daniele. **Autismo e educação musical**: uma proposta de formação de professores. 2018 116 p. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.

PERONI, Vera Maria. **Política Educacional e Papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria. **A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90**. Tese (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Tese-Peroni-1999.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRATES, Maria Riziane Costa. **A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil**. 220 f. Tese (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016.

RODRIGUES, Renata Viana Lima. **A formação de professores da Educação Infantil**: possibilidades de práticas na perspectiva da inovação social. 96 f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Una, Belo Horizonte, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Tendências da Pesquisa em Formação de Professores**. Atos de Pesquisa em Educação. - PPGE/ME v. 8, n. 2, p.479-499, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3711/2393> . Acesso em 30 de mai. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia, SAPAROLLI, Eliana. **O homem como educador infantil**. Reunião da ANPOCS, 20. Caxambu/MG: Anpocs, out./1996.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMOM, F.; SILVA, A. P. S. **Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.115, p. 65-100, mar. 2002.

SACRISTAN, José Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em:file:///C:/Users/Ralfi%20Teen/Downloads/1697-Texto%20do%20artigo-7842-1-10-20070912.pdf. Acesso em: 16 set.2019.

SANTANA, Iolanda Barreto de. **Processos formativos de professoras da Educação Infantil**: resignificando o planejamento pedagógico no contexto de uma pesquisa-formação. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco (UPE)-Campus Petrolina, 2018.

SANTOS, E. A. S. **A formação continuada na educação infantil**: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis. Dissertação

(Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2014.

SANTOS, Lucíola Lucínio de Castro Paixão. **Dilemas e perspectivas na relação ensino e pesquisa**. In: ANDRÉ, Marli (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática de professores. Campinas: Papirus, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires (Org). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Sarmiento, Manuel Jacinto. **A criança cidadã: vias e encruzilhadas, imprópria - Política e pensamento crítico**. UNIPOP. Nº 2: 45-49, 2012. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36755/1/A%20crian%C3%A7a%20cidad%C3%A3.pdf> . Acesso em 11 fev.2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SEIXAS, Cristina Garcez dos Santos. **Vagar sem pressa no esconderijo da vida alada: em busca da alma na Educação**. 204 f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIDONE, Otávio J. G.; HADDAD, Eduardo A.; MENA-CHALCO, Jesús Pacual. **A Ciência nas Regiões Brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica**. Revista Transinformação: Publicação no volume 28, número 1, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-3786&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mai. 2019

SILVA, K. A. C. P. C. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Linhas Críticas. Brasília, v. 17, n. 32, jan./abr. 2011, p. 13-31.

SILVA, Cristiane Ribeiro da. BOLSANELLO, Maria Augusta. **No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos**. Interação em Psicologia, 2002.

SILVA, K. A. C. P. C. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Linhas Críticas. Brasília, v. 17, n. 32, jan./abr. 2011, p. 13-31. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668> . Acesso em 03 out. 2018.

SILVA, Maria Margarete. **Políticas nacionais para a Educação Infantil: uma análise do PROINFANTIL em Alagoas**. 104 f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2016.

SILVA, Patricia Terezinha da. **A infância multifacetada: representações e práticas discursivas no Paraná do início do século XX**. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007. Disponível em: < 17455

http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert-2007_SILVA_Patricia_Terezinha-S.pdf
> Acesso em: 05 jul. 2019.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Bagaço, 2006.

SOUZA, Regina C. de.; BORGES, Maria Fernanda S.T. (orgs.). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. Coleção UAB – UFSCAR Pedagogia, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOQUETÃO, Sandra Cavaletti. **Narrativas Digitais Multimodais na Formação de Professores da Educação Infantil**. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

UJIE, Nájela Tavares. **Formação de Professores para a Educação Infantil**: um Estado da Arte compreendido entre 2000 e 2011. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Editora Champagnat, 2013. Tema: Formação para Mudanças no Contexto da Educação: políticas, representações sociais e práticas.

VALE, Nathalia Venâncio dos Santos. **O brincar na formação do pedagogo** : professor de educação infantil e dos anos iniciais no estado de São Paulo. 174 f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

VIEIRA, L.M.F. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências - rumo à construção de um projeto educativo. *Educ. Rev.* n.07 Belo Horizonte jul. 1988. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981988000100010&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 28 out. 2018

VILELA, Andre Afonso. **Diálogos Hermenêuticos e Narrativas Autopoiéticas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no/do Início da Docência**. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, 2015.

Vygotsky, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Modelo Utilizado para elaboração do resumo das 30 dissertações.

RESUMOS ANALÍTICOS

Formação de professores da Educação Infantil

(2010-2018)

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: Formação inicial de professores de educação infantil : que formação é essa?

Autor(a): Maria da Paixão Góis Febrônio.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos

Data: 2010

Referência Bibliográfica: FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. Formação inicial de professores de educação infantil : que formação é essa?. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

Palavras-chave: curso de pedagogia; formação de professores; educação infantil; teoria e prática; estágio.

Descrição: Este estudo teve por finalidade analisar a formação de professores da Educação Infantil. A pesquisa orientou-se pela questão: Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para a Educação Infantil na percepção de alunas dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009? .

Metodologia: A dissertação foi desenvolvida por metodologia qualitativa, utilizando-se três contextos de coletas de dados: Unidade Municipal Infantil Leonor Mendes de Barros, Universidade Católica de Santos, ambas na cidade de Santos (SP) e na Universidade Vale do Rio dos Sinos, em São Leopoldo (RS), esta, na modalidade Mestrado Sanduíche. Por ser de natureza qualitativa, optou-se por um estudo de cunho fenomenológico-hermenêutico. Os dados coletados, por meio de observações e entrevistas, foram analisados com aproximação da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo.quis

Conclusão: Em suas considerações finais, a autora afirmou que a análise dos dados demonstrou que a formação de professores de Educação Infantil ainda se redefine nos Cursos de Pedagogia, pelo fato de essa, por lei, ser uma medida consideravelmente nova; há preocupação por parte das universidades de anualmente rever suas propostas curriculares, incluindo disciplinas e estágios voltados para o conhecimento da infância e sua aprendizagem. Afirmou ainda, mediante dados coletados, que a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Infantil é parcial e restrita, em razão dos seguintes fatores: propostas tímidas em relação ao currículo, estágios pouco planejados, o que dificulta a articulação da teoria com a prática, e a indefinição da identidade do curso.

Referências bibliográficas ou fontes: 78 nacionais e 11 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: BRZEZINSKI, I. (1987; 2001); CASTRO, M. (2001a; 2001b); MELLO, G. (1983; 1999).

Estrangeiros: BORDIEU, P. (1983; 1990; 1992); NÓVOA, A. (1991; 1995a; 1995b; 1997); PERRENOUD, P. (1999a; 1999b; 2000a; 2000b; 2001; 2002); SCHÖN, D. (1995;2000).

APÊNDICE II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos V. Sr^a, a participar da pesquisa intitulada “O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL : um estudo sobre formação de professores em Belém” que objetiva analisar como o curso de especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) possibilitou a atitude reflexiva das egressas do curso no município de Belém. Para a captura de informações a V. Sr^a será convidada inicialmente a responder um questionário com a intenção de traçar o perfil sócio econômico e profissional do egresso do curso de especialização em Docência na Educação Infantil e, em seguida, a participar de sessões de Grupo Focal. Os diálogos estabelecidos no Grupo Focal serão gravados digitalmente.

Ressalto que sua decisão em participar deste estudo é voluntária e o(a) senhor(a) não será pago por sua participação, assim como não terá nenhum custo por ela. Assim sendo, caso queira participar, o/a senhor/a deverá assinar este termo de consentimento. Contudo, poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Os locais e horários para a aplicação do questionário e a realização das sessões do Grupo Focal serão previamente combinados e agendados. As informações obtidas a partir destes instrumentos serão utilizadas unicamente para fins acadêmicos. Sua participação não envolverá desconforto ou riscos. Estarão garantidas todas as informações que o(a) senhor(a) queira, antes, durante e depois da pesquisa.

Adelice Braga - Pesquisador responsável

Prof^a Orientadora: Tânia Regina Lobato dos Santos (UEPA)

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto esclarecido/a sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com levantamento de informações.

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

APÊNDICE IV - Roteiro de Questionário

Este instrumento de pesquisa tem como objetivo identificar o perfil dos egressos do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. As questões também servem como uma primeira aproximação sobre as opiniões para uma possível contribuição para a elaboração do roteiro do Grupo Focal.

I – Dados Pessoais e Profissionais

- 1) Instituição onde trabalha:
 - 2) Nome:
 - 3) Idade
 - 4) Sexo
 - 5) Vinculação Institucional: () Efetivo () Contratado
 - 6) Qual a sua formação máxima:
 - 7) Você vem dando continuidade ao seu processo formativo? Como?
 - 8) Tempo de experiência na Educação Infantil:
- () Docente na Creche: _____
- () Docente na Pré-escola: _____
- () Coordenação Pedagógica: _____
- () Gestão: _____

II – Como você avalia o curso de especialização em docência na Educação Infantil?

- 1) () Insuficiente
- 2) () Regular
- 3) () Bom
- 4) () Ótimo

III -) Quais as principais contribuições do curso de especialização em docência na educação infantil para sua prática docente?

- 1) () Entender as concepções de criança/infância, desenvolvimento infantil e educação infantil como base para o trabalho docente
- 2) () perceber a relevância da reflexão sobre a prática para o processo de formação continuado do professor
- 3) () compreender sobre a especificidade da docência na educação infantil
- 4) () Despertar para a necessidade de aprofundamento de conhecimentos na área da educação infantil
- 5) () Não houve contribuição

IV - o curso trouxe alguma contribuição para valorização profissional?

() Não () Sim. Em caso afirmativo, de que maneira?

- 1) () A descoberta do valor da professora de educação infantil
- 2) () O reconhecimento da comunidade do valor meu trabalho
- 3) () A valorização salarial
- 4) () segurança no trabalho que desenvolvo
- 5) () satisfação profissional
- 6) () outros _____

APÊNDICE IV - Questões Orientadoras para as sessões do Grupo Focal

Para capturar se o curso de especialização em Docência na Educação Infantil -CEDEI possibilitou a atitude reflexiva das egressas do curso no município de Belém as questões orientadoras das sessões de Grupo Focal são:

1) O que o curso de especialização representou e representa para a sua prática pedagógica?

2) As disciplinas do curso atenderam às necessidades surgidas na sua prática pedagógica?

3) Qual a maior aprendizagem no curso?



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém-PA**

