



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE-PPGEduC**

REGIANE SANTANA DE SOUZA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

SALVADOR- BA
2018

REGIANE SANTANA DE SOUZA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Linha II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador.

Orientadora: Professora Dr^a. Maria Olívia de Matos Oliveira.

SALVADOR- BA
2018

Universidade do Estado da Bahia
Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Souza, Regiane Santana de.
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: / Regiane Santana
de Souza.-- Salvador, 2018.
164 fls: il.

Orientador: Maria Olívia de Matos Oliveira
Dissertação (Mestrado)– Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEDUC, 2018

1. Formação continuada. 2. Educação Infantil. 3. Prática Pedagógica. 4.
Práxis. I. Matos Oliveira, Maria Olívia de II. Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

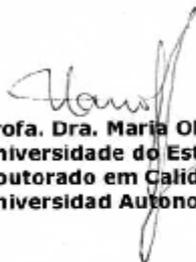
CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

REGIANE SANTANA DE SOUZA

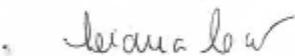
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 06 de abril de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Olívia de Matos Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Calidad y Procesos de Innovación Educativa
Universidad Autónoma de Barcelona, U.A.B., Espanha



Profa. Dra. Cilene Nascimento Canda
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

*O que me faz esperançoso não é a certeza do
achado, mas mover-me na busca...*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Deus pela vida e por possibilitar as minhas conquistas tão almejadas.

No decorrer da minha caminhada no mestrado, algumas pessoas compartilharam e me apoiaram nos desafios e realizações, por isso merecem ser lembradas com muita gratidão.

Agradeço a minha orientadora Prof^a Maria Olívia de Matos Oliveira por compartilhar seus saberes para a construção deste trabalho, com comprometimento, atenção e tranquilidade nas orientações. Grata por tudo!

Às professoras Cilene Canda e Liana Sodré por aceitarem o convite para participarem da minha banca, com suas importantes contribui es.

Às professoras e gestoras dos dois Centros de Educa o Infantil da cidade de Amargosa-BA, que se dispuseram a participar da pesquisa; às crianças por me aceitarem com muito carinho nas salas de atividades e a Secretaria de Educa o do município por darem a anuência para a realiza o desta pesquisa.

Aos professores e coordenadores do PPGEduc/UNEB, pela importante oportunidade e contribui o na minha forma o. Além de todos os funcionários que contribuir m direta e indiretamente.

  professora  rica Valéria, pelo importante acolhimento na sua disciplina, possibilitando que eu realizasse o tirocínio docente. Muito grata!

Aos meus pais e irmãos, pelo incentivo e grande apoio na minha forma o. E a todos os membros da minha família que sempre expressavam palavras de estímulo e persistência.

Aos meus amigos, pelo constante estímulo na realiza o dessa caminhada. Também aos meus colegas de mestrado, com os quais compartilhei desafios, ideias e momentos de companheirismo e alegrias.

  CAPES pela concessão da bolsa de estudos, apoio imprescindível para a realiza o deste trabalho.

E a Alonso, meu esposo, pelo carinho, companheirismo, compreensão e por proporcionar momentos alegres, pelo seu jeito brincante e espontâneo. Grata pelo amor e incentivo!

Por fim, agradeço a todos que contribuir m direta e indiretamente na realiza o deste sonho.

RESUMO

A presente pesquisa surgiu das inquietações acerca da qualidade do atendimento que é oferecido na Educação infantil, compreendendo a especificidade da docência e a atenção destinada à educação das crianças ao longo da história. Desse modo, este trabalho consiste na investigação sobre o processo de formação continuada do professor que atua Educação Infantil, norteado pelas seguintes questões: a formação continuada do professor da Educação Infantil possui implicações na sua prática pedagógica? Há articulação entre teoria e prática na formação continuada? Assim, a pesquisa teve como objetivo investigar sobre o processo de formação continuada do professor da Educação Infantil e suas implicações na articulação teórica e prática pedagógica. Apreciando a formação continuada que é desenvolvida nos Centros de Educação Infantil no município de Amargosa-BA. Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e está caracterizada como Estudo de Caso; adotamos como base epistemológica a inspiração dialética e nos ancoramos em aportes teóricos que embasaram potencialmente as discussões. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram a observação participante e a entrevista semiestruturada - com professoras e gestoras de dois Centros de Educação Infantil. A análise da pesquisa evidenciou que as docentes compreendem a formação continuada como fator que auxilia na construção de conhecimentos e embasamento para a prática. As implicações da formação continuada na prática pedagógica ocorrem de maneira satisfatória para a maioria das professoras, e favorecem as possibilidades de buscar estratégias para a prática diferenciada e refletirem sobre suas ações (práxis). À articulação entre teoria e prática apresenta-se insuficiente, com necessidade maior de trocas de experiências com colegas de outras instituições. Foram evidenciadas práticas pedagógicas expressivas e mediadoras das aprendizagens das crianças. Algumas contradições foram demonstradas entre as gestoras e docentes com relação à elaboração da formação continuada, desse modo, para superar possíveis desafios, é preciso favorecer um ambiente dialógico e colaborativo na instituição. De modo geral, considerando a proposta, a formação continuada possui implicações positivas na prática pedagógica. Todavia, considerando as constantes mudanças, precisamos ter o olhar atento e crítico, propondo sempre melhorias para o atendimento às crianças e valorização docente.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Infantil. Prática Pedagógica. Práxis.

ABSTRACT

The present research began with questions about the quality of the care offered in children's education, including the specificity of teaching and attention to the education of children throughout history. Thus, we aim in this research to investigate the process of continuing education of the teacher who teaches Early Childhood Education, guided by the following questions: Does the continuing education of the Infant Education teacher has implications in his pedagogical practice? Is there a link between theory and practice in continuing education? Therefore, the research aimed to investigate the process of continuing education of the teacher of Infant Education and its implications in the theoretical articulation and pedagogical practice. Appreciating the continued formation that is developed in the Centers of Infantile Education in the city of Amargosa-BA. This research has a qualitative approach and is characterized as Case Study; we have adopted the dialectical inspiration as an epistemological basis and we anchored ourselves in theoretical contributions that were the basis of the discussions. The instruments used to produce the data were participant observation and the semi-structured interview - with teachers and managers of two Child Education Centers. The analysis of the research evidenced that the teachers understand the continuous formation as a factor that assists in the construction of knowledge and basis for the practice. The implications of continuing education in pedagogical practice occur satisfactorily for most teachers, and favor the possibilities of seeking strategies for differentiated practice and reflecting on their actions (praxis). The articulation between theory and practice it is insufficient, with greater need of exchanges of experiences with colleagues of other institutions. Expressive pedagogical practices and mediators of children's learning were evidenced. Some contradictions have been demonstrated between managers and teachers regarding the elaboration of continuing education, thus, in order to overcome possible challenges, it is necessary to favor a dialogical and collaborative environment in the institution. In general, considering the proposal, the continuous formation has positive implications in the pedagogical practice. However, considering the constant changes, we need to have a critical and attentive look, always proposing improvements for the care of children and teacher appreciation.

Keywords: Continuing education. Child education. Pedagogical practice. Praxis.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC – Atividade Complementar

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEI – Centro de Educação Infantil

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDI – Centro de Documentação e Informação

CEFAMS - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

COEDI – Coordenadoria Geral de Educação Infantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Teses e Dissertações: levantamento quantitativo no banco de dados da CAPES e Biblioteca Digital 2012-2016.....	54
Quadro 02: Teses e Dissertações que dialogam diretamente com a temática do estudo, período 2012-2016 (CAPES e BDTD).....	55
Quadro 03: Artigos do banco de dados da ANPEd no período das 33 ^a a 37 ^a Reuniões anuais.....	57
Quadro 04: Busca no banco de teses e Dissertações do CDI/UNEB (PPGEduC) período 2012-2016.....	59
Quadro 05 – Quantidade de crianças matriculadas em creches e pré-escolas no município.....	89
Quadro 06 – Formação das professoras quanto à escolaridade.....	90
Quadro 07 – Formação das gestoras quanto à escolaridade.....	91
Quadro 08 - Tempo de atuação das professoras.....	92
Quadro 09 - Registro das falas das gestoras.....	98
Quadro 10 - Mapa conceitual com as falas das gestoras.....	101
Quadro 11 - Constituição do corpus documental com as falas das gestoras.....	103
Quadro 12 - Registro das falas das professoras.....	114
Quadro 13 - Mapa conceitual com as falas das professoras.....	117
Quadro 14 - Constituição do corpus documental com as falas das professoras.....	120
Quadro15 - Sugestões acrescentadas à formação continuada.....	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa da cidade de Amargosa-BA.....	81
Figura 02: Foto da cidade de Amargosa-BA.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONTEXTOS E ESPECIFICIDADES	18
1.1 Sentimento de Infância e Educação: considerações reflexivas.....	19
1.1.1 A criança como sujeito de direitos.....	28
1.2. Breve Contexto de formação da profissão docente	31
1.3 A especificidade da docência e a importância da reflexão sobre a prática na Educação Infantil	35
1.4 A importância do brincar na Educação Infantil	41
2. FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E DESAFIOS	51
2.1 Interlocução com a produção na área	52
2.2 A relação entre formação continuada e a profissionalidade docente.....	61
2.3 Considerações sobre motivações do professor no processo de formação continuada.....	64
2.4 Saberes docentes: implicações teóricas e prática pedagógica	68
2.5 A importância da organização do espaço na prática pedagógica	71
3. DELINEANDO A PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO	74
3.1 Sobre a pesquisa: abordagem e estratégia utilizada.....	75
3.2. O <i>locus</i> da pesquisa	80
3.3 Procedimentos metodológicos	83
3.3.1 A observação participante.....	83
3.3.2 A entrevista semiestruturada.....	84
3.4 Aportes da Análise de Conteúdo	85
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O QUE A PESQUISA NOS DIZ	87
4.1 O contexto da pesquisa	88
4.2 A observação	92
4.2.1 A rotina dos CEI's como fator integrante da prática pedagógica	93
4.3 A análise das entrevistas	97
4.3.1 Analisando as entrevistas com as gestoras	97
4.3.2 Formação continuada e suas implicações na prática pedagógica: o olhar das professoras	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	154
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	155
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	159

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESORES	162
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES	164

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores para atuação nas instituições educativas brasileiras está em constantes debates em congressos, colóquios, palestras, tanto no âmbito acadêmico, em geral, quanto nas esferas governamentais. As discussões em torno dessa temática ocupam grandes espaços, públicos e privados.

No âmbito governamental, a formação continuada de professores sempre é destacada como necessária para os profissionais da educação, fazendo parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional, e que deve ser assegurado a todos, em um processo contínuo de reflexão sobre a prática educativa (BRASIL, 1999). Contudo, o modelo de formação continuada caracterizava-se pela efetivação cursos aligeirados, sem diálogos com os profissionais.

A partir das mudanças nas políticas públicas devido às demandas de diversos setores compromissados em uma educação com qualidade¹, é que se deu o reconhecimento de que a formação continuada deveria estar em conformidade com a realidade dos sistemas de ensino brasileiros. Nesse contexto, a formação continuada passa a ter centralidade para a profissão docente, isto é, havendo a necessidade de o docente repensar e aprimorar sua prática de maneira constante (BRASIL, 2006). Nessa direção, é destacada, nos documentos oficiais, direcionados à formação de profissionais da educação, a importância da continuidade na formação como consta nas orientações da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*.

A atual política parte dos seguintes princípios: a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (BRASIL, 2006, p.03).

É notável, assim, a necessidade do professor estar em constante formação, não se limitando apenas à sua formação inicial, embora seja perceptível que ainda há muitas

¹ Qualidade no sentido de melhoria da Educação em conjunto (considerando as propostas pedagógicas e práticas educativas, condições de funcionamento, relação com a comunidade, formação dos professores, dentre outros aspectos) compreendendo como um conceito dinâmico em um mundo que experimenta profundas transformações (GADOTTI, 2013).

contradições – efetividade dos cursos de formação, cursos aligeirados ou que não dialogam com a prática - que envolvem a formação continuada de professores, aspecto que é recorrente ao desenvolvimento profissional e fortalecimento de uma prática educativa com qualidade no sistema público brasileiro. Além deste documento, como exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Título VI destinado aos Profissionais da Educação, também assegura a formação continuada para profissionais da educação dos diversos níveis.

Gatti e Barreto (2009) destacam que a temática da formação continuada se difundiu nos últimos anos, envolvendo diversos profissionais ligados à área da educação, com grande mobilização voltada para o tema e vastas produções e debates. Contudo, os resultados obtidos concernentes aos resultados no interior das escolas não são satisfatórios, fato que, segundo as autoras, tem posto os processos de formação continuada em questão. Esse cenário implica em compreender como ocorrem os processos de formação continuada e a contribuição destes para a prática docente.

Nessa reflexão, nos inquieta investigar sobre a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil – que é a primeira etapa da Educação Básica e atende crianças de 0 a 05 anos – compreendendo que é uma etapa inicial a formação do sujeito. Para tanto, este estudo tem a proposta de contribuir para a construção e aprofundamento do conhecimento acerca da formação continuada do professor que atua na Educação Infantil na rede pública do município de Amargosa-BA.

Vários teóricos discutem a temática da formação de professores como questão basilar para o desenvolvimento profissional, guiados por vertentes epistemológicas que comungam para reflexão do exercício na docência. Dentre eles Schön (2010) Tardif (2010); Nóvoa (1995); Charlot (2008); Gatti (2009); Imbernón (2010); Oliveira-Formosinho (2002); Kishimoto (2002); Perrenoud (2000), além de outros autores que abordam densamente a formação continuada relacionada à prática e reflexão (práxis), os quais recorreremos para dar embasamento ao estudo.

Imbernón (2010) destaca a complexidade do trabalho docente, pontuando que para ensinar é necessário saber o que se ensina para isso, tanto o nível teórico, como o nível prático é preciso ser considerado, bem como os diferentes níveis de aprendizagem. Assim, a formação continuada perpassa pela valorização profissional, pela compreensão de que ensinar não é “tarefa fácil” e, portanto, são necessárias políticas direcionadas à formação continuada específica para a Educação Infantil, devendo considerar o docente, também, como partícipe nos projetos de formação continuada. Desse modo, precisam ser atendidas pelos formadores as demandas da prática diária na sala de aula, e que

sejam priorizados momentos de diálogos, concebendo assim o espaço formativo como dialógico; em que as ações formativas ocorram de forma horizontal com os pares e não sob forma de imposição, sem considerar o contexto discursivo.

Nessa conjuntura, compreendemos que a formação continuada do professor necessita ser focada nos pressupostos direcionados às especificidades da Educação Infantil. É salutar advertir que a LDB, nº 93.94/96 determina a formação em nível superior para atuação na Educação Infantil, e como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal; sendo que nas disposições transitórias do art. 87, § 4º, até o final de 2007, seriam admitidos apenas profissionais formados em nível superior. Entretanto, a Lei nº 12.796/2013 revogou o § 4º da LDB, e deliberou no seu art. 62.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013, grifos nossos).

Está posto o retrocesso na Lei nº 12.796/ 2013, com relação à formação dos professores para atuar na EI. Percebemos que, apesar das discussões em vários âmbitos e das lutas por políticas de melhorias para a Educação Infantil, há a necessidade de pesquisas e reflexões voltadas para a formação dos professores que atuam diariamente com as crianças. Nesse sentido, a formação continuada deve ser fator primordial para favorecer um trabalho com qualidade para os pequenos.

Compreendemos também que o trabalho docente deve ocorrer de modo a favorecer a aprendizagem integral da criança, desenvolvendo-a de forma desafiadora e lúdica. Assim, é importante persistir por políticas públicas de melhorias das condições de trabalho e valorização dos professores da EI, bem como a valorização da formação continuada, considerando as especificidades próprias da criança.

Cruz (2010), em suas reflexões sobre a formação de professores para a Educação Infantil, aponta para o conteúdo destas formações “Em se tratando de formação voltada para profissionais que já atuam na área, é imprescindível que os temas tratados tenham estreita relação com a prática dos professores” (Idem, p.359). Nesta perspectiva, devem ser consideradas as demandas dos professores, com o embasamento da vivência na prática. As reflexões da autora corroboram com a proposta deste trabalho, pois a formação continuada deve estar voltada às especificidades da docência na Educação

Infantil; compreendendo que as especificidades incluem a integração entre cuidar e educar, não devendo haver ambiguidade, mas complementação entre ambas. As crianças possuem características próprias da fase e, obviamente, precisamos reconhecê-las.

Com ancoragem nessas inquietações, e tendo vivências prazerosas na Educação Infantil, frisamos o desejo e a inquietação em investigar e aprofundar os estudos sobre a formação continuada na EI, pois é a base para a mediação de aprendizagens e interações das crianças e precisamos valorizar essa base e o docente que nela atua, considerando a importância da formação continuada neste âmbito. Precisamos atribuir devido reconhecimento ao professor que atua na Educação Infantil, porque apesar das mudanças, ainda há certo desprestígio com os que atuam com as crianças.

Nesse contexto, a pesquisa é intitulada como: *Formação Continuada docente na Educação Infantil e suas implicações na prática pedagógica*. Como problemática desta pesquisa, tivemos como perguntas norteadoras: A formação continuada do professor da Educação Infantil possui implicações na sua prática pedagógica? Há articulação entre teoria e prática na formação continuada? A partir das questões mencionadas o objetivo geral da pesquisa foi investigar sobre o processo de formação continuada do professor da Educação Infantil e suas implicações na articulação teórica e prática pedagógica. Nesse contexto, a atividade docente é uma práxis constante, considerando o movimento de reflexão sobre a prática, que em contínua intervenção, pode ser transformadora do contexto, da realidade.

Direcionada as reflexões para a temática, tomamos como base teórica documentos legais (DCNEI's, LDB 9394/96, RCNEI's) e teóricos que discutem sobre as principais categorias. E os estudos de Tardif (2011); Imbernón (2009); Cruz (2010); Gatti (2009); Nóvoa (2000); Charlot (2005); Canda (2010); Pimenta (1999); Sacristán (2002); Gadotti (1997); Matos Oliveira (2011); Sodré (2005); Kramer (2006); Kuhlmann Jr (2006; 2010); Kishimoto (2002), Oliveira-Formosinho (2002), entre outros que ratificam a importância da valorização da criança como ser histórico e social, bem como os que refletem a importância da formação continuada no âmbito educacional, e abordam a articulação teoria e prática. Pois, são essenciais como base teórica deste estudo e nos proporcionou consistente embasamento. Dessa maneira, é possível encontrar neste arcabouço teórico, subsídios e reflexões pertinentes à compreensão das relações dialéticas que permeiam a formação do professor e a prática pedagógica na Educação Infantil.

Por intermédio dos aportes teóricos delimitados, em concordância com o objeto de pesquisa, focamos em uma fundamentação teórico-metodológica que possibilitou o desenvolvimento dos objetivos suscitados. Assim, a metodologia da pesquisa é o Estudo de caso - em dois Centros de Educação Infantil, da rede pública do município de Amargosa-BA, e terá maior detalhamento no capítulo metodológico - que segundo Yin (2015), configura-se como uma investigação empírica, desenvolvida perante a um fenômeno contemporâneo e no contexto real, nesse aspecto, o contexto investigado no município de Amargosa-BA. Compreendendo o 'caso' da formação continuada que ocorre nos dois Centros de EI, como mencionado anteriormente.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, por compreendermos como a mais adequada ao estudo, demandando a investigação qualitativa do processo de formação continuada, considerando o contexto dos colaboradores. Segundo André (2013), a abordagem qualitativa concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos, em suas interações. Como procedimentos para a produção dos dados, utilizamos a observação participante das práticas pedagógicas e a entrevista semiestruturada com professores e gestores, visando à compreensão dos processos de formação continuada que ocorre na instituição.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos, conforme apresentamos sucintamente a seguir. No primeiro capítulo refletimos sobre a Educação Infantil, enfatizando o *sentimento de infância*, construído historicamente, discutindo sobre o papel da criança como sujeito de direitos; permitindo-nos ampliar os olhares para a compreensão da infância bem como o tratamento destinado a elas.

Abordamos também sobre o contexto de formação de professores e, mais especificamente, a docência na Educação Infantil com a importância da prática reflexiva, tendo em vista a especificidade da fase e a imprescindível discussão sobre o brincar na EI. As ancoragens teóricas deste capítulo têm como referência: Kuhlmann Jr (2006); Ariès (2014); Oliveira-Formosinho (2002); Kishimoto (2002). Kramer (2006); Nóvoa (1995); Gatti (2009), Postic (1993) entre outros que abordam a temática.

Para aprofundamento das reflexões do estudo, no capítulo II abordamos questões referentes à formação continuada de professores e prática pedagógica no contexto da Educação Infantil. Primeiramente, realizamos uma interlocução com a produção na área. Enfatizamos também sobre a relação entre formação continuada e a profissionalidade docente; as motivações do professor no processo de formação continuada; os saberes docentes com suas implicações teóricas e prática pedagógica e

para finalizar o capítulo abordamos a importância da organização do espaço na prática pedagógica.

No terceiro capítulo apresentamos o percurso metodológico da pesquisa como já mencionamos anteriormente. Contextualizamos a pesquisa, descrevendo a abordagem e estratégia utilizada, os lócus e os sujeitos da pesquisa e os procedimentos para a produção dos dados. Os procedimentos que direcionaram a investigação foram a observação participante e a entrevista semiestruturada, os quais constituem-se em recursos essenciais para a referida investigação qualitativa do estudo, uma vez que se complementam para o alcance objetivo e foco da pesquisa. Para a análise dos dados, usamos como referência a técnica da Análise de conteúdo, focando mais precisamente na perspectiva teórica de Bardin (2009), Amado (2000; 2013) e Franco (2008).

No quarto capítulo, analisamos as informações provenientes da produção dos dados da pesquisa – através da observação participante e entrevista semiestruturada – considerando os objetivos suscitados. Através da ida a campo e com as entrevistas dos professores e gestores pudemos compreender como ocorre a formação continuada na escola e suas implicações na prática.

Por fim, tecemos considerações referentes ao resultado deste estudo, apresentando reflexões que podem contribuir para a qualidade do atendimento das crianças na Educação Infantil, bem como da formação continuada para os docentes no município de Amargosa-BA. Para tanto, reiteramos a nossa inquietação e defesa em favor de uma Educação Infantil de excelência para as crianças, considerando, portanto, que o desenvolvimento deste estudo implica na reflexão e problematização com relação à temática e na possibilidade de (re) pensar a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONTEXTOS E ESPECIFICIDADES

Os estudos teóricos reportam como eram consideradas as crianças ao longo da história - mais precisamente na Idade Média - marcada pela percepção de adulto em miniatura, não existindo uma “educação da infância” (Ariès, 2014). Nas reflexões de teóricos da contemporaneidade (KUHLMANN JR; KRAMER; CERISARA, dentre outros) a criança está ocupando lugar de maior representação com relação à sua inserção na sociedade, bem como a atenção à sua educação.

Neste contexto contemporâneo de transformações, é importante refletir sobre o lugar da criança na conjuntura social, abordando o processo educativo, bem como compreender o contexto de formação docente direcionando as reflexões para a docência na Educação Infantil com suas especificidades.

Desse modo, diante do sentimento de infância (em que a criança não era considerada em suas peculiaridades, só tendo paulatino reconhecimento a partir do século XVIII, em virtude das lutas de diversos setores da sociedade), da Educação Infantil e a formação dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica, com suas singularidades, bem como a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças, é que desenvolvemos este primeiro capítulo. Tecendo assim algumas reflexões teóricas que subsidiam o estudo, questões que discutiremos a seguir.

1.1 Sentimento de Infância e Educação: considerações reflexivas

Para refletir sobre a educação na infância é essencial compreender o sentimento que era atribuído às crianças na Idade Média, não havendo diferenciação entre a criança e o adulto. Desse modo, nos possibilita refletir sobre a atenção destinada a elas e a significação atribuída. Portanto, a concepção de infância não existia na Idade Média, sendo marcada por altas taxas de mortalidade infantil, além da pouca atenção que os adultos destinavam às crianças; dentre outros aspectos que alguns teóricos como Ariès (2014), Kuhlmann Jr (2010) abordam em seus estudos.

Ariès (2014) é um dos historiadores pioneiros na temática, portanto refletiu e escreveu bastante sobre a questão da infância. Desse modo, seus estudos possuem relevância histórica, sendo base para a compreensão da infância. O autor aborda que até o século XVII a infância teve várias conotações no imaginário da sociedade, em vários aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, dentre outros, de acordo com cada período histórico. A criança auxiliava o adulto em todos os tipos de trabalhos, contribuindo assim para o aspecto econômico, decorrendo daí um imaginário cultural em que a criança não possuía “infância”, ou seja, não havia demarcações específicas entre o ser adulto e o ser criança, (Ariès, 2014). Portanto, para o autor o sentimento de infância não existia, sendo a criança, desde cedo, inserida na sociedade, participando de atividades desenvolvidas pelos adultos.

Outro importante teórico que possui reflexões voltadas para o tratamento destinado à criança, Kuhlmann Jr. (2010), considera que o sentimento de infância não estaria totalmente inexistente na Idade Média, destacando que sua concepção é

compreendida de acordo ao contexto, em tempos e lugares distintos, contrapondo, de certa forma, aos estudos teóricos do historiador Ariès. Obviamente, de acordo os referenciais, concordamos que o tratamento dispensado à criança no período histórico não era sensível à condição de criança e infância, passando a ser compreendido após as transformações contemporâneas. Se existia algum sentimento de infância, esse difere do que concebemos atualmente na sociedade, ou ao menos, o que mais se aproxima de uma compreensão de que a criança é um sujeito ativo no processo e pertencente a determinado contexto sociocultural.

Assim, a partir do século XVII, as mudanças começam a ocorrer com relação ao cuidado às crianças, tendo a interferência dos poderes públicos e com a ação assistencialista da Igreja Católica. Nesse período, foram criadas medidas para que a proteção e o cuidado das crianças passassem a ser de responsabilidade da família.

Dessa forma, ocorreram mudanças paulatinas – embora de cunho assistencialista – em relação à maneira de referir-se às crianças, surgindo medidas para protegê-las: suas condições de higiene foram melhoradas, assim como a preocupação com a saúde, o sentimento de religiosidade, etc. Tais mudanças ocorreram também no interior das famílias, os cuidados tornaram-se necessários e os pais passaram a não aceitar a mortalidade das crianças – o que era entendido como natural, anteriormente. Os dogmas da Igreja, a preocupação com a alfabetização (com a invenção da imprensa) com a perpetuação da espécie humana e a reestruturação do papel do Estado contribuíram, significativamente, para a afirmação do lugar diferenciado da criança na sociedade.

Foram estabelecidas relações entre pais e filhos, despertando assim um sentimento pela criança, uma “papaização” sob uma visão mais racionalista, o que Ariès (2014) caracteriza como surgimento do “sentimento de infância”. Kramer (2006, p.17) sinaliza que o *sentimento de infância* “corresponde na verdade, à consciência da particularidade infantil”. Nesse sentido, a criança era vista não só como ser frágil, mas se diferenciando do adulto, estando em uma fase ímpar, que futuramente se tornaria um adulto, porém enquanto esta fase permanecesse deveria ser reconhecida como tal. Com a inserção da criança na sociedade, essa necessita ser escolarizada, cuidada e considerada como ser capaz de desenvolver-se.

A partir desse reconhecimento, surgem as primeiras políticas públicas voltadas para o atendimento educacional da criança, com a intervenção do Estado e da Igreja, passando a existir, desse modo, as primeiras instituições educacionais de cunho “moral” para as mesmas. Firmando a concepção de que os adultos “compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto ‘moral’ como social da educação, da

formação metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essa finalidade” (ARIÈS, 2014, p.128).

Geralmente, a escolarização atribuída à criança era de cunho assistencialista e compensatório das mazelas sociais a que as crianças de classes socialmente desfavorecidas estavam submetidas, e também voltada para atender às necessidades das mães que trabalhavam para o sustento da família, dentre outros aspectos. Nesse sentido, a escola caracterizava-se como local que cuidava das crianças, sendo que o cuidado com a educação e desenvolvimento era pouco enfatizado. Assim, “a concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade” (BRASIL, 1998, p. 17).

Ainda no âmbito compensatório da educação, Kramer (2006) faz relevante análise sobre o aspecto da *privação cultural* infantil, sendo uma abordagem que vincula a situação social da criança ao seu desenvolvimento, atribuindo às dificuldades infantis à conjuntura familiar. Nesse sentido, a autora destaca que “a abordagem da privação cultural postula que existe uma estreita relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica” (KRAMER, 2006, p. 34). Assim, faz uma crítica à referida abordagem, a qual apresenta caráter determinista, com pressupostos arbitrários e discriminatórios.

Atualmente, a pré-escola ainda expressa os ranços de construções históricas, portanto, é importante a consolidação das políticas públicas voltadas para esta etapa da Educação Básica, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem infantil. Nesse aspecto, a formação do professor da Educação Infantil necessita ser consistente e contínua para que aconteça a prática pedagógica condizente e adequada com as necessidades das crianças, devendo estar o professor em constante reflexão sobre a formação, na contínua *práxis*².

Por intermédio das mudanças ocorridas com relação ao novo tratamento atribuído à criança devido à interferência do Estado e da Igreja Católica, Kramer (2006) destaca que se torna visível, na sociedade burguesa, a inserção da criança na comunidade. Desse modo, a criança passou a ser cuidada, escolarizada e preparada para a sociedade, sendo divulgada uma ideia de “criança universal” baseada nos critérios de idade, porém, a autora defende que esse ideal não pode ser transposto para a sociedade brasileira devido à diversidade de aspectos sociais, culturais, entre outros.

² No sentido de atitude teórico/prática de intervenção para possível transformação da realidade (PIMENTA, 2012).

É pertinente tal colocação, pois o Brasil é um país com várias culturas e diversas classes sociais em que, definitivamente, não se aplica uma concepção universal de criança, pois temos crianças indígenas, quilombolas, de comunidades periféricas, cada uma com sua realidade e cultura. Os valores que regem o tratamento em relação à criança dependem da cultura na qual a mesma está inserida. As culturas e os valores construídos em diferentes classes sociais contribuem para a construção de diferentes concepções de infância.

Assim, os aspectos culturais de determinada organização social podem conceber a criança de acordo a seu contexto, contudo, a consciência de suas particularidades deve ser considerada em seu aspecto intrínseco; necessitando de respeito, atenção, educação, dentre outros fatores, podendo ser aspectos positivos para que se tornem adultos que contribuam para uma sociedade mais humanizada, ética e igualitária.

Portanto, a concepção de criança é construída historicamente e está em processo de mudança constante, de acordo com os rumos que a sociedade ganha ao passar do tempo. Por isso, é pertinente afirmar que o conceito de infância não se apresenta de forma homogênea em toda a sociedade e em todo período histórico.

Nesse contexto, no Brasil, até meados do século XIX, as crianças pequenas não frequentavam instituições de ensino. Essas apenas poderiam acompanhar os irmãos mais velhos à escola, só sendo admitidos formalmente na instituição regular de ensino a partir de cinco anos de idade (KUHLMANN JR., 2006). Aos poucos, na segunda metade do século XIX, começam a surgir as creches e outras instituições educacionais destinadas às crianças de 0 a 6 anos. As instituições que surgiram, destinadas às crianças no século XIX, atualmente, chamamos de Centros de Educação Infantil, sendo a primeira etapa da Educação Básica.

Essas primeiras instituições destinadas às crianças, segundo Kuhlmann Jr. (2006), foram instaladas no Rio de Janeiro, na Bahia e posteriormente em São Paulo. Eram escolas denominadas *Jardins de Infância*, difundidas por Froebel (1840), na Alemanha e considerado o primeiro estágio do ensino primário, se assemelhando com a educação infantil atual. Visava também ao desenvolvimento harmônico da criança, ou seja, “modelar” a criança para a convivência em uma sociedade “organizada”, possuindo o cunho de uma educação moral. Sobre esse aspecto, podemos perceber que os Jardins de infância possuíam uma educação mais mecanizada e voltada para a moralização e o controle social.

As creches eram voltadas para as famílias de classes economicamente desfavorecidas, cujas mães precisavam trabalhar fora do ambiente doméstico, evitando

o conseqüente abandono das crianças. Pode-se perceber, a partir disso, que a proposta das creches do século XIX primava pelo simples acolhimento de crianças pobres de mães trabalhadoras, dando pouca ênfase a uma proposta pedagógica de Educação Infantil, mas tendo como principal intuito a proteção à infância.

Nessa perspectiva, a educação era de cunho compensatório, como já abordado anteriormente, com a função “de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório” (Kramer, 2006, p. 24). Contudo, atualmente, busca-se superar essa visão compensatória da educação, pois ainda é carregada de fortes traços históricos e preconceitos em relação às classes economicamente desfavorecidas.

Os Jardins de infância eram frequentados por crianças de famílias pobres, mas também pelas de classe média e alta, os quais já apresentavam propostas de educar a criança para seu *desenvolvimento e cultivo de bons hábitos*. Porém, ainda era restrita a uma educação moral, formação cidadã e disciplinar, não havendo um incentivo para as diversas formas de expressão e criatividade, sendo censuradas manifestações imaginativas e protagonizadas em que as crianças representavam os setores explorados da sociedade. Desse modo, as manifestações de criatividade e imaginação das crianças eram consideradas pejorativas, de modo que não as valorizavam “as crianças no Brasil [...] entregam-se geralmente a brinquedos aviltantes: uma representa o burro, outra o cocheiro; esta o urbano, aquela o capoeira; uma o negro fugido, outra o capitão do mato [...]” (KUHLMANN JR. 2006).

Essas brincadeiras consideradas como “aviltantes” naquele período, fazem parte da cultura da criança, pois é nesse brincar que ela cria, imagina, transforma a realidade e desenvolve linguagens, portanto faz parte da cultura, que é expressa pela criança. Pelo exposto, temos uma ideia do quanto às livres expressões eram consideradas como desprezíveis pelas instituições, inibindo as crianças a se expressarem, como é destacado “A solução seria adotar como que um antídoto aquelas ameaçadoras práticas, que ensejavam solidariedade com os setores explorados da nossa sociedade” (KUHLMANN JR. 2006, p.74). Isso talvez nos ajude a entendermos, em parte, o processo de construção histórica de uma educação disciplinar e controladora, que não enfatiza a cultura lúdica e, muitas vezes, repreende a livre expressão da criança.

Atualmente, documentos asseguram legitimidade para a Educação Infantil, como a constituição federal de 1988 em seu artigo 208/IV que afirma “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”, bem como o Estatuto da Criança

e do Adolescente – ECA (1990), primando pelo respeito à valorização cultural, artística e histórica do contexto das crianças; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 que em seu Art. 29, assegurando a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, e com finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos, em vários aspectos, complementando a ação da família e da comunidade; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), e mais recente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2010).

Nesse contexto, na sociedade brasileira contemporânea, a criança é matriculada regularmente em creches e pré-escolas, instituições as quais têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual etc. (LDB nº 9.394/96) bem como desenvolvimento de diversas linguagens para a sua atuação no mundo. Segundo a LDB nº 9.394/1996, creches são instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos e pré-escola as de 4 a 5 anos³. Essas duas faixas etárias compreendem a Educação Infantil, sendo a primeira etapa da Educação Básica, que visa o seu desenvolvimento integral e ampliação de experiências.

Assim, ao ingressar na escola, a criança se encontra com outra realidade fora do âmbito familiar, inserindo-se em um espaço onde ela passa a maior parte de seu tempo, e que deve ser visto como promotor de descobertas, experiências e vivências. Espaço esse que, historicamente, foi conquistado com lutas e embates para sua efetivação.

Um material também concebido com base em pesquisas de vários profissionais de caráter didático que serviu como guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas, é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), que foi elaborado enquanto resposta à demanda para a consolidação da LDB 9.394, de 1996. Apesar de algumas críticas ao RCNEI - quanto à estrutura do documento, como conteúdo, currículo, concepções de criança e desenvolvimento infantil, enfim, não adentraremos na análise deste documento sobre a ótica crítica – mas asseguramos que o mesmo contribuiu de forma introdutória para o trabalho de profissionais que atuam com crianças de 0 a 05 anos.

É importante destacar que o RCNEI (1998, p.22) traz em suas orientações a importância do brincar como “uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”. Dessa maneira, observamos que é reconhecida a

³ A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 prescreve que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos, ratificada pela Lei nº. E as crianças de 06 (seis) anos foram incluídas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

importância do ato de brincar na fase de desenvolvimento da criança. O brincar constitui-se em atividades internas, pois, brincando as crianças internalizam as aprendizagens, tornam-se autoras, elaborando e praticando suas fantasias, pensando e solucionando desafios livremente, possibilitando o desenvolvimento da imaginação.

Além disso, se faz necessário valorizar a expressão, os gestos na comunicação com o outro, dimensão subjetiva do movimento, articulando na prática formas da criança apropriar-se de significados expressivos. Ou seja, “a dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais como às manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura” (BRASIL, 1998, p. 30). Assim, a compreensão de que a criança é um ser dotado de cultura e, portanto, a expressa com seu movimento, suas interações, e demonstra com grande potencial, por meio do brincar.

Nessa compreensão, refletimos sobre alguns aspectos chave que compõem o Referencial Curricular para EI, contudo, outro importante documento, as DCNEI's (2010), possuem maior completude e abrangência com relação às orientações para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Assim, mais recentemente, como resultado das reflexões de vários profissionais ligados a área da Educação Infantil, bem como grupos, entidades, movimentos sociais e pesquisadores, preocupados com a melhoria de propostas pedagógicas para a EI e com consistente embasamento, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI's (2010). As diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2009, sob Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09, representando significativas mudanças em termos de políticas públicas, elaboração, planejamento e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil.

As diretrizes, segundo Oliveira (2010, p. 01) “destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos”. A partir disso, as DCNEI's (2010), articulam importantes elementos para a educação de crianças, enfatizando a mesma como protagonista de suas significações de mundo e de si.

As propostas contidas nas DCNEI's (2010) concebem o currículo na Educação Infantil como um conjunto de práticas que visam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade. Nesse âmbito, a proposta pedagógica é compreendida como plano que orienta as ações e

metas da instituição, elaborada em um processo coletivo entre gestão, professores e comunidade.

Nesse contexto, as DCNEI's (2010) focam que as propostas pedagógicas devem seguir os princípios:

- Éticos - da autonomia, responsabilidade e respeito ao bem comum, meio ambiente, bem como as diferentes culturas, identidades e singularidades;
- Políticos – referentes aos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos – ligados à sensibilidade, criatividade, ludicidade e à liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Pelo exposto, apresentam-se como importante instrumento de orientação para as atividades na Educação Infantil, focando também na proposta pedagógica para as questões de percepção da diversidade, em que é valorizada a interação das crianças com diferentes culturas. A proposta objetiva também, garantir a criança o acesso a processos de apropriação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como o direito a proteção, saúde, respeito, a interação com outras crianças, à brincadeira, dentre outros. No Art. 9º da Resolução nº5 que fixa as DCNEI's (2010), está explícito que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira de modo a proporcionar experiências que, dentre vários aspectos:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo, por meio da ampliação de experiências, sensoriais, expressivas, corporais;
- Favoreçam a imersão da criança em diferentes linguagens, bem como o domínio de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, musical e dramática;
- Recriem, em contextos significativos, a noção de quantidades, medidas, espaço, formas e ampliar a participação das crianças em atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas que favoreçam a construção da autonomia das crianças e favorecer vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, proporcionando o reconhecimento da diversidade;

- Promovam o incentivo da curiosidade, da exploração, do cuidado, da preservação, do conhecimento, pelo uso de recursos tecnológicos e midiáticos, dentre outros aspectos que auxiliam no trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Os eixos acima mencionados estão diretamente ligados com as interações e a brincadeira, que são pontos norteadores para a prática pedagógica na Educação Infantil, pois, brincando a criança explora diversas situações, como destacadas anteriormente. A brincadeira na Educação Infantil é, sem dúvida, um aspecto intrínseco, pois proporciona a livre expressão e o aprendizado de forma integral. O documento aborda de forma clara os aspectos que devem ser considerados para a apropriação da EI com subsídios para o desenvolvimento integral da criança. Em consonância, Kishimoto (2010, p. 01) discute que:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar.

Assim, por meio do brincar, a criança experimenta variadas situações, cria, imagina, movimenta, se expressa através de diversas linguagens e constrói autonomia. Nessa perspectiva, podemos desenvolver práticas pedagógicas com qualidade na Educação Infantil. Kishimoto (2010, p. 01) ainda enfatiza que a criança aprende a brincar por meio das interações com outras crianças e com os adultos “Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras”. Desse modo, o adulto poderá apresentar-se como mediador no processo de exploração e interação da criança.

Podemos compreender que as DCNEI's (2010) apresentam grande avanço com relação às propostas pedagógicas para a Educação Infantil, em comparação aos RCNEI's (1998), os quais possuem sua importância, mas com alguns engessamentos, como já mencionados anteriormente, para uma proposta de EI com qualidade para as crianças. Os avanços com as propostas dos documentos legais e os estudos relacionados à Educação Infantil estimulam as reflexões e proporcionam embasamento para propostas pedagógicas inovadoras que visem à constante melhoria na Educação Infantil.

Aprendizagens sociais acontecem à medida que a criança começa a tomar consciência da sua permanência enquanto ser social, que pensa, constrói discursos,

imagina, reflete e, enfim, está em constante descoberta do mundo à sua volta. Para isso, conhecer-se enquanto corpo que é singular, dotado de individualidades e que se expressa é de fundamental importância para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Pelo exposto, mesmo com diferentes olhares que referenciam a criança, ainda há muito que se refletir com relação à construção de infância. Porém, sabemos que sua história é construída a partir das suas relações com o adulto: suas aprendizagens, valores, experiências, entre outras questões, que são marcadas historicamente pelo modo de compreendê-las como um sujeito sem voz, sem autonomia e sem necessidades de direitos sociais. Nessa reflexão, o professor possui papel essencial na contribuição dessa etapa do desenvolvimento infantil que é a base para a formação da criança enquanto ser social, pessoal, cultural e possuidora de direitos; é o que refletiremos no tópico seguinte.

1.1.1 A criança como sujeito de direitos

Como foi abordado no tópico anterior, a criança, na Idade Média, era um ser sem “infância”, por isso não havia diferenciações entre o ser criança e o ser adulto, negligenciando a essência do ‘ser’ criança, sem educação e direitos. Nesse contexto adverso, as marcas históricas estão cada vez mais perdendo visibilidade, dando lugar a uma criança que é escutada, que tem autonomia e direitos, pois, estão paulatinamente ganhando seu espaço, devido às transformações sociais, culturais, conferências mundiais, políticas públicas, dentre outras conquistas.

Contudo, o reconhecimento da condição do ser criança é recente no contexto histórico, e nessa reflexão é pertinente destacar Janusz Korczak (1878-1942), pediatra e educador polonês, um dos precursores na luta pelos direitos das crianças, denominando-o como “um educador que amava as crianças; mas que não bastava só amá-las, seria preciso respeitá-las e compreendê-las a partir do seu referencial” (GADOTTI, 1998, p.3). Nesse sentido, tinha um estreito vínculo entre teoria e prática, observando sutilmente a rotina das crianças, percebendo suas alegrias e angústias. Para Korczak, o respeito à criança era seu princípio norteador, destinando grande responsabilidade ao adulto em contato com a criança, pois, a criança vê no adulto um modelo a ser imitado; assim, o mesmo chamava atenção para a figura do educador nesta relação (GADOTTI, 1998).

Com as transformações da Modernidade, houve significativas mudanças e novos olhares, com relação aos direitos das crianças e nesse âmbito é imprescindível destacar, a nível internacional, a *Declaração de Genebra* (1924), a qual reconhece a necessidade de proteção à criança, independentemente de raça, crença ou nacionalidade, proporcionando a ela boas condições de desenvolvimento, bem como proteção, educação, dentre outras recomendações. Ainda em nível internacional, foi promulgada em 20 de novembro de 1959, a *Declaração dos direitos da criança*; sendo um efetivo reconhecimento de que as crianças possuem direitos, constando de princípios como direito à educação. É possível afirmar que

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. (UNICEF, 1959).

A referida declaração assegura, portanto, o direito elementar ao ensino, pois, à criança é assegurada do direito inalienável à educação, para favorecer seu desenvolvimento enquanto ser social. Na mesma linha de conquistas e lutas pelo reconhecimento, a *Convenção sobre os direitos da criança* (1989) proclama o reconhecimento especial à criança, bem como seu bem-estar, cuidados especiais, dentre outros direitos que trata a convenção. Essa convenção está ratificada pelo Congresso brasileiro desde 24 de setembro de 1990.

A Constituição Federal Brasileira (1988) também é um marco essencial no que concerne o reconhecimento dos direitos das crianças; em seu Capítulo VII, Art. 227, assegura proteção prioritária à criança, bem como:

O direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Desse modo, dois anos mais tarde, esses direitos foram assegurados também pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA*, pela Lei 8069/1990, sendo, portanto, um reconhecimento de que a criança e o adolescente necessitam de proteção integral, gozando de direitos fundamentais inerentes a pessoa humana. Situando assim, a criança e o adolescente como cidadãos de direitos, entre tais, o direito à proteção, conforme explicita o Artigo 4º e 5º do Título I.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990).

Assim, o ECA incorpora os direitos proclamados pela Constituição Federal de 1988, considerando questões essenciais para mudanças sociais na forma de tratamento, bem como a educação, destinada às crianças e adolescentes. Observamos que são importantes conquistas e reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, contudo, em ações efetivas precisamos de muitas melhorias. Pois, o Brasil possui desigualdades, no que tange à alimentação, saúde, educação, segurança; e precisamos superar esses limites para garantirmos o satisfatório com relação ao acesso e garantia no que está proclamado nas leis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/96 em seu Art. 29 assegura a Educação Infantil - primeira etapa da educação Básica – como direito da criança, com a finalidade do desenvolvimento integral, nesse sentido:

Trata-se da conquista de uma visão das crianças enquanto cidadãos de direitos, inclusive o direito à Educação Infantil. Mas devemos atender as crianças porque é lei? Não; trata-se da educação em sua função precípua de formar a geração. Mais do que tudo, está em jogo a nossa responsabilidade social – enquanto professores, mulheres, homens, cidadãos – de tratarmos as crianças como cidadãs de pequena idade (KRAMER, 2002, p.118).

Nesse aspecto, a autora alerta para avanços, retrocessos e impasses no campo dessas conquistas, no qual o discurso se sobressai em detrimento das ações concretas. Compreende-se, portanto, que os documentos de reconhecimento dos direitos das crianças são recentes na história e para tanto, são lutas e desafios que ainda estão

presentes no cotidiano, para a efetiva ratificação dos direitos proclamados nos documentos.

Entretanto, o real reconhecimento dos direitos das crianças poderá ocorrer eficazmente em articulação com mudanças políticas, econômicas e culturais na sociedade, para que não permaneça apenas nos marcos legais, sem prática efetiva. Havendo assim, necessidade de maior avanço no que concerne ao entendimento da criança como sujeito de direitos. Há evidências que os direitos das crianças são usados, em muitos casos, como artifício político do discurso, permanecendo apenas no plano das políticas públicas, desarticulado com a sua efetivação na realidade infantil.

Nessa reflexão, vale frisar a necessidade do constante enfrentamento e persistência por uma infância na qual os direitos das crianças sejam respeitados nas suas múltiplas dimensões. Essas dimensões perpassam pela compreensão do ser criança, da concepção de educação, família, sociedade, bem como o respeito na interação com o outro.

Sabe-se que as bases legais estão postas, contudo faz-se necessário preencher muitas lacunas que persistem na realidade social, as quais as crianças convivem diariamente, seja no âmbito familiar, escolar, cultural; que são influenciados por modelos econômicos e por políticos que agem de acordo a interesses. Assim, o papel dos movimentos sociais, dos fóruns e congressos educacionais, de movimentos culturais, dentre outros, foram e ainda são essenciais nas conquistas efetivas pelos direitos das crianças; salientando a articulação com o poder político e econômico da sociedade.

Nesse contexto, percebemos que a condição do ser criança ainda necessita de grandes avanços na realidade brasileira, apesar das bases legais. É preciso reconhecê-la enquanto sujeito ativo, histórico e social e para tanto, é preciso ser respeitada enquanto sujeito de direitos. Desse modo, a formação docente continuada e específica à Educação Infantil, é essencial como possibilidade de reconhecimento e prática efetiva em âmbito educacional, para a contribuição da consolidação dos direitos da criança. Nessa inquietação, é pertinente compreender também o contexto de formação da profissão docente.

1.2. Breve Contexto de formação da profissão docente

Sabemos que a profissão docente é de extrema relevância para a educação de crianças, jovens, adultos, idosos. Nessa perspectiva, a reflexão sobre a formação

docente jamais se esgotará, principalmente com as demandas contemporâneas que exigem cada vez mais um professor “plural” na sua prática.

De acordo NÓVOA (1995), o contexto da profissão docente começa a configurar-se efetivamente, entre os séculos XVII e XVIII, no âmbito de algumas congregações religiosas, que se tornaram verdadeiras *congregações docentes*. Assim, a profissão docente era regida por conjuntos de saberes, técnicas, normas e valores. Esses conjuntos de *saberes e técnicas* eram influenciados por crenças e moral religiosa, constituindo em um saber técnico da Era Moderna, baseando-se em princípios e estratégias de ensino. Entende-se que era um conhecimento técnico, voltado para o rigor de normas e valores impostos verticalmente, não valorizando os professores como seres constituintes do saber.

Entre os séculos XIX e XX começaram os importantes Congressos de Professores, em que se encontrava presente um ideário coletivo da profissão docente (NÓVOA, 1995). Assim, os professores passam a ter uma presença mais ativa no âmbito educacional, com certo avanço dos meios de ensino e mudanças nos currículos; a atividade educativa deixa de ser secundária e restrita, tornando mais intensa e reconhecida.

Contudo, a intervenção do Estado provoca a homogeneização e unificação, pois o enquadramento estatal institui os docentes simplesmente como corpo profissional, não os considerando na importância da sua função, tratando-a de forma técnica e homogênea. A partir da intervenção do Estado, a partir do final do século XVIII, os professores só poderiam ensinar com licença ou autorização do mesmo. A licença era concedida mediante exame, no qual eram avaliadas condições tais como: idade, habilitações, comportamento, etc. configurando-se como um *suporte legal ao exercício da atividade docente*, destinando direito à intervenção na área.

Verifica-se que nessa época, a autorização para ser docente estava restrita a habilidades (supostamente do cuidado apenas) e a questão da moralidade. Contudo já é um ponto positivo para a afirmação e reconhecimento legal da carreira docente, tornando os professores protagonistas históricos do processo de escolarização, firmando a *ação educativa*, ao passo que valorizam a função docente.

A partir de então, os professores passaram a questionar melhorias e defender reivindicações em prol da profissão, visto que a ação educativa possui grande relevância social. Assim, *a formação específica especializada e longa* (NÓVOA, 1995), torna-se necessária e urgente diante as demandas pedagógicas próprias da profissão. Destarte, a

criação de instituições de formação de professores começa a ter efetividade no século XIX, com a busca por melhorias na profissionalização docente

As escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o "velho" mestre-escola é definitivamente substituído pelo "novo" professor de instrução primária (NÓVOA, 1995, p.18).

Nesse aspecto, as escolas normais foram o estopim, em partes, para a afirmação da formação docente, tendo papel efetivo na construção de conhecimentos pedagógicos; formando a cultura profissional que será permeada e permeará em todos os âmbitos da sociedade, culminando na *identidade profissional*. *Identidade* essa que ratifica a profissão docente enquanto função profissional e de importância social.

Em meados do século XIX, cria-se um “novo movimento associativo docente, que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional” (NÓVOA, 1995, p.18). Assim, configura-se cada vez mais em uma busca valorativa da profissão, pautando em eixos como: melhoria do estatuto, controle profissional e a definição da carreira docente; eixos esses que perduraram no início do século XX, junto à afirmação e prestígio dos professores. Assim, a crença no potencial da escola e seu poder simbólico colocam os professores como protagonistas e agentes do processo.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), tendo como destaques importantes do Movimento - Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meirelles, dentre outros - foi de grande importância para os aspectos educacionais, o qual defendia a universalização da escola pública, gratuita e laica. Ademais, propunha diversas reivindicações para a reforma educacional brasileira, dentre algumas, melhorias no processo de profissionalização para uma educação que contemplasse dimensões éticas, sociais e, sobretudo valorização docente; sendo a docência importante função destinada aos professores (GHIRALDELLI JR. 2001). Contudo, as mudanças perduraram a acontecer plenamente. Os cursos de formação de professores visavam uma perspectiva técnico-pedagógica, não valorizando a prática e o pensamento crítico-reflexivo.

A Lei nº 5.692, de 1971, reformulou a Educação Básica, onde foram extintas as Escolas Normais (voltadas para o ensino da formação de professores do ensino primário) e a formação passou então a ser uma habilitação do ensino de segundo grau,

denominada Magistério, ajustando-se ao currículo do ensino de segundo grau, atual ensino Médio (GATTI; BARRETO, 2009). As autoras apontam que, com a extinção da Escola Normal, o currículo ficou disperso, pois a parte da formação específica foi reduzida, em consequência da nova estrutura do ensino de segundo grau.

Desse modo, foram criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMS, com a finalidade de melhorar a formação dos docentes para os anos iniciais, haja vista que foram detectados problemas na habilitação do Magistério. Mais tarde esses centros foram fechados devido à promulgação da “Lei nº 9.394/96, nova LDB, que transferiu a formação desses professores para o nível superior” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 39).

É importante ressaltar que houveram mudanças de fato com as reformas educacionais, no que concerne a educação e formação de professores, incorporando inovações importantes para os cursos de formação bem como, para o exercício docente, como: programas de formação continuada, período reservado para estudos, progressão de carreira, condições adequadas de trabalho, dentre outras. A LDB 9.394/96, conforme explicitada anteriormente, em seu Art. 62 estabelece a formação mínima para atuação na Educação Básica, visto em:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Valoriza a formação superior para a atuação na Educação Básica, contudo, a exigência de formação em nível superior para atuação na Educação Infantil foi revogada pela Lei nº 12.796/2013, ocorrendo um retrocesso no que concerne a exigência para a atuação da docência na Educação Infantil, pois, ratifica-se a formação em nível médio, na modalidade normal.

Na docência, necessita-se de formação consistente e continuada para a atuação no contexto educacional contemporâneo. Contexto esse que implica formação sólida e coerente com as demandas e desafios da profissão, para tanto, compreende-se que a formação em nível médio não supre as necessidades no trato com a Educação infantil. Assim, a valorização da formação e profissão docente foi, e ainda é, um desafio para a educação e para professores e educadores envolvidos, sendo um cenário que necessita

superar a cada dia novos desafios. Apesar das bases legais assegurarem inovações, na prática, há muito que desbravar.

Embora haja avanços, o caminho a ser percorrido é constante, pois, a formação docente perpetua na contemporaneidade apresentando ainda as dificuldades e limitações do passado, nesse sentido, o docente não é devidamente valorizado com um profissional que contribui para a mudança social, compreendendo a responsabilidade social na docência. Portanto, é necessário considerar que a formação do sujeito perpassa também por dimensões políticas, críticas e de transformações, propiciando assim contribuir na formação de sujeitos comprometidos com o seu papel na sociedade.

O professor do século XXI necessita refletir sobre sua prática pedagógica (re) pensando sua atuação na sala de aula, configurando uma práxis na atividade docente e superando possíveis desafios concernentes a profissão, com o propósito de atender às demandas da atual conjuntura. Segundo Pimenta (2012, p.99) *práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de mudanças. Para a autora não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (práxis). Neste aspecto a indissociabilidade entre teoria e prática na formação continuada possui grande potência enquanto práxis, sendo a atividade docente uma constante práxis.

Assim, compreender sobre o contexto de formação da profissão docente implica pensar sobre a especificidade da docência e a reflexão sobre prática na Educação Infantil, que é a etapa inicial da educação básica e estruturante para a constituição do sujeito enquanto atuante na sociedade, sendo reflexão recorrente neste trabalho.

1.3 A especificidade da docência e a importância da reflexão sobre a prática na Educação Infantil

Pensar a docência na Educação Infantil implica pensar a formação do professor que atua nessa etapa da Educação Básica, pois é, nesse percurso que se apresenta a inquietação com a qualidade do processo educativo das crianças. A Educação Infantil na contemporaneidade está se desvinculando das características assistencialistas; a criança precisa ser compreendida como sujeito que interage socialmente e que sofre influências políticas, culturais, econômicas e é nesse direcionamento que a educação formal de base necessita ser coerente e proporcionar o desenvolvimento integral desse sujeito.

As reflexões da psicologia no âmbito educacional apontam que a base da formação do sujeito se constitui, principalmente, até os sete anos de idade, sendo que suas idiossincrasias serão, em grande parte, influenciadas pelo contexto no qual a criança está inserida (o seio familiar, a escola, na interação com o outro). Na perspectiva

Vigotskiana é enfatizado que a criança aprende e se desenvolve perante o contato com o meio. Para o autor “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. (VIGOTSKY, 2007, p.103). O autor compreende que aprendizado não é desenvolvimento, mas se organizado adequadamente resulta ou desencadeia vários processos de desenvolvimento das funções psicológicas.

Desse modo, o professor que atua na Educação Infantil exerce grande influência no aprendizado e desenvolvimento de cada criança e nesse contexto, é necessário ter consciência da importância social da Educação Infantil para a formação do sujeito. Para tanto, a ação governamental precisa destinar políticas públicas para que gestão, professores e comunidade tenham suporte para atenção necessária nesta etapa educativa.

Para uma prática dialógica, em que o conhecimento seja construído pelo professor e pela criança, a formação continuada necessita considerar as especificidades da Educação Infantil. Nesse sentido, é necessária uma formação que privilegie o desenvolvimento integral da criança, possibilitando uma aprendizagem que favoreça a criatividade, autonomia, comunicação, expressão, dentre outros aspectos relevantes para favorecer o desenvolvimento integral infantil, a partir de experiências diversas que considerem o potencial da criança.

A especificidade da docência na Educação Infantil tem reconhecimento na Política Nacional de Educação Infantil, na qual é destacado que “A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério” (BRASIL, 2003, p. 18). Ademais, o documento ainda aborda a valorização dos profissionais que já estão em exercício, mas não que possuem a formação mínima exigida, destinando programas de formação inicial em serviço.

Entretanto, ainda há desencontros - como cursos aligeirados, demasiadamente teóricos, que não incluem o brincar entre os objetos de estudo (KISHIMOTO, 2002) - na formação dos profissionais que atuam nessa importante etapa da Educação Básica e é responsabilidade das instâncias governamentais (Governo Federal, Estados e Municípios) assegurarem formação adequada e continuada a todos os profissionais. Observamos, assim, que há certo distanciamento entre a realidade das creches e pré-escola e o que consta nos documentos.

O volume 01 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, documento introdutório, aborda a importância de um professor *polivalente* (grifos nossos) para o trabalho com crianças, o qual enfatiza que

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Para tanto, esse professor “polivalente” necessita ser valorizado, compreendido na conjuntura em que está inserido, ter formação para essa polivalência que é reconhecida nos documentos, mas que, na maioria das vezes, não oferece condições para que o docente desenvolva suas funções com recursos suficientes. A formação continuada precisa ser contextualizada, dialogada e refletida de fato. Kishimoto (2002), refletindo sobre a *polivalência* do professor da Educação Infantil, aponta que para a mudança na estrutura da formação disciplinar “deve-se pensar em outra modalidade de formação que respeite a organização da área da infância, uma pedagogia da infância com novos pressupostos e formas alternativas de organização curricular” (KISHIMOTO, 2002, p. 113).

É preciso que a organização do currículo ocorra de modo a contemplar a criança, capaz de ser sensível às suas especificidades - próprias da idade, necessitando de cuidado e educação – em que a formação teórica precisa estar atrelada à prática reflexiva. Assim, o adequado investimento na formação continuada de profissionais poderá melhorar o atendimento à Educação Infantil.

Oliveira-Formosinho (2002) enfoca a questão da especificidade da *profissionalidade das educadoras de infância*, refletindo sobre a relação destas com os diferentes contextos do exercício profissional, em comparação com as etapas do ensino. Dessa maneira, está posto que:

Evidentemente o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores

configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 43-44).

Os aspectos diferenciadores que configuram a especificidade docente na Educação Infantil são muito bem refletidos pela autora, demandando assim, o alargamento da responsabilidade do profissional. Desse modo, a autora destaca alguns aspectos que consideram específicos. *As características da criança pequena – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família;* refletindo que a criança pequena possui características específicas devido ao seu estágio de crescimento, desenvolvimento e vulnerabilidade. Com isso, a *globalidade* da educação das crianças apresenta-se de forma holística, em um processo integral de aprendizagem; essa *globalidade* requer das professoras um alargamento de responsabilidades na educação de crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Nessa ampliação de responsabilidades da docência na Educação Infantil, a *vulnerabilidade da criança* é destacada. Pois necessita de orientações do adulto em rotinas como: higiene, saúde, limpeza; necessitando também de atenção privilegiada nos aspectos emocionais, pois esses possuem papel fundamental no desenvolvimento da criança. Desse modo, o professor da EI necessita de um saber fazer em que compreenda que a criança depende de cuidados específicos, mas também que a criança possui autonomia, formas de comunicar-se, através do movimento, da expressão corporal, das diferentes linguagens e, portanto, precisa possibilitar experiências diversas, o cuidar e educar são indissociáveis.

A *abrangência do papel de educadora de infância*, como denomina Oliveira-Formosinho (2002), faz com que esta desempenhe diversas tarefas - de cuidados, responsabilidades, compromisso com uma educação integral que contemple aspectos culturais, sociais, de interação, de diálogo com a família, dentre outros - tendo uma função abrangente, que diferenciam, nesses aspectos, dos outros professores. Assim, são interações (com pais, auxiliares, profissionais, comunidade) e integrações (de serviços para as crianças e suas famílias) que alargam a especificidade da docência da educação infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Compreendendo a particularidade da docência na Educação Infantil, é pertinente discutir a respeito do exercício da reflexão sobre a prática docente, pois, está evidente que ambas caminham juntas. Para Tardif (2010, p. 291), a prática docente é entendida como “espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores”. Desse modo, configura-se como a atuação do professor na sala de aula: a incorporação

da sua metodologia, de saberes adquiridos, configurando a construção da sua prática pedagógica.

Para Souza (2005), as práticas pedagógicas constituem-se como dimensão maior do ato educacional, tornando um campo de saberes e construção do conhecimento “Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o ‘educativo” (SOUZA, 2005, p. 02). Nesse aspecto, os professores desenvolvem suas práticas a partir dos seus saberes, vivências, devendo esses estar em constante reflexão, em sua *práxis*.

É essencial pensar em uma prática docente que considere as crianças como sujeitos autônomos, capazes de realizarem atividades variadas, que contribuam para a aquisição de novos conhecimentos. Conforme Pimenta (2009), nas práticas docentes estão contidos elementos que são de extrema importância, como a intencionalidade, a problematização na busca por resoluções, a metodologia, dentre outras questões rotineiras no cotidiano na sala de aula. Para tanto, entende que a formação é constante em todo processo, em um contínuo movimento entre formação, prática e reflexão.

A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e em um processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática (PIMENTA, 2009, p. 29).

A partir das considerações da autora, é observado que a prática docente está relacionada diretamente com o processo formativo do professor (categoria que terá maior aprofundamento no segundo capítulo deste trabalho). Além disso, os saberes adquiridos estão em constante reelaboração na vivência de situações concretas na sala de aula, podendo favorecer a produção de sentidos e mudanças no trabalho pedagógico, na sua *práxis*. Em seu livro *Filosofia da Práxis* Vazquez (2011, p. 226) destaca que “Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de, por sua vez, transformar-se”. Então na vivência e prática cotidiana, o professor está em constante reflexão e reelaboração de suas ações, apresentando-se como uma necessidade tanto profissional (da docência) quanto pessoal (produzindo conhecimento, saberes e intervindo na realidade).

Assim, frisamos que a docência com crianças demanda do professor, sensibilidade em sua prática, sendo que a consciência da especificidade do trabalho na

Educação Infantil é fundamental para um trabalho que produza significados para as diferentes crianças. Nesse aspecto, a reflexão deve permear constantemente a sua prática, em uma relação dialógica com a instituição, os pares, família e a comunidade. Compreendemos que não é uma tarefa simples, mas o profissional comprometido com uma prática interdisciplinar é parte fundante do exercício da docência. A compreensão de que são necessários diálogos, construções coletivas e ressignificações na ação cotidiana é crucial no contexto pedagógico.

Na Educação Infantil, é pertinente que a prática pedagógica seja humanizadora, no sentido de compreender a criança em seu pleno desenvolvimento, e que essa se encontra em um processo dinâmico de aprendizagem. Assim, o professor age também como um mediador, em que cria contextos para contribuir na aquisição de diversas linguagens, estabelecendo relações de aprendizagem. É necessário considerar as realidades das crianças para atuar de forma a potencializar o desenvolvimento infantil e favorecer a inserção social por meio de práticas diversificadas no processo interativo.

Para o constante fazer pedagógico, o professor necessita nortear-se também em fundamentos teóricos, aliados à prática reflexiva para subsidiar seu trabalho, pois, entendemos que a teoria dará eixos que orientarão a prática docente, sendo que teoria e prática devem se complementar e nunca uma sobrepor a outra. Nessa reflexão, Zabala (1998) aponta que precisamos de elementos teóricos que contribuam para o exercício da prática, possibilitando que essa seja, de fato, reflexiva.

Necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva. Determinados referenciais teóricos, entendidos como instrumentos conceituais extraídos do estudo empírico e da determinação ideológica, que permitam fundamentar nossa prática; dando pistas acerca dos critérios de análise e acerca da seleção das possíveis alternativas de mudança. (ZABALA, 1998, p. 16).

Assim, pensando a instituição de Educação Infantil como mediadora de possibilidades e aprendizagens, é essencial que o professor atue de forma a contribuir com uma aprendizagem que proporcione experiências diversas às crianças, favorecendo o brincar. É preciso considerar, em sua prática docente, os conhecimentos prévios das crianças, criando estratégias metodológicas que proporcionem o desenvolvimento motor, cognitivo, as linguagens, o protagonismo e a autonomia infantil. Portanto, as crianças são dotadas de especificidades que devemos olhar com sensibilidade, tendo grande relevância para a formação integral do sujeito e para o convívio social.

Acreditamos que para uma prática docente que contemple os interesses e as necessidades das diferentes crianças, são necessários pressupostos que viabilizem a ação humanizada, ação essa que é processual e deve ocorrer coletivamente para o contexto de aprendizagem. Nesse prisma, sendo a prática docente fator preponderante de contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil, é essencial maior aprofundamento e reflexão sobre a formação continuada destes professores, no contexto de desafios que implicam à profissão, na qual a prática demanda saberes que são essenciais para a dimensão dessa etapa de ensino, a propósito de contemplar os objetivos e necessidades.

1.4 A importância do brincar na Educação Infantil

O brincar⁴ é uma temática bastante referenciada na Educação Infantil, e o pensando no contexto de aprendizagem da criança, é pertinente compreendê-lo como favorecedor do desenvolvimento motor, do raciocínio, da percepção, bem como da relação com o outro. Segundo Bichara (*et al* 2009, p. 24), em uma perspectiva evolucionista, aborda que “a brincadeira surge como uma parte indistinguível da evolução de nossa espécie”, sendo assim, uma das características mais expressivas da infância humana. Portanto, o brincar não possui definição única, sendo um fenômeno cultural caracterizado por comportamentos próprios a essa atividade.

Segundo Kishimoto (2010), o brincar é uma ação que ocorre livremente, iniciada e conduzida pela criança, sem qualquer exigência de produto final, assim, o brincar “relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (Idem, 2010, p. 01). Para tanto, na Educação Infantil, é preciso criar possibilidades para favorecer o brincar, por intermédio da organização do espaço e estruturas adequadas (com brinquedos, por exemplo), sendo fundamental que o professor realize mediações em um ambiente propício ao brincar. O brincar faz parte da cultura lúdica infantil

Nesse contexto, a formação continuada do professor possui relevância para a atuação nessa etapa, pois a Educação Infantil possui especificidades que demandam formação adequada, ou seja, uma formação que contemple as características da infância, em uma integração de cuidar e educar. Entretanto, apesar dos avanços, a Educação Infantil, ainda carece do olhar mais sensível por parte dos órgãos governamentais, para

⁴ É importante elucidar que as palavras “jogo” e “brincadeira” são compreendidas como elementos que compõem o ato de brincar. Sendo relativo também aquele que se diverte.

efetivação de políticas públicas de formação continuada dos professores e de melhorias no atendimento à criança.

O papel do professor é essencial no entrelaçamento entre os processos de aprendizagem e mediação, assim, precisa organizar sua prática, haja vista uma aprendizagem que propicie prazer para as crianças. Segundo Brougère (1998, p. 05), é brincando que as crianças constroem sua *cultura lúdica*, definindo-a como “O conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica”. Desse modo, essa é produto da interação social.

O Lúdico tem sua origem na palavra latina “*ludus*” que significa “jogos” e “brincar” (HUIZINGA, 2008). Nesse ato de brincar, podem estar incluídos jogos, brinquedos e brincadeiras livres, de modo a oportunizar uma aprendizagem mais prazerosa do educando, desenvolvendo sua relação com outras crianças e com o mundo. Nesse pressuposto, é importante criar situações de vivência lúdica sensível - em que são considerados o envolvimento das crianças – e situações interativas em que a criança se expressa e comunica, possibilitando a aquisição do conhecimento de forma processual.

As experiências de aprendizagem das crianças na Educação Infantil são permeadas por ações que compõem vivências lúdicas como o jogo, a brincadeira, o movimento, dentre outros. Nesse sentido, as brincadeiras podem ocorrer em várias situações, de maneira individual ou coletiva, com mediações do professor, podendo a criança, aprender novas maneiras de brincar com suas regras ou recriando-as. Toda e qualquer atividade poderá ter um caráter lúdico, mostrando-se presente em uma expressão autônoma, criativa e cultural do sujeito assim, “As formas de brincar, de expressar e de criar refletem o pertencimento cultural das crianças” (CANDA, 2010, p. 06). Para tanto, nessa construção dissertativa, tornam-se pertinentes reflexões sobre o brincar e sua contribuição na Educação Infantil, haja vista que é a base para a formação do ser social e é brincando que a criança expressa, interage, cria e recria.

Diversos estudos têm apontado para a importância do brincar na Educação Infantil, compreendendo que essas facilitam o desenvolvimento da personalidade da criança, bem como as funções psicológicas, intelectuais, de interação, autonomia e cultural (KISHIMOTO, 2011; BROUGÈRE, 1998). Tais funções psicológicas centram-se no princípio do desejo e do prazer infantil, despertando emoções, aprendizagens, impulso pela descoberta de novas formas de ver e de se relacionar com o mundo, dentre outros aspectos que são pertinentes para uma educação com qualidade, rompendo com paradigmas de transmissão de conteúdos e ato mecânico engessado.

Na Educação Infantil, o ingresso da criança é sem dúvida um momento importante em sua vida, pois ela está saindo do âmbito familiar, que ocasionalmente pode ser restrito em termos de vivências, diversidades e linguagens; conhecendo, portanto, um novo espaço (a escola), novas crianças, com costumes diferentes e singulares, ampliando o seu repertório cultural e as suas referências de mundo. Assim, o professor ocupa papel relevante servindo como mediador no processo de descobertas da criança, proporcionando a interação desta com o meio e com o mundo. Portanto, na sua mediação, o professor poderá criar espaços e situações que permitam o brincar, favorecendo a aprendizagem integral. Dessa forma, o ato de aprender é uma construção permanente e o professor possui papel fundamental nesta importante fase de aprendizagem e descoberta infantil.

Nessa compreensão, o processo educacional precisa ser dialógico e dialético. Dialógico, porque poderá abordar e dialogar com questões da realidade das crianças e com a contribuição das crianças. E dialético, pois professora e crianças podem ser autores e atores do processo educacional. Constituindo assim, momentos propícios de desafios e descobertas.

Sarmento (2002, p. 03 - 04), compreende a criança como construtora de cultura, em um processo que é heterogêneo, e, assim, o autor denomina as *culturas da infância* como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”. Para o autor, as culturas da infância são socialmente produzidas, constituindo-se historicamente e sendo também alteradas pela recomposição das condições sociais em que vivem as crianças.

Sarmento (2002, p. 07-13) ainda elucida que os elementos constitutivos das culturas de infância são os jogos, os brinquedos, as interações, assim como os gestos e as palavras, que se desenvolvem nas relações entre pares. Ademais, nas reflexões do autor, as culturas infantis estruturam-se em torno de quatro eixos: *a interatividade* (o contato com distintas realidades e interações), *a ludicidade* (traço fundamental das culturas infantis, sendo que o brincar é um dos elementos fundantes da infância), *a fantasia do real* (base da constituição da especificidade dos mundos da criança; o faz-de-conta) e *a reiteração* (a não linearidade do tempo da criança, sendo continuamente inventado e reinventado de novas possibilidades, no fluxo da criança).

Compreender as culturas da infância é necessário, pois elas podem viabilizar novos sentidos para a prática pedagógica, possibilitando assim que as características da criança possam ser compreendidas no espaço educacional. É preciso fortalecer as

interações, bem como entendermos que as crianças constroem significados de mundo, de acordo seus referenciais, portanto é imprescindível compreender as culturas da infância. Obviamente, é preciso considerar os eixos estruturantes destacados por Sarmento na compreensão das culturas da infância, pois a criança é, de fato, um sujeito cultural, que pensa, sente e se (re) significa constantemente.

Assim, o brincar faz parte das culturas da infância e, favorecer as brincadeiras em um contexto lúdico pode ser enriquecedor para a aprendizagem e descobertas da criança. Compreendendo o jogo como um ato do brincar e brincando, a criança aprende. É pertinente abordar alguns teóricos que discutem a sua relevância na aprendizagem da criança. Huizinga (2008), por exemplo, é um dos autores que estudou o jogo em diferentes culturas e línguas, considerando-o como toda e qualquer atividade humana, com importância fundamental para a humanidade. O autor aponta a compreensão do jogo como o modo de relação entre os seres humanos responsáveis por dar origem às estruturas sociais, abrangendo manifestações competitivas com base nos relacionamentos entre os homens em diferentes culturas.

Kishimoto (2011) também nos dá uma contribuição importante no que se refere aos jogos e sua contribuição na educação das crianças, expressando que sua definição não é tarefa fácil, mas compreendido de acordo a determinado contexto histórico, econômico e social. A autora contextualiza os jogos infantis, enfocando que na Idade Média, o jogo era considerado como “não sério”, por isso deveria ser evitado e extinguido das escolas e práticas sociais. Destaca também que no Romantismo “O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros, a partir do renascimento, o período de ‘compulsão lúdica” (KISHIMOTO, 2011, p.31-32). Pelo exposto, os jogos podem ser adotados de diversas formas e critérios.

Dessa forma, o jogo lúdico era visto apenas como detentor de alguma função: mecânico e desenvolvido com o propósito de algo. A autora ainda aponta que antes da revolução romântica havia três concepções que estabeleciam as relações entre jogo infantil e a educação, entre elas:

- a) O uso como recreação;
- b) O uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos; e
- c) Como diagnóstico da personalidade da criança, e recurso para adaptar o ensino às necessidades infantis.

Na primeira concepção, o jogo era visto como recreação, tratado como forma de relaxamento. Nesse contexto, a relação do jogo com o processo educativo era de recreação, sem propósitos educacionais mais amplos sendo pertinente, porque o jogo possui caráter livre e de entretenimento, podendo conter regras.

Na segunda concepção, o jogo se destaca como transmissor de conteúdos, compreendido como mero recurso didático de transmissão de conceitos prontos, podendo tornar-se uma “receita”, descaracterizando-se da ação do brincar livremente. No que diz respeito à terceira concepção, é preciso refletir com atenção, pois acreditamos que a proposta de “*diagnóstico da personalidade infantil*” não é função da educação, mas sim da área especializada da psicologia. Entretanto, ao observarmos uma criança brincando, podemos conhecê-la melhor (seus desejos, suas atitudes, a autonomia e interações).

O jogo e a ação lúdica já eram divulgados e permeavam o contexto escolar, principalmente em vários campos disciplinares da educação. Assim, na prática pedagógica é pertinente criar espaços para a brincadeira, frisando que o brincar é essencial à aprendizagem da criança.

Em seus estudos, Kishimoto (2011) faz críticas a algumas correntes educacionais, destacando que as essas são responsáveis pela construção e difusão de uma perspectiva somente operacional de jogo, mas não discutem o seu significado. Ressalta ainda que utilizam o modelo heurístico, sem questionar o jogo em si, sendo uma crítica pertinente, pois o brincar é intrínseco à criança e esse encaminha ao desenvolvimento de habilidades, contribuindo para a ampliação das descobertas e, portanto, não deve ter caráter funcional. A autora dá um enfoque contundente à brincadeira de faz-de-conta, pois permite o imaginário infantil - experimentando diferentes tipos de papéis - o desenvolvimento da expressão, a oralidade e a interação com o mundo que a cerca. Quando brinca de faz-de-conta, a criança assume determinados papéis que são atribuídos significados em consonância com a sua vivência familiar a social.

Um exemplo nos ajuda a situar essa prerrogativa: o caso de uma menina que assume o papel da mãe, tia, professora, bem como o menino ser o pai, o marinheiro, o pirata, etc. Esta teatralização do imaginário cria condições para construção da aprendizagem, desenvolvendo-se por meio de ações que promovem questionamentos, incita a descoberta e desenvolve a imaginação. Nessa direção, são situações que proporcionam o estímulo ao aprendizado da criança.

Para Piaget (1978), as estruturas cognitivas da criança se desenvolvem por meio de estágios, os quais ele denomina *de sensorio-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal*. No estágio sensorio-motor (0 a 2 anos), o bebê constrói esquemas a partir de reflexos neurológicos básicos para a assimilação mental do meio. O estágio pré-operatório (2 a 7 anos) é considerado como a fase que surgem as condutas de representação ou manifestações da função simbólica (que é a habilidade que a criança adquire em diferenciar significado (acontecimento, objeto) e significantes). Desse modo, a criança entre dois a sete anos já possui a possibilidade de representar ações, ocorrências e situações da vivência dela; manifestando-a por meio da imagem mental, imitação, linguagem e jogo simbólico, ou seja, representando o que vê e sente (PIAGET, 1978).

É importante frisar que, no estágio pré-operatório, na fase do jogo simbólico, a criança externa sua imaginação, imita situações, cria e recria um mundo a seu modo, podendo ser sem as normas e regras do mundo adulto, possibilitando na transformação do real de acordo com seus desejos, necessidades e imaginação. Evidencia-se, a partir disso, a importância da função simbólica no processo de aprendizagem da criança, inserindo-se e interagindo à sua maneira com o mundo.

Em seus estudos, Vygotsky (2007) também estabelece estreita relação entre jogo e aprendizagem, corroborando com os estudos do desenvolvimento da criança, tendo como teoria principal o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, que é o *nível de desenvolvimento atual* (capacidade de resolução de problemas individualmente) e o *nível de desenvolvimento potencial* (compreendido através da resolução de problemas com orientação dos adultos ou pares). Para o autor, a aprendizagem acontece através da interação social, tendo o jogo e a linguagem grande influência.

Assim, no processo de aprendizagem da criança, o assumir novos papéis sociais, por meio do brincar, a criança passa, aos poucos, a compreender como se estabelecem os contextos e as relações sociais, em um nível próprio para a sua idade. Nessa perspectiva, há várias maneiras utilizadas pela criança para uma aprendizagem prazerosa pelo viés da brincadeira.

No faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária [...]. Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorrer pelas mãos, encher e esvaziar copinhos com areia requer a satisfação da manipulação do objeto. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo (KISHIMOTO, 2011, p. 15).

Na brincadeira do faz-de-conta, a criança expressa sua capacidade de dramatizar, representar e construir sua autonomia, instigando a representação mental e as habilidades motoras. São simbolismos que permitem a criança estabelecer relações sociais, em um processo de experimentações lúdicas, podendo favorecer o desenvolvimento cognitivo, motor e interacional.

Brougère (2002) ressalta que tanto a brincadeira quanto o jogo são atividades dotadas de significações sociais e expressões que emergem da cultura, tendo, portanto, enraizamento social. O autor também destaca, em sua obra de cunho antropológico, que “Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento” (BROUGÈRE, 2002, p.20). Dessa maneira, o jogo se constitui como atividade em que prevalece o estado de espírito com que se brinca e se torna influenciado pela cultura, sendo uma visão pertinente apontada pelo autor, no que concernem as influências culturais e sociais.

Não sendo compreendido de forma linear, mas podendo haver flexões, o jogo é mais caracterizado como possuidor de regras e normas para operacionalizá-lo, e assim “pode ser destinado tanto a criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se assim, pela sua função lúdica (BROUGÈRE, 2010, p.13). Quanto à criança, na brincadeira, essa cria situações, vivencia experiências e interage com o mundo à sua maneira, constrói relações e oportuniza o desenvolvimento da sua autonomia, aprendendo em um processo dialógico, se apropriando das interações com o mundo.

Assim, é pertinente reiterar que o professor precisa organizar um ambiente que favoreça o brincar. Sendo assim, as atividades mediadas necessitam ter proximidade com o ambiente escolar e com a realidade das crianças. Para Ide (2010, p. 106) “O mediador deve respeitar o interesse do aluno e trabalhar a partir de sua atividade espontânea, ouvindo suas dúvidas, formulando desafios à capacidade de adaptação infantil e acompanhando seu processo de construção do conhecimento”. Pelo exposto, o professor precisa agir principalmente como um mediador, estimulando a criança nas suas brincadeiras, articulando desafios e diferentes descobertas, possibilitando o desenvolvimento integral.

O brincar na Educação Infantil, enriquece a dinâmica do aprender, possibilitando também conhecimento do seu corpo enquanto ser brincante, pois o corpo em movimento é parte fundamental no aprendizado e desenvolvimento motor infantil.

Ademais, compreendendo o brincar como fator principal à aprendizagem infantil, é pertinente refletir sobre o processo interativo com o conhecimento, principalmente para a criança, que está aprendendo na interatividade com o outro e com o mundo.

Para Vygotsky (2007), é relevante o ato de brincar na constituição do pensamento infantil. Dessa forma, para ele é brincando, jogando, que a criança expressa sua cognição, visão, percepção de mundo, bem como articulação entre pensamento e linguagem. Comunicando-se com as pessoas, símbolos, objetos e por meio da brincadeira, a criança reproduz discursos, também o internaliza, construindo seu próprio pensamento. A linguagem impulsionada pelo lúdico exerce função primordial no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural. Essas interações potencializam o desenvolvimento da imaginação, a memória, criatividade, dentre outros, a partir da grande influência do brinquedo, que é considerado por Kishimoto (2011) como um objeto - convencional ou não - que permite a brincadeira.

Pode-se analisar que a criança atribui sentidos diferentes ao brinquedo, o objeto da brincadeira. Esse objeto pode ser um simples sapato velho, mas que pode ser transformado, por meio da imaginação infantil, em um carro, um avião que facilitará a brincadeira. O próprio brinquedo convencional (carrinho, bolinha de gude, pipa, etc.) pode ser recriado, como a boneca que pode ser a filha, a vizinha, a mãe, dentre outros capaz de surgir na imaginação infantil. Nessa dimensão, assumimos o pressuposto de que a brincadeira e o brinquedo favorecem a imaginação e a criatividade, alimentando as condições de aprendizagem e de desenvolvimento afetivo e social. Assim, concordamos que:

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. [...]. É no brinquedo que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (VIGOTSKY, 2007, p.112-113).

Observa-se a importância que o autor atribui ao brinquedo, conferindo ao mesmo sinônimo de aprender, por meio do qual a criança adquire conhecimentos de mundo e forma conceitos. No brinquedo, a criança percebe o objeto como ela deseja, atribuindo significados. Assim, na Educação infantil, o brincar pode tornar-se uma atividade que preenche certos desejos das crianças, possibilitando relações entre as situações do pensamento e realidade, auxiliando na aquisição de conhecimentos cada vez mais complexos e interativos.

O brinquedo pode ser visto como uma referência ao tempo de infância do adulto com representações da memória e da imaginação, sendo o suporte da brincadeira, definindo esta como ação desempenhada pela criança ao concretizar as regras do jogo, mergulhando no momento lúdico (KISHIMOTO, 2011). Assim, a incorporação de jogos e brincadeiras em uma perspectiva pedagógica da Educação Infantil, pode ser efetivada com base em um planejamento da prática do professor, considerando especial importância ao ato do brincar. Com isso, podem favorecer diferentes situações de brincadeiras que contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, conforme é enfatizado: “O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil” (KISHIMOTO, 2011, p.40).

Ressalta assim, a importância do enfoque com aspectos lúdicos. Obviamente, o docente que atua na Educação Infantil necessita reconhecer a importância do brincar, bem como ter uma formação que contemple às especificidades da criança para o acompanhamento, mediação e favorecimento da aprendizagem da criança.

Nessa perspectiva, a formação continuada, considerando o contexto da prática, poderá ser essencial para a atuação na Educação Infantil, devendo contemplar momentos dialógicos entre teoria e prática. Para tanto, a importância da ação reflexiva do docente diante a sua ação torna-se essencial para que este (re) signifique sua prática, no contexto.

Torna-se relevante que a prática pedagógica do professor seja revista constantemente, em uma indissociabilidade teoria/prática, no sentido de uma prática em transformação (práxis) (PIMENTA, 2012), tendo o brincar como norteador da centralidade do currículo e da formação continuada docente. Considerando a importância da cultura lúdica, essa deve estar presente cotidianamente nos centros de Educação Infantil. Na infância, o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, imaginário, devem ser vistos como fase extremamente importante, porque é a base para a formação do ser humano e para a vida social.

No ensejo, abordando alguns autores que discutem o brincar, temos compreensão de quanto a cultura lúdica pode ser importante para o desenvolvimento infantil. A criatividade e a satisfação da criança podem não se expressar apenas no ato de brincar em si, mas em situações como: assistir TV, no momento do lanche, dentre outras situações, como uma forma mais divertida, significativa e coletiva no contexto de socialização.

Apesar dos avanços na Educação Infantil, em alguns contextos, percebemos que há grande preocupação com o ato de alfabetizar. Em determinadas situações, as brincadeiras possuem forte fator meramente didático, desenvolvidas com o propósito de algum objetivo alfabetizador, dessa forma, perdendo sua característica de intencionalidade da atividade brincante potente. Nessa ótica, não possibilita inteireza no processo vivenciado e autonomia nas decisões e no trato com as regras do jogo. Nesse contexto, é preciso reflexões e (re) significações das práticas desenvolvidas, para que sejam estabelecidas relações entre o brincar e o aprender, não havendo disparidade na prática pedagógica constituída pelo educador. A aprendizagem deve ocorrer, assim, de modo integral e prazeroso para o desenvolvimento infantil.

Dessa maneira, pais, educadores e gestores precisam atribuir atenção especial para a importância do brincar, pois, a brincadeira poderá possibilitar que as crianças criem experiências diversas, estimulando a autonomia, o movimento, o protagonismo e a criatividade, aprendendo a viver coletivamente e a constituir-se enquanto ser social. Obviamente, cada criança expressa sua cultura lúdica, de acordo sua experiência subjetividade e o educador é essencial na compreensão e mediação interativa da criança

Com esse propósito, o professor poderá agir como mediador nas brincadeiras e até mesmo solicitar para que as crianças escolham ou confeccionem, quando for preciso, materiais para as brincadeiras. Isso poderá favorecer positivamente para que a aprendizagem da criança ocorra de maneira dialógica, fomentando a construção de aprendizados de maneira integral.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil que estimulam a brincadeira e a interação poderão minimizar os efeitos da educação técnica e tradicional, desestimulando a passividade entre os sujeitos. Dessa forma, as brincadeiras instigam a reflexão, criação, socialização, experimentação de diversas linguagens (plástica, corporal, sonora, rítmica, dramática, escrita, dentre outras), considerando a criança de maneira integral. Assim, o brincar na proposta pedagógica, partindo de um pressuposto que considere as especificidades da criança e com base no respeito, no diálogo e na interação entre diferentes sujeitos, pode ser um ato educativo inventivo, prazeroso e compreendido como potência na aprendizagem.

Objetivamos, com essas reflexões, discutir sobre a importância do brincar no processo educativo infantil, compreendendo que esse não deve ocorrer de forma mecânica, mas sim, no sentido de uma aprendizagem dialógica e dialética, pela qual os professores e crianças são construtores do processo educacional. Nesse viés, a Educação

Infantil é um período de suma importância para oferecer condições que potencializem a aprendizagem, não devendo ser negligenciada.

De acordo com essas reflexões, compreendemos a importância das brincadeiras na Educação Infantil, as quais podem corroborar potencialmente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a infância é uma fase em que as crianças devem viver intensamente o brincar, pois, é intrínseco à idade. Ao brincar ela se descobre e interage com o meio, assimilando conhecimentos e aprendizagens para a vivência social. Obviamente que não é um processo linear, mas sim, potencializador de grandes experiências infantis.

Nesse contexto, entendemos que o docente necessita exercer uma prática pedagógica que contemple as especificidades da criança, para tanto, é necessário diálogo constante com gestores e pais, objetivando fomentar uma relação educativa em que a criança seja sujeito central das discussões. É pertinente frisar ainda que a formação do professor é essencial nesse processo, e essa deve ser contínua para a construção profissional docente.

Portanto, o professor, ao valorizar as brincadeiras poderá ajudar a criança em suas várias dimensões: desenvolvimento motor, cognitivo, na construção de visão de mundo, ampliação de experiências, e obviamente, cria condições favoráveis para a aprendizagem no âmbito da interação com o outro.

Notadamente, essas interlocuções com teóricos nos proporcionaram grande imersão na compreensão do ser criança ao longo do processo histórico, considerando seu contexto social e de aprendizagem. Nesse aspecto, refletir sobre o contexto de formação da profissão docente nos deu subsídios para pensar sobre o importante papel e especificidade de atuação que o professor exerce na Educação Infantil, quando da sua práxis.

Assim, construindo um sólido embasamento sobre a concepção de criança, com seus direitos que foram adquiridos ao longo da história, sua educação e o contexto de formação da profissão docente, focando principalmente a especificidade da docência na Educação Infantil, adentramos no capítulo seguinte, sobre a formação continuada e prática pedagógica na Educação Infantil.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E DESAFIOS

A formação continuada de professores, como abordamos na introdução deste trabalho, é uma temática que possui ampla discussão, desenvolvida por vários setores como: acadêmicos, governamentais, em congressos, dentre outros. Essa amplitude evidencia a relevância do tema, pois reflete diretamente na qualidade do ensino.

Devido à importância dessa temática para o desenvolvimento do nosso trabalho, inicialmente, faremos uma interlocução com a produção na área, acerca da produção de trabalhos sobre formação continuada de professores da Educação Infantil e suas implicações na prática pedagógica, considerando a articulação entre teoria e prática. Assim, tivemos como base o banco de dados a CAPES, Biblioteca Digital, ANPED e o CDI/UNEB. Em seguida, refletiremos sobre a relação entre formação continuada e a profissionalidade docente, considerando as motivações do professor no percurso de formação continuada.

Abordamos também, nesse capítulo, os saberes docentes com suas implicações teóricas e práticas, saberes os quais podem ser provenientes do âmbito formativo acadêmico, da formação continuada ou da experiência (TARDIF, 2010). Desse modo, refletimos sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, bem como a importância da organização do espaço na prática. A realidade escolar, nessa direção, é composta de desafios que são impulsionados pela dialética dos acontecimentos e é nessa realidade que o professor também constrói seus saberes e experiências na prática.

2.1 Interlocução com a produção na área

Com finalidade de proporcionar maior compreensão acerca do nosso objeto de estudo que tem como foco a formação continuada de professores da Educação Infantil e suas implicações na prática pedagógica, realizamos uma interlocução com a produção na área com o propósito de embasar a visão sobre a temática e a apreensão da relevância sobre a proposta do estudo. Alves-Mazzoti (1998, p. 181) afirma que “É também a familiaridade com a literatura produzida na área que permitirá ao pesquisador selecionar adequadamente os estudos a serem utilizados”. Assim, frisamos que uma interlocução com a produção de pesquisas na área favorece o aprofundamento do tema, bem como o entendimento de sua relevância.

A interlocução contemplou trabalhos do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁵ da

⁵A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. (Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 01 de Junho de 2017).

Biblioteca Digital Brasileira⁶ do portal ANPEd⁷ – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT's 07 e 08). Além desses, também realizamos a busca de trabalhos de teses e dissertações do Centro de Documentação e Informação – CDI/UNEB⁸, na parte do acervo de pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, por pertencermos ao corpo discente da referida instituição e ser um importante acervo composto de diversos estudos desenvolvidos por egressos da instituição, objetivando assim, conhecer a ocorrência de pesquisas relacionadas ao nosso objeto de estudo.

É importante ressaltar que consideramos os portais citados como importantes fontes de produção acadêmica que nos proporciona o mapeamento de forma ampla e rigorosa sobre o que se tem produzido com relação à temática do estudo. Foram considerados os trabalhos publicados nos últimos cinco anos, período que compreendemos pertinente para evidenciar aproximações teóricas e reflexivas sobre o tema abordado.

Para a realização da busca, consideramos os seguintes descritores: *Educação Infantil, formação continuada e articulação entre teoria e Prática*. Contudo, devido à amplitude de trabalhos com os descritores anteriormente mencionados houve a necessidade de fazer um recorte mais específico, direcionado ao objetivo da nossa pesquisa, avaliando os estudos referentes à formação continuada na Educação Infantil e suas implicações na prática pedagógica. Utilizamos assim, os descritores “Formação continuada na Educação Infantil”, “ Prática pedagógica na Educação Infantil” e “Articulação teoria e prática”. Com relação à pesquisa na CAPES com os descritores acima mencionados foram encontrados 620 trabalhos, destes, foram selecionadas 23 dissertações e 04 teses diretamente relacionadas à nossa temática.

⁶A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. (Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=what>>. Acesso em 01 de Junho de 2017).

⁷A ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática da liberdade e da justiça social. (Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em 01 de Junho de 2017)

⁸Os Programas de Pós- Graduação da Universidade do Estado da Bahia-UNEB são constituídos de acervos científicos, técnicos e culturais que precisam ser organizados preservados e disseminados. A finalidade dos CDI é armazenar, classificar, selecionar e disseminar a informação. (Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/>>. Acesso em 01 de Junho de 2017).

Considerando os estudos pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira, em um total de 181 trabalhos, identificamos 16 dissertações e 05 teses. Apresentamos a seguir um quadro para melhor visualização do levantamento da quantidade dos trabalhos, considerando os cinco últimos anos (2012-2016), os quais evidenciaram aproximação direta com a temática do nosso estudo.

Quadro 01: Teses e Dissertações: levantamento quantitativo no banco de dados da CAPES e Biblioteca Digital 2012-2016

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2012	01	00
2013	10	00
2014	12	01
2015	10	02
2016	06	06
TOTAL	39	09

Fonte: Dados disponíveis em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>> Acesso em: 01 de Junho de 2017. Quadro elaborado pela autora.

No quadro 01 observamos que, no ano de 2012, conforme nosso critério de descritores apresentados anteriormente, encontramos apenas uma dissertação e nenhuma tese. Os anos de 2013; 2014; 2015 houve certo aumento de produção trabalhos de dissertações e uma redução no ano de 2016. Apenas nos anos de 2014-2016 houve um tímido aumento das produções de teses relacionadas à temática. Essa apreciação aponta que, apesar da constatação dos trabalhos, há necessidade de aprofundamento com relação ao tema, tendo em vista que a Educação Infantil é a base para mediação da ampliação de experiências para o desenvolvimento integral; considerando o aspecto histórico e social das crianças.

Nessa interlocução, avaliamos a leitura dos resumos de cada trabalho selecionado, baseados nos títulos que os descritores anteriormente mencionados

apreendiam. Desse modo, foram 39 (trinta e nove) dissertações e 09 (nove) teses elencadas como as que mais se aproximaram com nossa temática. Dessas, consideramos pertinente destacar as que possuem relação direta com o tema proposto em nosso estudo, a partir dos autores e seus respectivos títulos dos trabalhos. A sistematização está ilustrada no quadro seguinte.

Quadro 02: Teses e Dissertações que dialogam diretamente com a temática do estudo, período 2012-2016 (CAPES e BDTD).

ANO	CATEGORIA	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
2013	Dissertação	Rosane Penha Mendes	UNEMAT	A Formação Continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente. Universidade do Estado de Mato Grosso. Mestrado em Educação.
2013	Dissertação	Kátia Damaso de Almeida Baltar	UNIVERSO	A percepção dos educadores de creche sobre a formação continuada de um município do Estado do Rio de Janeiro. Universidade Salgado de Oliveira. Mestrado em Psicologia.
2014	Dissertação	Cintia de Cássia Silva Sales.	UFSC	A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrado em Educação.
2014	Dissertação	Marilete Teresinha de Marco	UNESP	Percepções de professores de escolas públicas de Educação Infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira/PR Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestrado em Educação.
2014	Dissertação	Rozane Marcelino de Barros	UFPR	A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em centros municipais de Educação Infantil: o caso da cidade de Curitiba. Universidade Federal do Paraná. Mestrado em Educação.
2015	Dissertação	Edlane de Freitas Chaves	UFC	A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará. Universidade Federal do Ceará. Mestrado em Educação.
2016	Dissertação	Deyvis dos Santos Costa de Castro	UFPI	Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica. Universidade Federal do Piauí. Mestrado em Educação.

2016	Dissertação	Suelen Maria Costa Pereira	UFAM	Formação Continuada de Professores e suas implicações na prática docente de Educação Infantil. Universidade Federal do Amazonas. Mestrado em Educação.
2016	Dissertação	Francisca Joelma da Cruz Sousa.	UFPI	Formação continuada de professores da educação infantil: interfaces com a prática docente. Universidade Federal do Piauí. Mestrado em Educação.
2016	Tese	Maria Madalena Moraes Sant'anna	UNESP	Formação continuada em serviço para professores da educação infantil sobre o brincar. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestrado em Educação.

Fonte: Dados disponíveis em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>> Acesso em: 01 de Junho de 2017. Quadro elaborado pela autora.

Nota-se que, dentre os trabalhos analisados, dois são oriundos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, sendo uma dissertação e uma tese, outros dois são oriundos da Universidade Federal do Piauí – UFPI, os demais pertencem também a outras universidades Estaduais, Federais e um de universidade privada. Quanto às áreas as quais os trabalhos estão vinculados, observamos que 08 (oito) pertencem diretamente a área da educação e apenas um (BALTAR, 2013) está concentrado no Mestrado em Psicologia. Todos, de alguma forma, possuem aproximação e agregam contribuições importantes de acordo nosso interesse de estudo.

Os trabalhos de (BALTAR, 2013); (MENDES, 2013); (MARCO, 2014); (SALES, 2014); (BARROS, 2014); (CHAVES, 2015); (CASTRO, 2016); (PEREIRA, 2016) e (SOUSA, 2016) estão diretamente relacionados à formação continuada e as *repercussões/percepções/entrelaces/relações/interfaces/implicações*, com a prática pedagógica. São trabalhos que apontam a inquietação pela qualidade no atendimento à Educação Infantil, considerando se os estudos realizados na formação continuada são fatores de contribuição para a prática pedagógica docente nesta etapa do ensino, bem como, a importância destinada à formação do professor para a docência com crianças.

O trabalho de (SANT'ANNA, 2016) é direcionado à formação continuada de professores da Educação Infantil, mas em uma proposta de elaboração de formação continuada, na qual o foco são as brincadeiras desenvolvidas para o público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, em sua pesquisa de doutoramento, a autora desenvolveu o seu projeto de formação continuada, com estratégias que pudessem facilitar a participação e o aprendizado, focando na garantia do espaço lúdico. A autora

conclui, desse modo, que um modelo de formação continuada necessita considerar as demandas do professor, as necessidades do público-alvo (no estudo da autora, a Educação Especial) e o contexto.

Compreendendo a importância da temática, considerando os trabalhos de teses e dissertações elencadas na CAPES e Biblioteca Digital Brasileira, localizamos um número ainda pequeno de produções dos últimos cinco anos, considerando que são 09 (nove) dissertações e uma tese.

Em relação à busca nos GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) e GT 08 (Formação de professores) da ANPEd, considerando o período compreendido entre a 33ª Reunião Anual (2010) e a 37ª Reunião (2015), também foram destacados poucos trabalhos conforme quadro a seguir.

Quadro 03: Artigos do banco de dados da ANPEd no período das 33ª a 37ª Reuniões anuais

REUNIÕES ANUAIS	CATEGORIA E GT	TÍTULO	AUTOR
33ª (2010)	Artigo / GT07	Formação continuada na Educação Infantil	Valdete Côco
33ª	Artigo/ GT 07	Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba	Elisabet Ristow Nascimento Ademir Valdir dos Santos
33ª	Artigo/ GT 08	Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino.	Yoshie Ussami Ferrari Leite Cristiano Di Giorgi Maria Raquel Miotto Morelatti Naiara Costa Gomes de Mendonça Vanda Moreira Machado Lima
34ª (2011)	Artigo/ GT 07	Políticas públicas municipais de Educação Infantil: Um balanço da década	Sônia Kramer
35ª (2012)	Artigo/ GT 07	Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco.	Eliane Greice Davanço Nogueira Ordália Alves Almeida

35ª	Artigo/ GT 08	A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras	Maria Eugenia Carvalho de La Roca
36ª (2013)	-----	NÃO FORAM ENCONTRADOS TRABALHOS ESPECÍFICOS RELACIONADOS À PRÁTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.	-----
37ª (2015)	Artigo/GT 07	Linguagem e Educação Infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?	Bruna Molisani Ferreira Alves
37ª	Artigo/GT 08	Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil	Flavinês Rebolo Marta Regina Brostolin
37ª	Artigo/GT 08	Histórias e memórias docentes na Amazônia paraense: o cenário da formação do professor de educação Infantil.	Maria do Socorro Castro Hage Marina Graziela Feldmann

Fonte: Dados disponíveis em:<<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>> Acesso em 02 de Junho de 2017. Quadro elaborado pela autora.

Dos artigos encontrados no banco de dados da ANPEd foram selecionados 09 (nove) artigos nas últimas cinco reuniões anuais, dos quais, apenas (03) três evidenciaram aproximação direta com a nossa temática. São eles (CÔCO, 2010); (LEITE, *et al*, 2010); e (HAGE, 2015), os quais discutem sobre a formação do professor da Educação Infantil e em qual medida as formações subsidiam o trabalho pedagógico em sala de aula e os desafios que os professores enfrentam para o exercício da docência. São discussões em consonância com a proposta do nosso estudo. Vale pontuar que na 36ª Reunião Anual da ANPEd (2013) não foram encontrados trabalhos relacionados à temática.

Os demais trabalhos (NASCIMENTO *et al*, 2010); (KRAMER, 2011); (NOGUEIRA *et al*, 2012); (LA ROCA, 2012); (ALVES, 2015); (REBOLO *et al*, 2015) refletem e defendem com merecido rigor sobre a temática da educação de crianças com foco em outras questões também pertinentes, contribuindo de forma significativa para o aprofundamento das discussões e construção do conhecimento relacionado à Educação Infantil.

Em relação à busca no banco de dados do Centro de Documentação e Informação – CDI/UNEB (PPGEduC), período 2012-2013, encontramos trabalhos que refletem à educação de crianças, mas com discussões voltadas para outras temáticas igualmente relevantes para o desenvolvimento infantil. Desse modo, destacamos no quadro seguinte os trabalhos encontrados na busca, que possuem reflexões concernentes às crianças e à Educação Infantil.

Quadro 04: Busca no banco de teses e Dissertações do CDI/UNEB (PPGEduC), período 2012-2016.

ANO	CATEGORIA CDI/UNEB	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO
2012	Dissertação	Maria Aparecida D'ávila Cassimiro	Os espaços da Educação Infantil no campo na lente das crianças.
2013	Dissertação	Flávia Castagno Queiroz	A dança na Educação Infantil a partir da escuta das crianças.
2015	Tese	Márcia Tereza Fonseca Almeida	“Na hora de chover a gente não vai brincar né”? Crianças, professoras e o brincar na Educação Infantil: sentidos e significados.
2015	Dissertação	Luana Vidal dos Santos Borges	EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE RELIGIOSA: Um olhar a partir de um CMEI, do subúrbio ferroviário na cidade de Salvador.
2015	Dissertação	Roberta Bolzan Jauris	Autonomia em episódios interativos entre professora e crianças da Educação Infantil.
2016	Dissertação	Djanira Ribeiro Santana	A organização dos espaços/ambientes de Educação Infantil sob a perspectiva das crianças e das professoras.
2016	Dissertação	Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira	O que dizem e expressam as crianças de uma instituição de educação infantil sobre as práticas pedagógicas de suas professoras.

Fonte: Centro de Documentação e Informação- CDI/UNEB <<http://www.cdi.uneb.br/site/>>. Acesso em: 05 de Junho de 2017. Quadro elaborado pela autora.

Dos vários trabalhos que constam no banco de teses e dissertações do CDI/UNEB, sendo considerados os trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, elencamos (07) sete produções de pesquisas conforme apresentadas no quadro 04, os quais dialogam de forma indireta com nossa temática, pois não foram evidenciados trabalhos que discutiam de forma direta a formação continuada e prática pedagógica na Educação Infantil, considerando a articulação entre teoria e prática.

Contudo, o trabalho de (OLIVEIRA, 2016) aborda a reflexão da prática pedagógica na perspectiva das crianças, proporcionando-nos outro olhar, o olhar da criança como sujeito protagonista, capaz de compreender como se desvelam as práticas das professoras. As demais dialogam com a temática infantil, aprofundando aspectos como o espaço, a dança, a religião, o brincar e a autonomia, na educação de crianças. É importante frisar que são trabalhos de grande significado para reflexões, ampliações de pesquisas e construção do conhecimento direcionado à Educação Infantil.

Assim, essa breve interlocução relacionada à produção na área do nosso objeto de estudo, evidenciou que o número de produções é ainda pouco, considerando que a busca foi realizada em quatro importantes acervos de trabalhos científicos. Aponta que a temática necessita ser mais explorada em pesquisas e em outros âmbitos de discussões. Desta maneira, evidencia-se que nosso estudo possui cunho relevante, pois, apesar de haver produções diretamente relacionadas ao nosso objeto, o quantitativo de trabalhos mostrou-se ainda insuficiente - considerando que foram 15 trabalhos nos quatro bancos de dados pesquisados no período dos últimos cinco anos.

Este levantamento de trabalhos contribuiu significativamente para termos uma análise da revisão de literatura sobre nosso objeto de estudo, possibilitando a ampliação do conhecimento acerca das pesquisas na área da formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil, bem como a produção de pesquisas relacionadas a outras temáticas da educação de crianças, que contribuem bastante para nossas reflexões.

Houve grandes avanços na área da Educação Infantil, mas frisamos a necessidade de perseverarmos esses avanços com estudos, pesquisas e lutas por políticas públicas de melhorias voltadas para a referida etapa do ensino. Obviamente há necessidade de aprofundamento de pesquisas que permitam um olhar sensível voltado para o professor que atua na Educação Infantil, considerando as temáticas formação e prática, como cruciais para a aprendizagem com qualidade. Assim, a reflexão seguinte

vai de encontro ao desenvolvimento profissional docente que perpassa, dentre outros aspectos, pela formação continuada.

2.2 A relação entre formação continuada e a profissionalidade docente

Discutir sobre a formação continuada do professor da Educação Infantil nos remete refletir sobre a relação desta com a profissionalidade docente, pois, esse tema emerge como fator relevante que envolve a constituição do ser professor.

Os desafios da escola contemporânea estão paralelamente relacionados à complexidade cotidiana da atividade docente, nas suas várias dimensões, sejam elas de saberes, autonomia, habilidades, competências, bem como, princípios que compõem a especificidade do ser professor. Isso implica na compreensão dos professores como sujeitos partícipes do espaço institucional, que vão construindo, aos poucos, sua profissão e “desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p.38-39). Nesse âmbito, a profissionalidade implica na dimensão subjetiva do profissional, envolvendo os saberes que o docente possui com relação à profissão, em um processo individual e coletivo.

Sacristán (1991) compreende a profissionalidade docente como a especificidade da ação docente, agregando conjuntos de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que compõem a peculiaridade do ser professor. Oliveira-Formosinho (2002, p. 41) também corrobora que a profissionalidade está vinculada a ação integrada que a “*educadora* desenvolve junto às crianças e famílias, com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”.

Assim, a profissionalidade permeia dimensões de subjetividade e identidade profissional, considerando saberes, compromisso, crenças, conhecimentos, entre outras questões. A compreensão acerca do entendimento da formação continuada poderá perpassar pela dimensão subjetiva do professor na significação da profissionalidade docente.

Refletir sobre a profissionalidade docente consiste em contextualizarmos com a *sociologia das profissões* que é “sustentada teoricamente por alguns modelos analíticos com concepções distintas sobre os processos de profissionalização” (BONELLI, 1993, p.31). Tal discussão originou-se na Inglaterra em 1933, com análise de grupos que poderiam ser considerados como profissões, assim

A base da classificação era a existência de um corpo organizado que dominasse um conhecimento baseado em um sistema de ensino e treinamento, com seleção prévia através de exame, e possuísse códigos de ética e de conduta. (BONELLI, 1993, p. 32).

Nessa dimensão, as profissões podem ser diferenciadas pela sua capacidade de controle e exercício de poder que possuem, podendo incorrer em uma ideologia que tal profissão seria mais relevante que outra, pelo destaque, ascensão e prestígio que gozam na sociedade. Havia a indagação “que grupos têm e quais não têm esse ou aquele pré-requisito para ser uma profissão realmente genuína” (BONELLI, 1993, p. 32). Essa reflexão reitera e suscita o aprofundamento das concepções de profissionalidade docente, que historicamente contribui para a educação escolar dos sujeitos em paralelo à educação do âmbito familiar.

Autores como Roldão (2005), Contreras (2002) e Ludke (2004), refletem sobre a docência e aborda a profissionalidade como temática importante nos contextos sobre o ser professor, compreendendo-a em sua complexidade do exercício profissional. Refletir sobre a profissionalidade, na perspectiva da docência, implica considerar os professores como sujeitos construtores de saberes e aprendizagens e, portanto, corroborando com Tardif (2014), o saber profissional precisa ser compreendido na intrínseca relação com o trabalho na escola. Esse saber, mais compreendido como proveniente da prática, a qual é mais pertencente ao campo argumentativo que ao campo da cognição ou informação. Assim, é uma relação mediada pelo exercício da profissão que proporcionam subsídios para administrar situações cotidianas

Para Contreras (2002), a educação requer responsabilidades e autonomia, características que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente e nesse sentido, a profissionalidade pode ser uma maneira de defender não só os direitos dos professores, mas também, da educação. Sendo esses conhecedores da sua função e que merecem reconhecimento.

Um pedido de reconhecimento “como profissionais”, isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de “estranhos” em suas decisões e atuações. Isso significa, ao menos em certo sentido, “autonomia profissional”, mas também dignificação e reconhecimento social de seu trabalho, sobretudo em épocas em que se sentem questionados pelos pais nos conselhos escolares (CONTRERAS, 2002, p. 54).

A realidade educativa com seus desafios coloca o professor diante a tessituras que comportam as especificidades da profissão e sua prática, e o reconhecimento enquanto atuantes na educação estão relacionadas à busca pelo prestígio social da

profissão. Nessa busca, a formação continuada pode ser fator de grande importância para a constante afirmação da profissão. Na compreensão de que o docente está (ou deve estar) em contínua formação, não limitando a formação inicial.

O reconhecimento docente perpassa não só pela conquista de direitos, mas também pelo reconhecimento social, cultural e de valorização da profissão enquanto essencial à sociedade contemporânea. Contudo, segundo Lüdke & Boing (2004), a discutida precarização do trabalho docente, na atualidade, está atrelada a questões como: aspecto salarial, condições de trabalho, a polissemia de atribuições, dentre outros fatores. A citada autora destaca ainda que a *parceria e a pesquisa* podem ser forças capazes de ajudar a recuperar o prestígio das funções docentes, podendo reverter o desprestígio histórico da profissão.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) também corroboram com essa reflexão e destacam a questão dos baixos salários como um dos aspectos que atrapalham a profissionalização docente, resultando na baixa estima profissional e influenciando até na qualidade do ensino. Nesse aspecto, é preciso considerar as condições adversas do trabalho docente, a lógica produtivista e neoliberal, dentre outros fatores que não serão aprofundados neste momento.

O trabalho docente é polissêmico e o professor traz consigo, além dos saberes acadêmicos, os saberes experienciais (TARDIF, 2014) da profissão, podendo ser um intelectual que interpreta, reflete e age como mediador na constante busca pela construção do conhecimento. Para Pimenta (2012, p. 95)

“A atividade docente é práxis. A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar”.

Assim, o fazer docente está em permanente continuidade na dialética educacional e o professor adquire com a experiência (com ações), exercendo sua autonomia diante as diversas situações enfrentadas no cotidiano da profissão, seja transformando a realidade, seja transformando-se. Nesse contexto, a polissemia do trabalho docente demanda cotidianamente desafios diversos ao profissional, para tanto, a formação continuada docente pode apresentar-se como fundamental para a afirmação da profissionalidade, em um processo dialógico e dialético para a ação docente como prática social.

Nóvoa (1995) defende a perspectiva da formação continuada centrada na escola. Nesse contexto, as práticas de formação continuada procedentes das escolas – neste

caso aludindo aos Centros de Educação Infantil – precisam ter, primeiramente, como referência as dimensões coletivas da profissão docente, considerando também os aspectos subjetivos e as especificidades do ser professor na Educação Infantil. Assim, a formação continuada, emergindo da escola pode possibilitar o diálogo, o compartilhamento de experiências, autonomia e fortalecimento da profissão, na medida em que os docentes refletem e compartilham as questões vivenciadas na profissão, no seio da escola.

Isso implica em organizar espaços e momentos destinados para que ocorra a formação em um processo contínuo e integrado à realidade, em que as situações vivenciadas cotidianamente estejam no âmbito da formação. Configurando assim, em uma formação continuada que tenha seu “ponto de partida” o contexto real da escola e ocorra dialeticamente para o fortalecimento da profissionalidade docente, sendo premissa para uma Educação Infantil com qualidade.

A consciência do compromisso da docência e a busca pelo conhecimento podem atribuir sentidos a profissionalidade docente na Educação Infantil, na construção de um processo autônomo que envolve comprometimento com a profissão e valorização do saber da experiência. Nesse aspecto, é pertinente refletir sobre a motivação do professor no percurso de sua contínua formação.

2.3 Considerações sobre motivações do professor no processo de formação continuada

Em nossas reflexões sobre a formação continuada do professor é pertinente considerar que o desenvolvimento profissional está também relacionado à motivação do professor diante ao contexto de formação. As relações interpessoais, atitudes, autonomia, estão correlacionadas com o processo de realização pessoal e profissional.

O conceito de motivação não é estático e alguns autores relacionam a teorias como a Teoria do Reforço (SKINNER, 2000), da Hierarquia das Necessidades (MASLOW, 1964), e a Cognitiva – o interesse em aprender vem por meio da intuição de Bruner, entre outros (MALHEIROS, 2008). Assim, compreendemos que a motivação é expressa de forma variada em cada sujeito, e isso ocorre devido a diversos fatores que permeiam a vida desses como, por exemplo: a cultura, o fator psicológico, as competências, o empenho por algo, dentre outros fatores. A motivação é o que impulsiona o sujeito a conquista, a realização e objetivo de algo.

Malheiros (2008) apresenta de forma clara a Teoria de Maslow, uma das mais importantes no campo das teorias das necessidades humanas, sendo essas organizadas

em cinco níveis hierárquicos, da menor importância para a maior, sendo as necessidades: *fisiológicas* (alimentação, moradia, descanso, lazer); de *segurança* (proteção contra perigo e ameaças); de *afeto ou sociais* (ser aceito e/ou amado pelo outro ou por um grupo social); de *autoafirmação* (confiar em si, autonomia, desenvolvimento de competências) e de *autorrealização* (busca do autodesenvolvimento, contínuo aperfeiçoamento, projeto pessoal, alcance de objetivos e metas).

A primeira necessidade (*fisiológica*) é intrínseca a vida e sobrevivência humana, a segunda necessidade (*de segurança*) surge quando a primeira está de certa forma, satisfeita, as demais serão contempladas ou razoavelmente contempladas à medida que o sujeito as conquista “Logo que uma necessidade é satisfeita, aparece outra em seu lugar” (MALHEIROS, 2008, p. 40). Contudo, essas *necessidades* podem se apresentar das maneiras mais variadas nos sujeitos (invertendo a ordem das importâncias). Sendo um constante processo ao longo da vida.

Assim, nas nossas vivências, necessitamos estar sempre em constante movimento, em busca de estímulos para nossa vida pessoal, social, profissional e na constante busca pelo conhecimento, pois este não é estático, está sempre em transformação. Essas *necessidades* poderão nos impulsionar no contínuo desenvolvimento, como construção e interação social. Desse modo, nossas vontades e aspirações são o que nos move para a busca dos nossos objetivos, por isso o docente precisa estar motivado para o exercício da sua função, processo que envolve sua subjetividade.

A motivação apresenta-se importante para a área da educação, para a vida, movendo o sujeito no campo da aprendizagem, da vontade e também nos processos de afetividade (MALHEIROS, 2008). Otero (1999) *apud* Malheiros define a motivação como:

O conjunto de meus motivos, isto é, de tudo aquilo que, desde meu interior, me move a fazer (e a pensar e a decidir). Pode expressar também a ajuda que me dá outra pessoa para reconhecer meus motivos dominantes, a ter outros motivos mais elevados, a retificar motivos torcidos (não retos ou corretos), a ordená-los ou hierarquizá-los (OTERO *apud* MALHEIROS, 2008, p.40).

Nessa reflexão, o professor precisa ter uma motivação “interior”, uma vontade pela busca de conhecimentos, por experiências que visem à melhoria da prática pedagógica, e a formação continuada é parte intrínseca desse processo; do ser professor.

Um professor motivado pode motivar seus educandos e tornar o espaço de aprendizagem dinâmico e interativo, nunca estático. Desse modo, poderá proporcionar as crianças, a aprendizagem integral que tanto defendemos para a Educação Infantil.

A motivação também está diretamente relacionada aos sentidos atribuídos (em aprender e ensinar) e subjetividades dos professores, permeando a maneira de estar no mundo e no trabalho em geral, influenciando, no que concerne ao professor, suas perspectivas em relação à formação, bem como as formas de atuação profissional (SCOZ, 2012). Nesse aspecto, a motivação pode emergir das dimensões subjetivas que o professor vivencia cotidianamente no exercício da profissão, em um processo dialógico e dialético, que está em permanente construção.

Os professores não são seres abstratos, mas resultados de suas subjetividades, das suas vivências e experiências que vão construindo ao longo da vida na interação com a sociedade. Segundo Imbernón (2009), a *formação permanente* do professorado está ligada a *identidade docente*, a qual deve ser potencializada. Nesse ínterim, a identidade é compreendida como capacidade de reflexão, que atribui sentido à experiência e harmoniza processos que podem ser contraditórios e conflitivos. A importância de o professor sentir-se sujeito da formação é essencial para a potencialização da identidade docente, assim:

Compartindo seus significados com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o “eu” pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não como um mero instrumento na mão de outros (IMBERNÓN, 2009, p.74).

Compreendemos que é na interação social da profissão que o sujeito também constitui sua dimensão subjetiva, seus valores, a base motivacional para sua formação continuada, apresentando-se como sujeito produtor de cultura, de ideias e que, portanto, precisa estar permanentemente (re) construindo os conhecimentos e práticas. Assim, é nessa interação cotidiana que a motivação pela formação continuada pode se apresentar como fator tanto de crescimento pessoal (construindo reflexões sobre sua ação docente; autonomia; realização pessoal), quanto profissional (re) construindo sua prática pedagógica, interessando-se pelas necessidades que permeiam o contexto da escola e da educação das crianças, com suas especificidades.

Portanto, é um processo que se dá continuamente, ao longo da profissão docente e “Envolve crescer, ser, sentir, agir permanentemente; é um processo de desenvolvimento e de aprendizagem ao longo da vida (*life long learning*)” (OLIVEIRA-

FORMOSINHO, 2002, p. 62). Aprendizagem e formação precisam ter sentido, serem contextualizadas, refletidas e compartilhadas.

Ter uma formação contínua docente é buscar por melhorias para a profissão, para a vida e também para a Educação. É comprometer-se com o processo de aprender e ensinar, é articular saberes de forma coletiva, podendo “gerar novos sentidos que contribuam para modificações nos espaços sociais dentro dos quais atuam” (SCOZ, 2012, p.33). Desse modo, a formação continuada, para que seja significativa, de fato para os professores, também precisa ocorrer de forma dialógica, incitando a reflexão crítica dos processos, e que favoreça a autonomia dos sujeitos. Podendo assim, proporcionar a superação de possíveis dilemas e dicotomias, na qual teoria e prática estejam entrelaçadas.

Compreendemos que na formação continuada à relação entre teoria e prática não devem ser dissociadas, pois ambas se subsidiam permanentemente na prática docente. Uma formação puramente teórica que não dialogue com atividade prática docente poderá não ter sentido para os professores, assim como, uma formação que considere só as situações práticas, não trazendo suporte teórico para dialogar e proporcionar reflexões, não o terá. Pimenta (1995) afirma que a articulação entre teoria e prática, seja na formação inicial ou na formação continuada de professores, é essencial; pois a atividade teórica possibilita o conhecimento da realidade e sua transformação.

Assim a unidade teoria e prática são fundamentais nos processos de formação continuada na Educação Infantil. Considerando, principalmente, o que emerge do contexto de atuação do professor - contexto esse embebido pelas especificidades na atuação com crianças - requerendo assim que esse reflita criticamente sobre suas ações, no movimento dialético da *práxis*.

Assim, refletir sobre a motivação do professor para a formação continuada na Educação infantil requer considerar as especificidades de atuar na EI, ou seja, uma formação que reconheça as dimensões singulares das crianças. Pois, as crianças possuem certa *vulnerabilidade* (física, emocional, social) devido à sua idade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Para isso, uma formação que considere esses pressupostos poderá proporcionar elementos para que o docente se sinta motivado no processo de formação, atribuindo sentidos no seu caminhar.

Ademais, os professores são dotados de experiências e saberes constituídos ao longo da sua trajetória e que estão diretamente relacionados à prática pedagógica. Portanto, os saberes e vivências estão entrelaçados no contínuo processo de formação (e transformação da realidade/práxis) e esses devem ser considerados e compartilhados.

2.4 Saberes docentes: implicações teóricas e prática pedagógica

Exercer a docência requer do professor conhecimentos teóricos e saberes constituídos ao longo da vida, sejam nas vivências formativas, na experiência prática e nas relações interpessoais. As situações vividas influenciarão diretamente no exercício profissional. Assim, os saberes da docência constituem-se como componente da prática pedagógica.

A prática pedagógica do professor no cotidiano da instituição de Educação Infantil é permeada por suas vivências, considerando que esse se encontra em constante aprendizagem e (re) orientação de sua prática. Exercer a prática pedagógica é criar condições para que a criança aprenda, proporcionando atividades que estimulem o desenvolvimento integral. Nesse sentido, deve ser um processo mútuo, no qual o professor e as crianças aprendam. Gadotti (2003, p.16) afirma que:

O professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação [...] Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

O professor se apresenta, nessa direção, como um mediador da aprendizagem da criança, mediador essencial para a construção de situações que favoreça a sua aprendizagem. Dessa maneira, o exercício da profissão docente é dotado de significados e saberes que se incorporam às experiências individuais e coletivas desses professores, que estão a todo o momento firmando sua identidade em ações práticas com as crianças e no seu convívio social. Assim, o professor é sujeito de seu saber, saber que na Educação Infantil é preciso integrar o cuidar e educar, pois são indissociáveis no exercício docente.

Para Veiga (2014), a docência é uma prática social que precisa ser problematizada, compreendida e transformada, em contextos de diálogo e significação. A compreensão do conceito de docência amplia a noção de cumprir os conteúdos curriculares, vai além, para o desenvolvimento da prática pedagógica; dos saberes da docência implicados na prática pedagógica, implicados na/para educação das crianças. Compreendemos que o sentido da docência se constitui desde a formação inicial, alargando-se na formação continuada, constituindo uma trajetória imersa em vários fatores de ordem pessoal, cultural e de variadas interações que o perpassam. Assim, a

prática pedagógica não é apenas conteudista, mas mobiliza diversos saberes (TARDIF, 2014).

Para exercer a docência, dominar os conteúdos não é suficiente, nem estar em contato apenas com a prática garante uma boa aprendizagem para as crianças. Assim, como já mencionamos anteriormente, a articulação teoria e prática é fundamental. Nesse viés, a prática pedagógica deve estar em conexão com os conhecimentos teóricos, que no cotidiano escolar, podem se ressignificar, em um constante processo de reflexão sobre a prática, e como afirma Pimenta (1995, p.61) “As dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática – ou práxis”. A docência, portanto, se constitui em um movimento dialético de teoria/prática /reflexão, conduzindo às *práxis* (Transformação).

Schön (2000), em suas reflexões sobre a interação teoria e prática na formação de professores assegura que os ambientes institucionais proporcionam aos professores o “conhecer-na-prática” através das atividades peculiares e variadas situações da prática. As reflexões de Tardif (2014, p. 234) direcionam para a compreensão de que a função dos professores deve ser considerada como um ambiente “de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”. Nesse sentido, os saberes docentes estão em constante (re) significação na prática diária, a partir do confronto com novas situações, novos conhecimentos, sendo também um processo formativo, em contínua (re) elaboração e transformação, portanto:

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2014, p. 53).

Assim, é no cotidiano da prática que o professor vai atribuindo significado a sua profissão, a sua identidade: na vivência no interior das instituições e nos processos experienciados em outros espaços. Além disso, é nesse direcionamento que os professores atuantes na Educação Infantil se constituem enquanto profissionais que exercem sua função diante as especificidades das crianças e significam seus *saberes* diante as complexidades.

Adentrando nas reflexões de Tardif (2014), o citado autor elucida que o saber dos professores é plural, oriundo de diversas fontes sociais, tendo amplo sentido, que

engloba conhecimentos, competências, valores, autonomia; provenientes das variadas interações. Portanto, é construído no contexto da história de vida e no percurso da profissão.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática' (TARDIF, 2014, p. 14).

Esse *saber* permeia a construção da profissão, do exercício dessa enquanto alicerce para o conhecimento, na interação com os *saberes* das crianças, seus conhecimentos prévios, compreendendo-os como pertencentes e construtores de cultura. Essa compreensão pode evidenciar, de fato, a relevância dos saberes da docência na Educação Infantil. E, nesta compreensão, o saber dos professores é plural, heterogêneo, envolvendo no exercício do trabalho conhecimentos e saberes diversos e de variadas fontes (TARDIF, 2014). Assim, a pluralidade do saber docente integra os conhecimentos advindos dos *saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais* (TARDIF, 2014) conforme abordados a seguir:

- *Saberes da formação profissional*: Compreendidos como o conjunto de saberes proporcionados pelas instituições; os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, incorporado os saberes pedagógicos e científicos. A articulação desses saberes (pedagógicos e científicos) e a prática docente constituem-se através da formação inicial e continuada dos professores. Contudo, a prática docente mobiliza variados saberes; os saberes pedagógicos, relacionados à reflexão na e sobre a prática.

- *Os saberes disciplinares*: correspondem aos saberes provenientes de diversos campos do conhecimento; os campos disciplinares integrados nas universidades como: História, Matemática, etc. Ainda como assegura o autor "Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes" (TARDIF, 2014, p. 38).

- *Os saberes curriculares*: esses saberes estão relacionados aos discursos, conteúdos, objetivos e métodos, os quais a instituição escolar apresenta e categoriza, que podem ser incorporados à prática docente apresentando-se como forma de programas escolares.

- *Os saberes experienciais*: considerados os saberes que emergem da experiência, do trabalho cotidiano e na interação com o meio; “eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

Esses saberes são constituintes da prática docente, e na sua experiência cotidiana, é que o professor pode tentar mobilizar esses conhecimentos para a articulação na Educação Infantil. Nessa compreensão, na sua prática, os professores podem utilizar os variados saberes para a atuação com crianças, em um constante aprendizado da educação enquanto prática social.

Assim, o professor que atua na Educação Infantil precisa ter a compreensão do seu papel enquanto mediador na construção da aprendizagem das crianças, podendo criar alternativas para favorecer essa aprendizagem; reconhecendo a criança enquanto sujeito pertencente à cultura e que sua aprendizagem deve considerar seu contexto e sua autonomia no aprender. Nesse processo dialógico, a criança e o professor participam de um constante e enriquecedor aprendizado; e nesse aspecto, refletir sobre a organização do espaço para favorecer o desenvolvimento de atividades com as crianças é indispensável.

2.5 A importância da organização do espaço na prática pedagógica

Pensar na organização do espaço para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil é elementar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Considerando a importância do espaço como componente que pode favorecer a aprendizagem das crianças, esse necessita estar em harmonia com as especificidades delas. E entendendo as crianças como sujeitos ativos, críticos, que se movimentam e se expressam nesse espaço, sendo também produto e produtores de cultura. Assim, a organização do espaço nas creches e pré-escolas necessita de sensível atenção dos professores e gestores, para a sua articulação com a prática pedagógica.

A organização do espaço precisa ser compreendida enquanto aspecto que proporciona a aprendizagem, em um sentido de local de acolhimento, decorado com elementos coloridos, que trazem alegria para o ambiente e nessa organização as crianças podem participar desse processo. Contudo, essa organização deve ser constante e não estática; seja para o desenvolvimento de contar histórias, atividades de pintura, encenação teatral, de expressões do movimento, dentre outros. As DCNEI's (2010, p.

19) enfatizam a importância da organização do espaço nas propostas pedagógicas, devendo assegurar “Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição”. A criança está em constante movimento e para isso é necessário a organização do espaço e de todos os elementos que o compõem.

Para Piaget e Inhelder (1993), as estruturas perceptivas ou sensório-motoras na criança, são constituídas através do contato direto com os objetos e, por sua vez, é que ocorre a construção representativa do espaço. Dessa maneira, a transição da percepção para a representação espacial, se sustenta tanto no significativo (imagem) como no significado (pensamento). Para os autores, a imagem é compreendida como uma imitação interiorizada, sendo certo sustento para o pensamento. Assim, a criança (re) constrói o espaço mediante a atividade representativa, influenciada sobre a atividade perceptiva.

Pelo exposto, a criança possui progressiva construção do espaço desde bebê, no período sensório-motor, e é nesse pressuposto que precisamos favorecer condições em que a criança desenvolva a percepção, a criticidade, em que essa constrói e reconstrói, sucessivamente, os significados do espaço. Sendo assim, esse é o processo que faz parte de sua aprendizagem, da interação com o outro e com o contexto. Barbosa e Horn (2001, p.67) destacam:

É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte.

As autoras abordam também a importância de organizar das atividades no *tempo* da criança, sendo fundamental organizá-las tendo em mente as presentes necessidades dessas, as quais são: necessidades biológicas (repouso, alimentação, higiene); psicológicas (o ritmo de aprendizagem), sociais e históricas (cultura, estilo de vida, comemorações da comunidade) (BARBOSA E HORN, 2001). De fato, as atividades precisam ser organizadas, considerando o espaço/tempo, dialogando assim com as necessidades e as potencialidades das crianças, em uma conexão de cuidado e educação, podendo favorecer aprendizagens para o desenvolvimento integral das mesmas.

Segundo Sodré (2005), após o âmbito familiar, a escola é o primeiro espaço em que a criança vivencia uma experiência coletiva. Portanto, é através das experiências nesse espaço, em que a criança constrói a noção de limites e territórios, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades. Nesse aspecto a autora enfatiza que

O espaço destinado às crianças deve ser organizado de acordo com as mesmas, pois elas delimitam seu território. Isso fará com que haja interação maior entre a criança e o ambiente, pois o espaço deve proporcionar liberdade, experimentação e favorecer o “brincar” coletivo e as interações interpessoais (SODRÉ, 2005, p. 182).

As reflexões da autora dialogam com a importância da organização do espaço de acordo as necessidades das crianças; o espaço é destinado para as mesmas e, portanto, é preciso organizá-lo de maneira a proporcionar o bem-estar, favorecendo a interação e o movimento. Assim, o olhar do professor é importante nesse processo, observando e também escutando as crianças, efetivando o seu direito de se expressarem, dialogando seus entendimentos e visões nessa organização.

Forneiro (1998) discute sobre o espaço da Educação Infantil na ótica dos profissionais e das crianças. Para a autora, além de ser um espaço físico, de atividades, com materiais didáticos, mobiliário e decoração, o espaço para a criança envolve relação com sentimentos, sentidos e vivências (o espaço/ambiente). Assim, a autora aborda que “Existem elementos do espaço físico da sala de aula que, dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado *ambiente de aprendizagem* [...]” (Idem, p.237). Desse modo, a organização norteará a dinâmica das atividades do professor, possibilitando possíveis aprendizagens no contexto.

A criança, que está diariamente no Centro de Educação Infantil, vivencia o espaço como um lugar que brinca, interage com outras crianças e com os adultos, dorme, desenvolve atividades, ri, chora, toma banho. Enfim, são situações diversas em que a criança está vivenciando, envolvendo também, seus sentimentos. Desse modo, a ação do professor na organização de um espaço acolhedor e dinâmico, que favoreça a prática pedagógica, é fundamental no contexto da Educação Infantil.

Por outro lado, consideramos que há desafios em relação à estrutura de muitos Centros de Educação Infantil – com espaços pequenos, pouca ventilação, parque precário e ausência de brinquedoteca, por exemplo – é, nessa direção, que precisamos reconhecer que no trabalho pedagógico é preciso ter empenho e persistência para

superar os desafios. Contudo, nesses casos, é preciso criar estratégias de organização do espaço, de modo a adequar as necessidades e especificidades das crianças.

Sabemos que na Educação Infantil as crianças estão em pleno desenvolvimento físico, motor, cognitivo e, por isso, a valorização de espaços que contemple as brincadeiras, o movimento, assim como objetos que despertam e aguçam a curiosidade e a criatividade, pode favorecer o aprendizado com maior qualidade. Nesse sentido, a formação continuada do professor poderá contribuir para a criação de estratégias que contemple essas especificidades na Educação Infantil. A formação deve ocorrer na própria Instituição em um processo dialógico entre professores, gestores e o pessoal de apoio. Portanto, é fundamental construir a base de formação continuada a partir das necessidades que emergem da instituição, no movimento constante em busca de melhorias e qualidade para o processo de aprendizagem das crianças, valorizando os conhecimentos os quais elas já possuem.

Ademais, frisamos que é preciso persistir na resistência e luta por políticas públicas, que contribuam para a melhoria da qualidade do atendimento à Educação Infantil, e para essa melhoria, compreendemos desde o espaço físico - perpassando pela estrutura dos ambientes, considerando o movimento; o acesso para as crianças – até a organização das atividades pedagógicas propostas pelos professores. Nesse sentido, na EI precisamos proporcionar as crianças um ambiente favorável à aprendizagem e interação, em um processo integrado de cuidar e educar e para isso é imprescindível investimentos e aperfeiçoamento da estrutura física, bem como nas condições de funcionamento dessas instituições.

Assim, a partir do embasamento teórico que construímos, a seguir, é possível traçar o delineamento da nossa pesquisa, com o percurso metodológico que caminhamos para a produção dos dados, explicitando o contexto, os *lócus*, os sujeitos, bem como a base para a análise dos dados. Especificando assim os instrumentos para a produção dos dados, que contribuirão para conhecer as práticas pedagógicas dos docentes e a compreensão destes em relação à formação continuada, proposta pela instituição de EI.

3. DELINEANDO A PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo serão explanados os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, em que são apresentadas as opções metodológicas para a sua concretização. A metodologia apresentada diz respeito aos procedimentos que percebemos mais adequados para a proposta desse estudo. Nesse sentido, os caminhos percorridos

objetivam ir além das percepções imediatas e preliminares, procurando analisar o dinamismo e as contradições dos acontecimentos. Assim, a metodologia traçada nos permitirá ter maior compreensão da realidade, haja vista que discorreremos também sobre a inspiração dialética que norteia o trabalho.

A partir da delimitação do problema, dos objetivos gerais e específicos, delineou-se o caminho metodológico a ser percorrido, bem como seus desdobramentos para a inserção no campo. Deste modo, são apresentados em seguida o delineamento da pesquisa e os procedimentos metodológicos de coleta, análise e interpretação dos dados.

3.1 Sobre a pesquisa: abordagem e estratégia utilizada

A trajetória metodológica da pesquisa em educação nos instiga a refletir sobre as teorias e métodos que compõem o universo do pesquisador. Segundo Gatti (2002, p. 57), fazer pesquisa “é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos.” Para a autora, o pesquisador precisa estar consciente e atento às especificidades que corroboram para situar-se na pesquisa, ou seja, ter percepção e domínio das trilhas metodológicas do processo de análise.

Deste modo, tendo em vista que a pesquisa é desenvolvida em espaços escolares com a participação de professores, envolvendo formação e práticas pedagógicas, a opção de abordagem é a qualitativa, por compreender que é o enfoque que melhor se adequa ao estudo. A definição pela abordagem qualitativa nos permite discutir sobre assuntos que nos inquietam e nos incitam a refletir sobre determinados contextos, os quais estamos inseridos e em constante ação. A partir desse pressuposto, o professor, sujeito central desta abordagem, faz parte da pesquisa como ser reflexivo, com suas demandas e anseios, pois

Nessa nova dimensão, é possível olhar a realidade na perspectiva do professor, e não apenas a realidade sobre ele; ao conceber a subjetividade como um fator inevitável na pesquisa entre seres humanos em ação, passa a ser possível estabelecer contatos mais profundos, adentrar nas esferas do desejo, das emoções, das frustrações do sujeito, de suas representações, dos questionamentos de sua identidade (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 61).

Como afirma o autor, a subjetividade é inevitável e, portanto, precisa ser considerada na pesquisa, haja vista que o contato e as vozes de cada professor colaborador são essenciais para as reflexões que compõem a pesquisa de abordagem qualitativa, possibilitando o estudo dos fenômenos que envolvem a formação

continuada e prática pedagógica na Educação Infantil. No mesmo direcionamento, para os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 51) “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhe permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. Assim, considera as percepções das experiências, bem como os contextos de determinada situação investigada. O estudo qualitativo caracteriza-se ainda, segundo os autores, conforme cinco características básicas:

- O ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador principal instrumento; devendo o pesquisador ter contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sob investigação, através do trabalho de campo;
- Os dados coletados são predominantemente descritivos. Os dados obtidos incluem entrevistas, transcrições, depoimentos, fotografias e vídeos;
- Nas pesquisas qualitativas há maior preocupação com o processo do que simplesmente pelos produtos ou resultados;
- Há maior tendência dos investigadores qualitativos analisarem os dados de forma indutiva: não tem a pretensão de confirmar hipóteses construídas previamente;
- O significado é de suma importância na abordagem qualitativa. Os pesquisadores atribuem grande foco no modo como distintas pessoas atribuem sentido às coisas e suas vidas.

As características apresentadas contribuem expressivamente para um pesquisador que nomeia a abordagem qualitativa como trilha metodológica da sua pesquisa. Tais características são, sem dúvida, indicativo de uma abordagem que privilegia todos os processos no percurso da análise; sendo estes essenciais para o constructo dos resultados e reflexões. André (2013, p.97) salienta que:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Assim, a presente pesquisa, ao ser norteadada pela abordagem qualitativa, está centrada na investigação sobre o processo de formação continuada do professor da Educação Infantil e suas implicações na articulação teórica e prática pedagógica. Desse

modo, entrevistamos quatro docentes e quatro gestoras que atuam na Educação Infantil na rede Pública do município de Amargosa-BA, explanando seus olhares e reflexões. Esse movimento demanda a apropriação da base teórica associada ao objeto de estudo, bem como a compreensão das relações dialógicas da totalidade que nos permeia.

As características da pesquisa qualitativa balizaram o percurso para a produção dos dados. Nesse contexto, houve a compreensão do fenômeno estudado a partir dos olhares dos profissionais que diariamente estão exercendo a prática docente na Educação Infantil. Assim, suas concepções, considerações e atribuições de sentidos são essenciais para o construto dessa pesquisa, tendo a Educação Infantil pública do município de Amargosa-BA como contexto investigativo singular.

A inquietação pelo estudo reporta ao nível de atenção destinada a Educação Infantil e a qualidade da formação continuada dos professores que atuam nessa fase do ensino, considerando que a Educação infantil é etapa crucial no desenvolvimento da criança. Assim, de acordo com algumas vivências na EI e observando que ainda há necessidade de discutir sobre a valorização e importância dessa etapa e tomando como base a literatura da área, ainda é perceptível a necessidade de um olhar que investiga e busca compreender e problematizar os desafios que a permeiam. Desse modo, é pertinente investigar sobre a formação continuada e suas implicações na prática do professor que atua na Educação Infantil, haja vista que ele está em contato diário na docência com crianças.

Desta forma, objetivamos contribuir para reflexões acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil, considerando as especificidades da educação de crianças. Para isso, a pesquisa possui quatro objetivos específicos que estão norteando o estudo, que são respectivamente:

- a) Analisar as concepções dos docentes sobre os processos de formação continuada na Educação Infantil objetivando apreciar possíveis (re) significações na prática;
- b) Discutir sobre a formação continuada e suas implicações em relação à articulação entre teoria e prática.
- c) Conhecer as motivações relacionadas à formação continuada e a profissão docente expressas pelos sujeitos da pesquisa;
- d) Analisar os saberes requeridos no desenvolvimento da prática docente na Educação Infantil;

Para a realização da pesquisa, temos como critério os docentes que estão diretamente inseridos no contexto da educação de crianças de zero a cinco anos no município de Amargosa-BA. Além disso, como preferência, optamos por profissionais com experiência de no mínimo, quatro anos na docência com crianças, pois consideramos esse período relativamente suficiente para a construção das reflexões que a pesquisa propõe, além das gestoras das instituições.

Em conformidade com a abordagem qualitativa, optamos por empreender o procedimento do Estudo de Caso, valorizando o rigor científico/metodológico da pesquisa. Para André (2013), a partir dos anos 80, o estudo de caso apresentava-se na pesquisa educacional com um sentido mais amplo que é “o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p. 97). É preciso sensibilidade perante a multiplicidade do contexto, considerando as possíveis variáveis do cotidiano.

O Estudo de caso configura-se enquanto uma investigação empírica, desenvolvida perante a um fenômeno contemporâneo e no contexto real (YIN, 2015), buscando compreender um processo que não encerra em si, mas considerando as vivências e seus desdobramentos. Em suma, “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (YIN, 2015, p. 20).

As características do Estudo de caso ratificam sua importância em pesquisas educacionais, pois abordam as realidades complexas, em que o fenômeno é permeado também pelas percepções dos sujeitos envolvidos. Esse estudo se baseia no intento de que o conhecimento está em constante construção, objetivando assim a busca por novas problematizações e respostas, assim como no contínuo exercício reflexivo sobre as percepções de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil, e suas implicações na prática pedagógica.

Assim, a orientação de base epistemológica da pesquisa é pautada pela inspiração dialética; por compreendermos que é a base que melhor contribui com a proposta de reflexão e investigação da pesquisa, considerando que a realidade é dinâmica e transformadora; permeada por contradições e em constante movimento. Neste contexto, as pesquisas dialéticas manifestam interesse de transformação dos contextos estudados, resgatando sua dimensão histórica e revelando suas possibilidades de mudanças (GAMBOA, 2010). Compreendemos que o contexto real não é acabado, mas em constante construção. Neste aspecto,

As pesquisas dialéticas se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática (razão transformadora) (GAMBOA, 2010, p. 109).

O autor ainda enfatiza que a ciência, produto da ação humana, é tida como categoria histórica na dialética, e está em contínua evolução, inserida no movimento das formações sociais. Assim, compreendendo a dimensão histórica e social do sujeito na dinâmica das vivências, este se encontra em permanente articulação na busca pelo conhecimento, conforme enfatiza Gamboa (2010, p. 115): “Nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos”.

Desta maneira, a inspiração dialética que aproximamos para nosso estudo, dialoga de forma pertinente com nosso objeto, uma vez que compreendemos o fenômeno estudado na sua dimensão histórica, com o caráter dinâmico do movimento constante na busca por transformações, e neste aspecto, o professor é considerado na sua dimensão histórico-social, com vivências na contradição dos acontecimentos. Nada permanece estático, e compreendemos que a dimensão formativa é dinâmica e proporciona transformações (práxis), seja no sujeito, seja nas relações. A construção do conhecimento é também gerada pela reflexão na ação cotidiana e a constante busca pelo conhecimento. Assim, tendo como fundamentação a inspiração dialética, poderá ajudar a transformar situações, bem como os fenômenos estudados, tal qual afirma Gadotti (1997, p. 24-25): “buscando entendê-los numa totalidade concreta”; ou seja, um todo estruturado.

Nesse sentido, o professor é considerado como sujeito histórico, imerso em um contexto de constante transformação e produção de conhecimentos, e tem sua prática construída historicamente, seja influenciada por vivências, crenças ou experiências sociais. Espera-se que a formação continuada favoreça a (re) orientação da prática, devendo estar voltada para a formação de um sujeito cômico de seu papel enquanto educador, tendo ação ativa na construção de uma sociedade mais humanizada. Desse modo, a mudança na formação e prática pedagógica apresenta em seu bojo a (re) significação do contexto vivenciado, considerando os movimentos e as contradições por meio de um processo dialético, podendo ter caráter crítico, reflexivo e inovador, em uma práxis contínua.

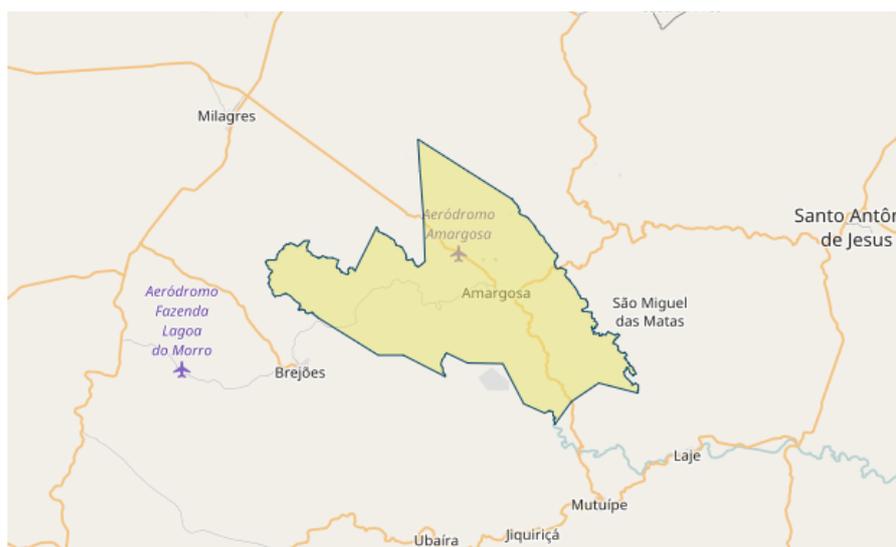
Pelo exposto, a contribuição do pensamento dialético nas pesquisas em educação auxilia na compreensão da dinâmica envolvida no contexto educacional que, em sua complexidade, está permeado por conjunturas sociais diversas. Assim, MAZZEU (1998) defende que:

Uma reflexão inspirada no pensamento dialético tem melhores condições de compreender os problemas do aprendizado escolar e da formação continuada de professores, e, conseqüentemente, encontrar soluções viáveis para esses problemas (MAZZEU, 1998, p. 03).

Obviamente, o professor necessita estar em processo permanente de reflexão sobre sua atuação e prática, e precisa basear-se no contexto teórico/prático mútuo, propondo-se a intervir e transformar a realidade, a sua práxis. É pertinente ter consciência do caráter social de sua profissão e das possibilidades de mudanças que poderá produzir na escola. Assim, a base epistemológica com inspiração dialética nos permite compreender que o conhecimento não está acabado, mas em permanente construção, considerando a concretude e historicidade dos sujeitos. Portanto, consideramos a inspiração dialética a que melhor nos dá embasamento para a compreensão dos fenômenos da realidade em suas múltiplas dimensões, em que os sujeitos envolvidos têm consciência da dimensão da sua ação transformadora nas inter-relações.

3.2. O *lócus* da pesquisa

A pesquisa é desenvolvida no município de Amargosa-BA; município que está localizado no Recôncavo baiano, com população estimada em 38.041 habitantes. De acordo o último censo do IBGE de 2010, está situada a 241 km da capital, Salvador-BA. Na figura 1 está ilustrado o mapa da região, destacado na cor bege.

Figura 01: Mapa da cidade de Amargosa-BA

Fonte: IBGE, (2017).

A região de Amargosa era habitada por índios Karirís até meados do século XIX, quando foram massacrados pelos “colonizadores”; a partir de então começou a formar um pequeno povoado, sendo importante ponto de localização e comércio com o sertão. Com o acelerado crescimento do povoado, devido às culturas de fumo e café na região e com uma importante linha férrea que interligava Amargosa/Nazaré para o transporte de produtos e passageiros, houve grande contribuição para tal crescimento. Assim, em 1891 foi elevada à categoria de cidade pelo então governador da Bahia Dr. José Gonçalves da Silva (IBGE, 2017).

A cidade possuía grande destaque comercial na época, estando bem localizada para as transações comerciais na região naquele período. Com o passar do tempo, ocorreu considerável declínio do comércio na região e o consequente fechamento da linha férrea, na década de 60 do século XX. A figura 2 mostra a foto da Praça Lourival Monte na cidade de Amargosa-Ba, conhecida também por “Cidade jardim”, por possuir bastantes praças e jardins.

Figura 02: Foto da cidade de Amargosa-BA



Fonte: Site UFRB, (2017).

A opção pelo desenvolvimento da pesquisa no município ocorreu devido ao fato de ser natural do município, tendo realizado todo processo educacional na rede pública, bem como a formação em nível superior no curso de Pedagogia, realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB/CFP, implantada no município em 2006. A implementação da UFRB/CFP se constitui como uma importante conquista para a cidade, pois, anteriormente, a realização de um curso superior exigia o deslocamento para outras cidades.

Sentimo-nos inquietos e motivados em contribuir para pesquisas e possíveis (re) orientações dos processos educacionais que norteiam as instituições de Educação Infantil no município, sendo que é uma etapa crucial para o desenvolvimento do sujeito e de seu conhecimento de mundo. Nesse contexto, consideramos a adequada formação do professor como fator essencial para o desenvolvimento dos processos educativos, objetivando uma educação que seja verdadeiramente de qualidade para as crianças.

Segundo dados da Secretaria municipal de educação – SME, o município possui 03 creches (Atendendo crianças de 0 a 03 anos) e 30 pré-escolas (Atendendo crianças de 4 e 5 anos) que estão localizadas na zona rural e urbana. Desses quantitativos, desenvolvemos a pesquisa em uma creche e uma pré-escola do referido município, pois a creche e a pré-escola encontram-se em unidades separadas, apesar de compreenderem

a Educação Infantil. O critério de escolha dos CEI's foi pela disponibilidade da gestão, em estar contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa e também por docentes com tempo maior de atuação na Educação Infantil, sendo que optamos também por desenvolver a pesquisa na zona urbana por questões de melhor acesso. Adentraremos na descrição dos CEI's no quarto capítulo, em que faremos a análise e interpretação dos dados produzidos; refletindo sobre o campo empírico em sua dinamicidade e movimento.

3.3 Procedimentos metodológicos

Iniciando o procedimento de imersão no campo, primeiramente dialogamos com a Secretária de Educação do município para explicar o motivo e importância da pesquisa e obter carta de anuência para ida aos CEI's. Após isso, visitamos os CEI's, nos quais explicamos também a proposta da pesquisa, solicitando a participação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, conforme norma do Comitê de Ética da UNEB. A equipe pedagógica aceitou e demonstrou interesse em participar.

Os procedimentos para a produção dos dados foram realizados de forma a preservar a identidade dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Dessa forma, nos baseamos em dois instrumentos que orientaram a investigação, sendo a **observação participante** da instituição de Educação Infantil e das práticas dos professores e a **entrevista semiestruturada**, com professores e gestores.

Estes instrumentos constituíram-se em importantes recursos para a análise qualitativa dos dados empíricos, uma vez que, de acordo com o enfoque da pesquisa – formação e prática pedagógica – eles se complementam para o imbricamento e compreensão do objeto de estudo. Diante o proposto, destacaremos o lugar e importância de cada instrumento de produção no percurso da pesquisa.

3.3.1 A observação participante

A observação participante, segundo Flick (2009), constitui-se meio mais comumente utilizado nas pesquisas qualitativas; nesta “o pesquisador mergulha de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro” (FLICK, 2009, p. 207). Assim, esta modalidade implica na imersão do pesquisador durante um tempo determinado da vivência no contexto pesquisado, tendo como intuito produzir dados que darão suporte para a interpretação do fenômeno estudado. Em consonância

com Flick (2009), Gil (1999, p. 113), define da observação participante de forma bastante esclarecedora, considerada enquanto “participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”.

Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um “membro do grupo”. Ao compreendermos a importância do olhar atento no contexto pesquisado, podemos relacionar esta visão ao cotidiano do espaço escolar, direcionando olhares para as investigações e descobertas que podem ser fascinantes.

O olhar sério, comprometido, constante dos pesquisadores sobre o cotidiano das práticas educacionais permitiu-lhes, por certo, liberar seu pensamento de muitos raciocínios supostos e defrontar-se com realidades jamais suspeitadas, embora sempre presentes. Com efeito, não existe pesquisador que, ao adentrar a cotidianidade de qualquer prática educacional, não tenha realizado descobertas fascinantes e, à primeira vista, não imaginadas (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 62).

Desse modo, a observação apresenta-se como um convívio do pesquisador com o ambiente e os sujeitos observados em um contexto dinâmico de relações. Dessa maneira, o pesquisador também se constitui, de certa forma, partícipe destas relações, tendo o contexto de aprendizagem, onde a formação e prática do professor são o foco da nossa pesquisa.

O olhar atento e comprometido do pesquisador, portanto, poderá apresentar bastante embasamento de dados. A partir desse pressuposto, a presente pesquisa objetivou realizar observações relacionadas às práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil, bem como da dinâmica cotidiana da instituição no trato com a educação de crianças.

3.3.2 A entrevista semiestruturada

Para o aprofundamento da investigação acerca do objeto de estudo, realizamos a **entrevista semiestruturada** com professores no intuito de perceber as visões desses em relação à formação continuada para professores da Educação Infantil e as implicações na prática pedagógica, considerando a articulação teoria e prática na formação continuada. Além disso, foi realizada entrevista com as gestoras, com o propósito entender como ocorre o processo de formação continuada para as professoras da instituição, com intento de compreender o olhar e comprometimento destas em relação à formação continuada.

Deste modo, a entrevista semiestruturada é “quando o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 281). Assim, dialogando com Ornellas (2011), neste caso, entrevistador e entrevistado têm liberdade para falar fora do previsto, de modo que as entrevistas não são limitadas e proporcionam flexibilidade. Para a efetivação da entrevista, as professoras participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar.

Com base em Minayo (2010), o roteiro semiestruturado deve facilitar e proporcionar abertura para a ampliação e aprofundamento da comunicação no desenvolvimento da entrevista, “visando a apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos nos objetivos da pesquisa” (idem, p. 99). Por conseguinte, é composta de itens essenciais para o delineamento do objeto e o contato empírico. Assim, segundo a autora, o roteiro deve ser baseado em itens que são indispensáveis para o esboço do objeto, sendo que:

- a) Cada questão que se levanta, faça parte do delineamento do objeto e que todas se encaminhem para lhe dar forma e conteúdo;
- b) Permita ampliar e aprofundar a comunicação e não cerceá-la;
- c) Contribua para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores (MINAYO, 2010, p.99).

Neste contexto, a entrevista semiestruturada dará subsídios essenciais para a produção dos dados, não possuindo rigidez, mas dotada de flexibilidade na dinâmica do objeto de estudo. Os dados produzidos procedentes dos instrumentos servirão como meio para subsidiar as reflexões e retomada de discussões voltadas à formação continuada e prática do professor da Educação Infantil.

3.4 Aportes da Análise de Conteúdo

Dentro da dinâmica do objeto de estudo, é pertinente destacar a metodologia adotada para a análise dos dados, objetivando compreender para além das aparências, sendo este viés relevante para uma análise com maior aprofundamento. Com base na leitura de específicos aportes teóricos, optamos por nos orientarmos pela análise de conteúdo no tratamento dos dados coletados. A perspectiva teórica desenvolvida por Bardin (2009, p.44) nos permite compreender que Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ao partirmos dessa premissa, pode-se afirmar que a Análise de Conteúdo é uma técnica que nos permite o aprofundamento da análise dos dados obtidos; que segundo Bardin (2009) se aplica a discursos e conteúdos diversos que, como o autor destaca, *é um conjunto de análise das comunicações* para melhor compreensão do objeto.

Em consonância com Bardin, Franco (2008, p.12-13) assegura que a análise de conteúdo está fundamentada nos “pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”. Para a autora, a linguagem é compreendida como uma construção da sociedade e enquanto expressão da existência humana. Desse modo, essa técnica busca aprofundar teoricamente os significados imediatos e implícitos da linguagem, interpretando a rigor o conteúdo dos dados obtidos na investigação.

De acordo com Bardin (2009), a Análise de Conteúdo é estruturada em torno de três polos, a saber: 1) A pré- análise; 2) A exploração do material; e 3) O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. **A pré-análise** envolve a sistematização das ideias iniciais, estruturando uma organicidade para o plano de análise composto de três fases: seleção dos documentos e dados, formulação de hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores que norteie a interpretação final, de forma que todo esse processo corrobore para que o pesquisador conduza o processo de análise. **A exploração do material** consiste num maior aprofundamento da etapa anterior, que é a construção de categorias para a análise, e será aprofundado com base em referenciais teóricos. **O tratamento dos resultados** constitui-se no momento em que o pesquisador tem maior aprofundamento dos resultados obtidos e assim propõe inferências e interpretações com base nos objetivos empreendidos na pesquisa, ou ainda, tais resultados podem revelar-se para além dos objetivos suscitados.

O intento da técnica da Análise de Conteúdo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção) inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2009, p. 40). Para a autora, *inferir* significa deduzir de maneira lógica informações sobre o emissor da mensagem ou relativo a seu meio. Em outras palavras, produzir inferências “pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade” (FRANCO,

2008, p. 31). Em análise geral, Amado (2013, p. 348) destaca o aspecto representativo da Análise de Conteúdo num trabalho de cunho qualitativo:

Trata-se, portanto, de uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as ‘condições de produção’ (circunstancias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos.

Percebemos que as definições dos autores dialogam para o entendimento da Análise de Conteúdo num trabalho investigativo, trazendo para este o rigor de análise dos dados. Destarte, o pesquisador apresenta-se como ator e construtor de novas visões e conceitos sobre o objeto investigado. Nesse ensejo, compreendemos que a análise de conteúdo propicia base para compreender e interpretar o objeto de estudo, baseando-se nos dados das comunicações dos emissores (entrevistados) para compreendermos como é abordada a formação continuada dos professores da Educação Infantil.

Nesse contexto, conduzimos a análise da nossa pesquisa com a riqueza dos dados que produzimos, descrevendo-os e analisando conforme os instrumentos elencados, considerando o contexto das falas e as relações que permeiam o cotidiano. Assim, a base teórica e a metodologia adotada fortaleceu a análise dos dados de forma profunda na construção do trabalho.

Desse modo, foram adotados aportes teóricos e documentos legais que abordam e refletem as principais categorias teóricas do trabalho como: Tardif (2011); Gatti (2009); Imbernón (2009); Nóvoa (200); Pimenta (1999); Canda (2010); Sacristán (2002); Matos Oliveira (2011); Sodré (2015); Kramer (2006); Kuhlmann Jr (2006); Kishimoto (2002), dentre outros, os quais foram suportes essenciais para a análise dos dados em consonância com o objeto de pesquisa e em constante articulação com os objetivos suscitados. Desse modo, deram embasamento consistente para a análise dos dados, que abordamos no capítulo seguinte.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O QUE A PESQUISA NOS DIZ

O processo de investigação nos possibilita vivenciar e refletir sobre aspectos que nos inquieta, tendo como base conhecimentos que adquirimos ao longo do nosso percurso. Assim, o suporte teórico também embasa nossas inquietações para argumentar e inferir sobre a dinâmica que se expressa no contexto da pesquisa. Nesse capítulo, trilhamos o percurso de análise com base na produção dos dados empíricos. Esse processo de investigação implica a reflexão atenta e crítica ao objeto pesquisado, em

uma busca de ampliar as discussões referentes à temática e produzir conhecimento sobre a realidade educativa, objetivando contribuir para a reflexão e possíveis mudanças nessa realidade.

Assim, iniciaremos realizando o contexto da pesquisa, descrevendo o *locus* e os sujeitos, de modo que em seguida desenvolvemos a reflexão acerca da observação contextual dos CEI's, além de considerar a prática pedagógica das professoras. Ademais, na progressão da pesquisa, analisaremos as entrevistas com as gestoras (Diretoras e coordenadoras) e, finalizando, procederemos com a análise das entrevistas com as professoras. Os dados das entrevistas serão analisados, tal qual abordado no capítulo III, com base na análise de conteúdo, técnica que possibilita o aprofundamento e inferência do pesquisador para melhor compreensão dos dados produzidos.

4.1 O contexto da pesquisa

Os Centros de Educação Infantil em que desenvolvemos a pesquisa estão localizados na zona urbana do município de Amargosa-BA, os quais denominamos de Centro de Educação Infantil A (CEI-A) e Centro de Educação Infantil B (CEI-B). O CEI-A possui uma infraestrutura com algumas adaptações para atender as crianças, como rampas de acesso. Contudo, observamos que o espaço físico possui algumas limitações: com 02 salas pequenas e uma em tamanho médio, com pouca ventilação, sendo que a área externa é pequena para uma melhor exploração pelas crianças (considerando o movimento e o desenvolvimento de brincadeiras), além disso, há ausência de parque e refeitório, de modo que as crianças se alimentam na sala.

O mobiliário está em bom estado de conservação, mas há certa escassez com relação ao material pedagógico para atender às crianças. Em cada sala possui um banheiro. Há também uma cozinha, uma secretaria e uma área para depósito. O CEI-B possui boa infraestrutura, com 05 salas amplas, com boa ventilação e mesas e cadeiras adequadas para as crianças. Entretanto, o espaço externo é pequeno e sem arborização, possui um pequeno parque no pátio, em boas condições. É no pátio e no parque que as professoras desenvolvem brincadeiras e acompanham as crianças em brincadeiras livres, uma vez que os espaços são pequenos e, portanto, só podem ocupar esses espaços uma ou duas turmas por vez. Observamos que o material pedagógico é insuficiente para o desenvolvimento de atividades com as crianças. O CEI-B possui um refeitório para a alimentação das mesmas. Há também uma sala para direção e secretaria, juntas, além da cozinha, banheiros adaptados e um depósito.

Por ser um município pequeno, a quantidade de creches e pré-escolas é limitada se forem observadas as necessidades de ampliação do atendimento à Educação Infantil no município. Desse modo, apresentamos o número de crianças matriculadas em turmas de creches e pré-escolas, considerando a zona urbana e zona rural, conforme dados da Secretaria municipal de educação – SME.

Quadro 05 – Quantidade de crianças matriculadas em creches e pré-escolas no município.

Educação Infantil	Quantidade de crianças matriculadas
Creche (0-3 anos)	523
Pré-escolas (4-5 anos)	759
Total	1.282

Fonte: Dados da SME - Amargosa-BA, (2017).

Podemos observar que é um número ainda pequeno de crianças que estão matriculadas na Educação Infantil, em relação à população infantil no município, o que reitera a necessidade de ampliação, considerando que este quadro expressa o quantitativo da zona urbana e rural. É importante ressaltar que está sendo construída no município mais uma creche, a creche PROINFÂNCIA; que está em fase de construção há algum tempo, pois pararam as obras durante um período, mas retornaram no segundo semestre de 2017.

As professoras⁹ participantes da pesquisa, duas de cada CEI, possuem nível de formação (todas possuem graduação em pedagogia) considerado satisfatório à docência na Educação Infantil, assim como as gestoras. Compreendemos que uma formação que contemple o trabalho com as crianças pode contribuir de forma potencial para o desenvolvimento integral das mesmas, seja diretamente na sala de aula ou na gestão, com organização e orientações para a faixa etária, em um processo dialógico, respeitando as potencialidades de cada criança. O quadro a seguir expõe a formação dos professores. Indicaremos por nomes fictícios a denominação de cada professor.

⁹ Na imersão no campo, observamos que o gênero feminino é majoritário, contudo, no início da escrita do trabalho utilizamos com mais frequência o gênero masculino, não optando usar o recurso o/a para não cansar o leitor. No quarto capítulo, com a análise dos dados, referenciamos o gênero feminino.

Quadro 06 – Formação das professoras quanto à escolaridade.

Professor	Nível de escolaridade
P – Lua	- Formação em Pedagogia/ UFRB
P – Estrela	- Formação em Pedagogia/ UFRB - Especialização na Educação Infantil - Especialização em estudo da Cultura Afro Brasileira
P – Sol	- Formação em Pedagogia/ UFRB - Especialização em Educação Infantil e Series Iniciais do Ensino Fundamental
P – Flor	- Formação em pedagogia/ UNEB - Especialização em Língua Portuguesa e Matemática - Pós-Graduada em Psicopedagogia na realidade escolar - Especialização em Educação Infantil.

Fonte: Dados da pesquisa de campo, Amargosa-BA, (2017).

Como podemos observar, todas as professoras possuem graduação em Pedagogia, e além dessa formação, possuem especialização em Educação Infantil, com a exceção de uma. Ademais, observamos também que possuem especialização em outras áreas, o que demonstra continuidade em seus processos de formação. Analisando o quadro acima, considerando o que designa o Art. 62 da LDB N° 9394/ 96, podemos inferir que o nível de formação dos professores que atuam na Educação Infantil no município de Amargosa-BA é satisfatório.

Essa formação em nível superior das professoras, sujeitos da pesquisa, pode ser compreendida também pelo fato de existir na cidade, desde 2006, a UFRB com o Centro de Formação de Professores, além do Programa Rede UNEB 2000, que foi um programa intensivo de graduação para profissionais atuantes na educação, desenvolvido em vários municípios e regiões da Bahia. Esse programa se efetiva enquanto importante iniciativa que objetivou a formação em serviço e a interiorização do ensino superior.

Apesar de a LDB designar o nível médio, na modalidade normal, como formação mínima para atuação na Educação Infantil, almejamos que todos os profissionais tenham formação em nível superior (Pedagogia) para atuação nessa etapa. Pressupomos que a qualidade e o fortalecimento da EI depende da formação e da experiência dos profissionais que nela trabalham. Pois essa etapa da educação, conforme abordamos anteriormente, ainda sofre com os resquícios históricos de uma

educação compensatória e assistencialista. Portanto, é necessário a constante busca por melhorias.

A seguir, apresentamos o quadro do nível de escolaridade das gestoras dos CEI's, que serão denominadas por letra do alfabeto. Afinal, o nível de formação dos gestores de um CEI é muito importante para compreendermos o cotidiano da instituição, bem como as ações pedagógicas neles desenvolvidas.

Quadro 07 – Formação das gestoras quanto à escolaridade.

Gestores	Nível de escolaridade
Diretora A	- Formação em Pedagogia; Administração de empresas e Teologia - Especialização em ensino religioso
Diretora B	- Formação em Pedagogia - Especialização em Psicopedagogia Clínica Institucional
Coordenadora A	- Formação em Pedagogia - Especialização em Psicopedagogia Clínica Institucional - Especialização em alfabetização e letramento
Coordenadora B	- Formação em Pedagogia - Especialização em Educação Especial inclusiva

Fonte: Dados da pesquisa de campo, Amargosa-BA, (2017).

Com relação a formação das gestoras (Diretoras e Coordenadoras) das instituições pesquisadas, todas possuem formação em Pedagogia. Uma Diretora, além de Pedagogia, também possui graduação em outras áreas, sendo que as demais possuem especialização na área da educação. Uma formação que contemple a etapa de educação a qual estamos inseridos é de grande relevância para o desenvolvimento do trabalho, haja vista que compreendemos a gestão enquanto instância que também necessita de formação adequada às práticas e atividades pedagógicas desempenhadas na instituição. Em grande aspecto, a gestão norteia todo o trabalho político-pedagógico a ser desenvolvido.

Neste particular, os gestores também são sujeitos da pesquisa no sentido de evidenciarem suas implicações e compromisso com a educação das crianças, bem como demonstrar os processos de formação continuada com as professoras na observância do trabalho coletivo e dialógico, considerando as especificidades com a educação dos

pequenos. Com a anuência da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa no município de Amargosa-BA, além da ratificação por parte dos gestores dos CEI's, consideramos o critério de maior tempo na atuação na Educação Infantil para seleção dos professores a participarem da pesquisa. O critério se embasa na aceção de que se maior for o tempo de atuação, este poderá proporcionar ampla experiência na docência e maior tempo de participação nos processos de formação continuada. A seguir consta quadro com tempo de atuação das professoras.

Quadro 08 – Tempo de atuação das professoras

Professora	Tempo de atuação
P – Lua	08 anos
P- Estrela	07 anos
P- Sol	04 anos
P – Flor	13 anos

Fonte: Dados da pesquisa de campo, Amargosa-BA, (2017).

Adotando esse critério, obtivemos um total de 04 professoras que concordaram em participar da pesquisa, sendo duas de cada CEI. Além das professoras, como já mencionado, colaboraram também como sujeitos da pesquisa 02 Diretoras e 02 Coordenadoras, cada uma dos respectivos CEI's, totalizando 08 (oito) sujeitos.

4.2 A observação

A observação do contexto no campo empírico e da prática pedagógica dos professores ocorreu durante o segundo semestre de 2017. A observação nos proporciona uma vivência determinada no contexto da pesquisa para interpretação e compreensão do fenômeno estudado, sempre com o olhar atento de quem pesquisa. As observações foram direcionadas à dinâmica da rotina nos CEI's, bem como às práticas pedagógicas dos professores. Assim, foram observados o cotidiano da instituição e as atividades desenvolvidas pelos professores com as crianças.

O pesquisador, ao observar o contexto, pode compreendê-lo e interpretá-lo com um olhar mais atento, no sentido de ver e interpretar o objeto, tal qual destacam Ghedin e Franco (2008, p. 74): “Ver não é apenas perceber o objeto, mas fundamentalmente

interpretá-lo”. Desse modo, com esse olhar sistemático, objetivamos compreender a implicação da formação continuada na escola para a prática pedagógica das professoras que atuam nesses CEI’s.

Percebemos que as rotinas dos CEI’s são parecidas, mas diferem em algumas questões, como o procedimento de higiene, a exemplo do banho, pois o CEI da pré-escola não possui a rotina do banho, ocorrendo se necessário for. Como já abordamos anteriormente, o espaço físico dos dois CEI’s possuem algumas limitações para o desenvolvimento de atividades com as crianças, a exemplo de atividades com movimento. Observamos também a escassez de alguns materiais pedagógicos, principalmente no CEI-A.

Sabemos que a Educação Infantil possui papel fundamental para a interação com diferentes experiências de aprendizagem da criança, e os momentos precisam ser planejados de forma a proporcionar situações prazerosas, que estimulem a coordenação motora e a imaginação, possibilitando a brincadeira, pois o brincar é aprendizagem, é socialização. Isso nos faz refletir para a importância da necessidade de materiais para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, considerando que são relevantes para o desenvolvimento de atividades que auxiliam a aprendizagem, seja o brinquedo (para brincadeira), seja para uma atividade de pintura, de colagem, aparelho de som, TV, entre outros. Neste sentido, as instituições precisam de materiais pedagógicos, espaço e suporte necessários para as atividades pedagógicas com as crianças.

4.2.1 A rotina dos CEI’s como fator integrante da prática pedagógica

Nas observações percebemos que a rotina está entrelaçada à prática pedagógica dos professores. O planejamento diário é baseado na rotina, que consta de: Entrada/acolhida, música, roda de conversa, contação de histórias, brincadeiras, lanche, atividade, almoço e higiene. Contudo, o desenvolvimento das atividades na creche e na pré-escola variam em relação à faixa etária, como passeios, vídeos, atividades dirigidas e leitura. Baseado na rotina, cada professor organiza sua prática de acordo com os limites e possibilidades da instituição.

No CEI – A, por exemplo, já que não há parquinho, no horário do recreio as crianças brincam livremente no pequeno pátio por uns quinze a vinte minutos. Nesse momento, observamos que elas interagem, correm, movimentam-se. No CEI – B, as crianças brincam na sala, em que permanecem a maior parte do tempo, e de acordo ao planejamento do professor, vão para o parquinho brincar com a supervisão dos professores, por serem crianças menores.

A organização da prática pedagógica da P-Lua do CEI-A segue a rotina estabelecida: acontece o momento de acolhida das crianças, posteriormente ocorre a roda de conversa, em que a professora pergunta como foi o dia anterior para as crianças, o que fizeram, canta músicas e faz a chamada com o nome de cada criança escrito na cartolina. Em outros dias, a professora também conta histórias no momento da roda de conversa. No horário do recreio as crianças lancham na sala e após o lanche a professora os orientam para irem ao pátio brincar livremente.

No retorno do recreio a professora organiza atividades (em um dia, trabalhou as estações do ano), com a utilização de vídeos curtos animados que explicavam sobre as estações. Percebemos que a prática da P-Lua segue a rotina estabelecida, mas em vários momentos as crianças dispersam, brincando umas com as outras; talvez sintam falta de mais atividades com brincadeiras, com o movimento. O espaço também não favorece, mas o professor precisa criar estratégias dentro de suas possibilidades para reorientar e adequar sua prática.

A P-Estrela do CEI – A também segue a rotina proposta, com roda de conversa, músicas e contação de histórias. Mas no momento das atividades ela trabalha bastante com brincadeiras, inserindo o lúdico nas atividades desenvolvidas. Como exemplo: trabalha com a letra D do alfabeto; para isso, desenvolve uma brincadeira com a letra D para as crianças interagirem. Contudo, de modo geral, percebemos que as letras são trabalhadas de forma aleatória, com pouca contextualização. A P-Estrela também desenvolve com as crianças a malinha de leitura, em que cada dia uma criança leva um livro de história para casa; a mesma solicita que um membro familiar leia a história para a criança e que no dia seguinte a mesma recontar para os coleguinhas.

Consideramos esta prática importante, pois, à medida que a criança escuta uma história, pode incitar sua curiosidade, imaginação (fazendo relação com a realidade) e, assim, podendo aguçar seu desejo pela literatura. Postic (1993, p. 19) afirma que “pelo imaginário a criança encontra vínculos entre o mundo e ela, interioriza significados”. Nessa visão, no momento em que a criança reconta uma história, ela se expressa, pode usar sua imaginação e recontar a seu modo, fazendo relações, estabelecendo conexões entre o real e o imaginário.

Durante as observações, as gestoras e as professoras do CEI-A organizaram a “semana do estudante”, em que planejaram diversas atividades para as crianças no decorrer da semana. Organizaram o aniversário da professora, um desfile, o dia do cinema, um passeio e várias brincadeiras mediadas pelas professoras e a coordenadora.

Foi uma semana de muita interação que proporcionou às crianças diversão e lazer, oportunizando as mesmas a vivenciarem momentos diferenciados.

Assim, para contemplar o desenvolvimento integral das crianças em seus vários aspectos, a instituição de Educação Infantil precisa considerar as especificidades das mesmas e, neste sentido, atividades em que o lúdico prevaleça, favorecendo o movimento e o brincar livremente, de modo que a imaginação poderá dar significado para a aprendizagem. Nesse contexto, a mediação do professor é imprescindível na sua prática pedagógica, para que o ensino tenha sentido, valorizando as crianças em suas respectivas potencialidades.

Na maioria das atividades, as práticas das professoras Lua e Estrela ocorrem de forma mediada, contudo percebemos que as atividades lúdicas – com exceção da semana do estudante, que foi uma semana diferenciada - poderiam ser mais constantes na dinâmica em sala. Entretanto, apesar de algumas limitações como espaço físico e material pedagógico, as professoras são comprometidas com a educação das crianças.

No CEI-B também observamos a prática de duas professoras, que denominamos de P-Sol e P-Flor. Durante um período observando, na prática da professora Sol foi perceptível o empenho e preocupação com o desenvolvimento integral das crianças. Ela afirma: “*Trato como se fossem filhos*”, demonstrando seu carinho pelas crianças. Suas atividades são elaboradas seguindo a rotina, mas não se limita a ela. Atribui grande foco no movimento, no contato com o material concreto, na contação de histórias (incitando-as a recontar), valorizando a expressão, o diálogo e a música.

A P-Sol organizava a roda de conversa todos os dias, e nessa roda, a professora perguntava-as sobre o que fizeram depois de irem para casa: *Assistiram Tv? Brincaram? Fizeram algum passeio?* As crianças respondiam animadas, interagindo com a professora e com os colegas. Percebemos que a roda de conversa pode possibilitar a escuta, a fala, o respeitar a vez do outro, a interação que, por intermédio da mediação com a professora, ocorre de forma contextualizada, visando a aprendizagem. As crianças não iam para o parquinho todos os dias, pois era pequeno e destinavam uma sala por vez em alguns dias da semana. Quando iam, tinha total supervisão da P-Sol e da assistente.

O ambiente era organizando no momento de realização das atividades de forma que as crianças interagiam e participavam. A prática da professora Sol apresenta-se bem consistente, considerando a faixa etária e respeitando o nível de desenvolvimento de cada criança, valorizando suas potencialidades. Existe a mediação com intenção de que a criança tenha uma aprendizagem com prazer, em que na atividade do movimento, por

exemplo, a criança brinque, se expresse e tenha interação com os coleguinhas, de forma natural, não engessada.

A rotina com a professora Flor também é bem flexível, a mesma dialoga bastante com as crianças e conduz as atividades visando à participação ativa das mesmas. As crianças são incentivadas a compartilhar com os colegas, a pensar sobre a história contada, interagindo com a P-Flor no momento da exposição (as professoras compartilhavam painéis com ilustração da história contada). As práticas de brincadeiras, músicas, utilização de massa de modelar e pinturas estimulam bastante as crianças em suas aprendizagens, percebemos também que elas aprendem e se expressam, num processo contínuo de interação com as professoras e com os colegas.

Percebemos que, de um modo geral, havia interação e reciprocidade das crianças para com as atividades desenvolvidas pelas professoras. Contudo, em algumas atividades, as crianças dispersavam, mostravam interesse por outras coisas, como conversar e brincar com o colega e ir até a porta da sala para olhar o pátio. Essas situações apresentam-se como desafios para as professoras, no sentido de tentarem inovar ou reorientar suas práticas, visando o envolvimento das crianças.

É importante salientar que as professoras desejam a Educação Infantil com qualidade. Defendem a importância da formação continuada com um propósito principal de melhoria da prática para que as crianças tenham aprendizagens diversas naquele espaço destinado a elas. Desconstruindo assim, aquela concepção histórica de assistencialismo, *“o professor, ele tem que tá estudando constantemente, porque a Educação Infantil não é brincadeira né (...) não é um lugar de depósito de crianças [...]”* (P- Sol). Para isso, compreendemos que essa mudança deve emergir do cotidiano da instituição, em ações que sejam refletidas, dialogadas e construídas coletivamente, em uma constante (re) significação das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a formação continuada que emerge da escola poderá contemplar os desafios que permeiam as práticas pedagógicas, devendo ocorrer em um processo dialógico entre os atores da instituição. Assim, Imbernón (2009, p. 10) assegura que *“Não podemos separar a formação do contexto de trabalho [...]”*, para o autor tudo o que se explica não serve para todos nem se adequa a todo lugar; portanto entendemos que a formação continuada precisa ocorrer no contexto da instituição. A aproximação da família também é importante para as crianças e para o contexto da instituição, integrando em ações que dialoguem com os desafios e conquistas do cotidiano. Essa aproximação é profícua no sentido de que as famílias entenderem que fazem parte da educação dos seus filhos, em conjunto com a instituição.

Na imersão no campo, percebemos nas observações que, em um contexto geral, as práticas das professoras seguem a rotina da instituição, porém umas professoras inovam e diversificam sua prática de modo a proporcionar sentidos para a aprendizagem das crianças, outras ficam mais atreladas ao planejamento da rotina. Sabemos que as crianças necessitam de atividades diversificadas, considerando suas especificidades, que as estimulem em sua constante aprendizagem. A rotina pedagógica é um elemento importante na Educação Infantil, seja na organização do tempo e do espaço, assim como na necessidade de contemplar o ritmo de cada criança; portanto, esta não deve ser organizada com práticas engessadas, mas de maneira dinâmica para contemplar as necessidades das crianças.

Assim, o planejamento do professor necessita ser flexível, devendo estimular/favorecer principalmente o brincar, o movimento, a expressão, a coordenação motora, entre outras, pois nessas experiências a criança possui grande potencial para aprender e desenvolver suas habilidades. Dessa maneira, o planejamento do professor oportuniza, assim, vivências que são fundamentais para seu integral desenvolvimento.

4.3 A análise das entrevistas

Prosseguindo com a análise dos dados produzidos no campo, nos debruçamos neste momento com as entrevistas. Primeiramente analisamos as entrevistas com as gestoras dos CEI's (Diretoras e coordenadoras), com o propósito de compreender o olhar destas com relação à formação continuada para os professores que atuam nos CEI's. Como já abordamos anteriormente, é também importante compreendermos a articulação da gestão nos processos de formação continuada para os professores na instituição, pois a relação dialógica, nesse contexto, é fator relevante para a melhor ressonância da formação, bem como a melhoria da qualidade para a educação das crianças. Pelo exposto, analisaremos as entrevistas das gestoras e em seguida das professoras, considerando o processo dialético que permeia o contexto educativo.

4.3.1 Analisando as entrevistas com as gestoras

As questões direcionadas às gestoras, de modo geral, foram no intuito de compreender como ocorrem os processos de formação continuada com os professores dos respectivos CEI's da pesquisa. Assim, primeiramente, abordamos cada questão da entrevista e os registros mais constantes para, em seguida, analisarmos com base na técnica da análise de conteúdo que, segundo Amado (2000, p. 53), consiste em

“arrumar” num conjunto de categorias o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações”.

Amado (2000) corrobora com Bardin (2009) em muitos aspectos, destacando que a A.C, além de permitir a representação dos conteúdos das mensagens, permite o avanço fecundo a custas de inferências interpretativas. Nesse sentido, o intuito principal dessa análise não é apenas a descrição dos conteúdos, mas sim o tratamento destes em relação aos dados manifestos pelas comunicações e como estes podem contribuir para a compreensão do objeto de estudo e produção do conhecimento. Assim, Amado (2000) assegura que é um processo de esquartejamento do texto e do seu sentido imediato, visível, objetivando descortinarem outros sentidos. Desse modo, o instrumento investigativo da entrevista semiestruturada foi essencial para nortear o percurso da pesquisa.

A escuta e o olhar atento é essencial no processo de investigação e produção de dados, o que pode embasar potencialmente a análise qualitativa da pesquisa em um processo interpretativo e de inferência. Desse modo, essa primeira fase de análise obedecerá aos recortes de *registro* das falas provenientes das entrevistadas - as quais serão identificadas pelo nome fictício que adotamos - objetivando contemplar o proposto pela técnica da análise de conteúdo dos dados qualitativos, com vistas a considerar a totalidade do conteúdo produzido pelos emissores das *comunicações*. De acordo com Bardin (2009), explicitaremos e sistematizaremos esse conteúdo com base nos objetivos já mencionados neste trabalho e, corroborando com Amado (2000), efetivaremos o processo de *esquartejamento* do conteúdo manifesto.

Assim, o quadro 09 ilustra o registro de algumas falas – conforme as questões da entrevista - na forma de expressão do conteúdo manifesto. A pergunta 01 do roteiro foi relacionada ao nível de formação (ilustrado no quadro 07) e o tempo de experiência das gestoras (ilustrado no quadro 08), que obtivemos uma média de 5,7 anos. Os destaques em maiúsculo estão relacionados às áreas temáticas.

Quadro 09: Registro das falas das gestoras

CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA. Qual a sua concepção de formação continuada docente?

- “É aquela formação que você não acha que já tem... que já obtém todo conhecimento, assim como toda profissão você precisa estar atualizado; na docência também! É necessária essa capacitação continuada sempre” (Diretora, A).
- “A formação continuada dos docentes é... Eu acredito que seja imprescindível né, por que precisa haver uma reflexão da prática pedagógica como processo dinâmico que precisa ser

revisto e analisado frequentemente, para que possa tá ocorrendo aquele processo de tá ressignificando aquilo que a gente já sabe e aprimorando o que a gente vai fazer” (Diretora, B).

- “É a formação né, a gente sempre buscando mais aperfeiçoamento pra que a prática pedagógica em si venha dar certo né [...]” (Coordenadora, A).

PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA. Os professores do Centro de Educação Infantil o qual você atua participam de formação continuada?

- “Sim, sim, participam sim, por que a prefeitura está sempre orientando essa formação. Inclusive nós temos uma formação continuada na EI que é com a coordenadora geral que é muito bom...então uma vez por mês os professores da Educação Infantil se reúnem que é pra ter esse encontro a (falou o nome da coordenadora) que é nossa coordenadora do município. Então a gente sempre tá tendo essa capacitação né...sempre buscando inovar nossas prática pedagógicas né(...) Nós temos na coordenação né, que é semanal [...] (Coordenadora, A).

- “Elas participam dessas formações continuada dentro do momento de coordenação” (Diretora, B).

REFERENTE À ORGANIZAÇÃO DOS PROJETOS DE FORMAÇÃO. Como procede a elaboração dos projetos de formação continuada?

Respostas: - “Isso... os coordenadores eles se reúnem e a partir das demandas que vão surgindo...é.. nós discutimos e a partir daí elaboramos o material a ser trabalhado e também através de parcerias; nos buscamos parcerias com os profissionais (especialistas ou mestres) da UFRB, pessoal da área de saúde, entre outros(...) Durante o período de coordenação os professores, eles colocam né... o que eles precisam...mas a gente vai tendo aquele olhar né...ouvindo direitinho, para na hora da reunião todos os coordenadores entrarem em consenso para ver o que cada creche tá precisando abordar né.... tá precisando fazer a formação” (Coordenadora, B).

Respostas: - “Isso, com certeza né... a gente procura ouvir cada professor pra tá vendo a realidade de cada um né... de cada sala com suas particularidades, então é muito proveitoso que a gente acate as sugestões, ouça os professores entendeu... pra a partir daí a gente ingressar no nosso projeto. Não é um projeto pronto, diretor e coordenador; existe uma construção” (Coordenadora, A).

ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA. Há articulação entre teoria e prática na formação continuada dos professores?

Respostas: - “Eu acho que elas não têm como andar separadas, na verdade né... elas precisam andar juntas, teoria e prática. É... eles procuram articular né [...] Nas formações a gente passa as teorias né... também mostra como deve ser feito algumas atividades voltadas para alguns temas e aí esses professores eles trazem para prática para ver se dar certo; e aí eles procuram ressignificar aquilo também que não deu certo. Eles tentam mudar, buscando estratégias novas pra tá melhorando a sua atuação enquanto professor, buscando a aprendizagem das crianças” (Diretora, B).

- “Existe essa articulação né... o que é mais importante, não fica só na teoria, tem que de fato articular com chão da sala o que se tem na teoria” (Coordenadora, A).

MOTIVAÇÃO PARA FORMAÇÃO. Os professores demonstram motivação em participar da formação continuada?

Respostas: - “Com certeza! São os professores... eu costumo falar que os meus professores... eles são muito engajados no que se diz respeito ao pedagógico, então eu não tenho o que

reclamar, eu dou o suporte, mas assim, eu tenho o retorno deles, então assim, eles são muito compromissados, muito responsáveis naquilo que eles fazem” (Coordenadora, A).

- “Sim, inclusive elas dão retorno pra gente após essas formações continuadas, dizendo do quanto que isso é importante do dia a dia deles enquanto profissionais, por que isso vem fortalecer pensamentos às vezes que estavam adormecidos é... eles procuram motivar mais suas aulas, trazendo novidades. E elas percebem também que essas formações, elas são grandes aliadas né... pra que sejam desenvolvidas estratégias que realmente permitam acontecer às aprendizagens. Então elas estão sempre buscando também que a gente leve novidades né... que as coordenadoras tragam temáticas dentro do convívio delas [...]” (Diretora, B).

CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA. Você tem observado se os processos formativos estão contribuindo para a prática pedagógica das professoras?

Respostas: - *“Com certeza! Eu posso falar isso com muita propriedade, enquanto coordenadora, por que têm os acompanhamentos eu faço as visitas e eu percebo nessas visitas que tudo aquilo que se é discutido na coordenação, na elaboração dos projetos, eu vejo acontecer no chão da sala de aula, entendeu... eu vejo eles colocando em prática, e eu vejo também o resultado nos próprios alunos, entende... então realmente ocorre de uma forma muito gratificante. Eu percebo isso na minha escola”* (Coordenadora, A).

- “Estão sim. Agente percebe no dia a dia é... que a formação continuada tem mobilizado os professores no sentido de buscar iniciativas para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma significativa. Agente vê que eles correm atrás de atividades, quando eles percebem que as crianças estão aprendendo... isso traz estímulo né... pra está sempre buscando trazer é... situações que envolvam esse processo”. (Diretora, B).

REFLEXÕES REFERENTES ÀS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA. São reservados momentos para reflexão referente às implicações da formação continuada na prática pedagógica?

Respostas: - *“Existe, existe sim, esse momento, entendeu... pra discutir, pra ouvir esses professores; para ver se está surtindo efeito, pra ver se está sendo legal assim dessa forma, se precisa melhorar alguma coisa. Então existe esse momento dessa conversa... interação... na própria coordenação, juntamente com a direção, entendeu”* (Coordenadora, A).

- “É... esse momento é feito no período da avaliação né...a gente faz a formação... e no final eles avaliam tanto a formação e depois eles dão a devolutiva do que foi trabalhado, o que teve de positivo... o que foi que precisa melhorar ou se precisa ainda, dentro daquela temática, fazer outra formação” (Coordenadora, B).

Fonte: Dados da pesquisa de campo, Amargosa-BA, (2017).

Assim, essa primeira fase, em seu sentido imediato, tratou para o esquadramento de unidades, com o registro das falas, objetivando descortinarem outros sentidos (AMADO, 2000) e procurando “o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (BARDIN, 2009, p. 43). Dessa maneira, são consideradas a sequência de diversos fragmentos que podem descortinar possibilidades para outros sentidos no percurso do olhar inferente e interpretativo.

Neste desvendar de sentidos, seguimos para a segunda fase de “esquartejamento do texto”, com o “esboço preliminar de um mapa conceitual das áreas temáticas e do sistema de categorias” (AMADO, 2013, p. 318). Essa sistematização possibilita, assim, realizar o que o autor designa de *recorte vertical*, com os blocos temáticos extraídos das leituras prévias das transcrições das entrevistas. Desse modo, o quadro abaixo do Mapa Conceitual ilustra uma hierarquização possível, listando os temas e subtemas que emergiram das entrevistas.

Quadro 10: Mapa conceitual com as falas das gestoras

<p>CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sempre estar em busca do conhecimento; (D-A). - Atualização; (D-A). - Capacitação continuada; (D-A). - Para reflexão da prática enquanto processo dinâmico; (D-B). - Rever, analisar, ressignificar e aprimorar a prática (D-B). - Aperfeiçoamento para a prática pedagógica (C-A).
<p>PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação semanal na coordenação; (C-A). - Uma vez por mês com a coordenadora geral da EI; (C-A). - Formação dentro do momento da coordenação; (D-B).
<p>REFERENTE À ORGANIZAÇÃO DOS PROJETOS DE FORMAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulação dos coordenadores a partir das demandas das professoras; (C-B). - Elaboração do projeto de formação continuada; (C-B). - Parcerias com profissionais externos; (C-B). - Escuta de cada professor conhecer as particularidades; (C-A). - Gestão e professores constroem o projeto juntos; (C-A).
<p>ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há sempre articulação; (D-B). - Teoria e exposição de como pode ocorrer na prática; (D-B). - Busca de estratégias práticas no momento da formação; (D-B). - Socialização de atividades da temática com a prática; (C-B).
<p>MOTIVAÇÃO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Engajamento, compromisso e responsabilidade; (C-A). - Percepção do retorno; (C-A). - Gostam da formação continuada, almejando acontecer mais momentos; (D-B). - Articulação para sugestão de temáticas; (D-B).

<p>CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que se discute e elabora na formação acontece na sala de aula; (C-A). - Reflete de forma positiva na prática; (C-A). - Percepção na aprendizagem das crianças; (C-A). - Instiga a mobilização das professoras para (re) significar a prática; (D-B). - Busca de atividades diversificadas para aprendizagem significativa; (D-B).
<p>REFLEXÕES REFERENTES ÀS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ocorre na coordenação, procuram ouvir as professoras; se está bom ou se precisa melhorar; (C-A). - Momento de conversa, de interação; (C-A). - Realiza no momento da avaliação, ao término da formação; (C-B). - As professoras dão à devolutiva: o que foi positivo ou o que precisa melhorar; (C-B).

Fonte: Dados da pesquisa de campo, Amargosa-BA, (2017).

O mapa acima apresenta a essência do conteúdo que está em *pré-análise e exploração do material*, considerando também o defendido por Bardin (2009), assegurando que precisam ser determinadas operações de *recorte de texto* em unidades comparáveis de *categorização*. Esses recortes caracterizam a definição recorrente do conteúdo das falas dos entrevistados. Trata-se, portanto, de um processo de leitura atenta das transcrições, objetivando extrair a essência do conteúdo. Nessa construção, o olhar atento não ocorreu apenas nas leituras, mas também no momento em que se deram as entrevistas e na escuta, tal qual assevera Ornellas (2011, p. 22), quando disserta que o saber ouvir, o sentir, as pausas e os ritmos são fundamentais na entrevista.

Desse modo, a etapa seguinte consiste na organização do sistema de categorias e subcategorias, a qual construiremos com base nos recortes da primeira e segunda fase. Bardin (2009, p. 145) define a *categorização* como uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Para tanto, os critérios prévios constam dos registros relacionados nos quadros 09 e 10, provenientes das falas das gestoras, em análise. Esses critérios têm como base os objetivos previamente definidos no estudo.

Reiteramos que a sequência composta no quadro 11 é resultado da escuta atenta e leituras intensivas das transcrições do material, apresentando o conteúdo sucinto, que nos permite realizar inferências e interpretações, considerando os objetivos da pesquisa.

Quadro 11: Constituição do corpus documental com as falas das gestoras

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO
Concepção de formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Busca do conhecimento, atualização e capacitação continuada; (D-A). - Reflexão da prática enquanto processo dinâmico; (D-B). - Rever, analisar, ressignificar e aprimorar a prática (D-B). - Aperfeiçoamento para a prática pedagógica (C-A). 	<ul style="list-style-type: none"> - A compreensão da formação continuada é estar na busca pelo conhecimento; uma atualização, capacitação que contribui para a reflexão da prática enquanto processo dinâmico, podendo rever, analisar, ressignificar e aprimorar a prática pedagógica. 	<p>Pesquisadora: Qual a sua concepção de formação continuada docente?</p> <p>Respostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (...) <i>imprescindível né (...) para haver uma reflexão da prática pedagógica como processo dinâmico que precisa ser revisto e analisado frequentemente.</i> (...) (Diretora, B). - <i>É a formação né, a gente sempre buscando mais aperfeiçoamento pra que a prática pedagógica em si venha dar certo né...</i> (Coordenadora, A).
Participação das professoras em formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Formação semanal na coordenação; (C-B). - Uma vez ao mês com a coordenação geral da EI; (C-A). 	<ul style="list-style-type: none"> - A formação continuada ocorre na coordenação semanal e uma vez por mês com a coordenadora geral da EI. 	<p>Pesquisadora: Os professores do Centro de Educação Infantil o qual você atua, participam de formação continuada? Respostas: <i>Eles participam da formação continuada dentro do momento de coordenação.</i> (Diretora B) (...) <i>nós temos uma formação continuada na EI que é com a coordenadora geral...então uma vez por mês os professores da Educação Infantil se reúnem (...) e nós temos na coordenação que é semanal né(...)</i> (Coord. A)</p>
Referente à organização dos projetos de formação	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação a partir das demandas das professoras; (C-B). - Elaboração do projeto de formação continuada; (C-B). - Parcerias com profissionais externos; (C-B). - Escuta para conhecer as particularidades; (C-A). - Gestão e professores constroem juntos; (C-A). 	<ul style="list-style-type: none"> - O projeto de formação continuada é construído de forma integrada com a gestão e professoras, na observância das demandas externadas pelas professoras, de acordo as particularidades de cada turma e, considerando as temáticas, também buscam parcerias externas para o desenvolvimento da formação. 	<p>Pesquisadora: Como procede a elaboração dos projetos de formação continuada (temáticas; pessoas envolvidas)? Respostas: (...) <i>os coordenadores se reúnem a partir das demandas que vão surgindo... e a partir daí elaboramos o material a ser trabalhado e também através de parcerias...(...)</i> durante o período de coordenação os professores, eles colocam né... o que eles precisam(...) (Coord. B).</p> <ul style="list-style-type: none"> - (...) <i>A gente procura ouvir cada professor pra tá vendo a realidade de cada um né (...)</i> (Coord. A).
Articulação	<ul style="list-style-type: none"> - Há sempre articulação; (D-B). 	<ul style="list-style-type: none"> - A articulação é contemplada na 	<p>Pesquisadora: Há articulação entre teoria e prática na</p>

<p>entre teoria e prática na formação continuada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Teoria e exposição de como pode ocorrer na prática; (D-B). - Busca de estratégias práticas no momento da formação; (D-B). - Socialização de atividades da temática com a prática; (C-B). 	<p>formação, abordam a teoria e expõem como pode ocorrer na prática; como podem criar estratégias para o desenvolvimento na prática. Isso com a socialização de atividades práticas pelas professoras no momento da formação.</p>	<p>formação continuada dos professores? Respostas: - (...) <i>elas precisam andar juntas, teoria e prática. É... elas procuram articular né [...] Nas formações a gente passa as teorias né... também mostra como deve ser feito algumas atividades (...) e aí eles procuram ressignificar aquilo também que não deu certo(...)</i> Buscam estratégias novas (...) (Diretora B)</p>
<p>Motivação para formação continuada</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Engajamento, compromisso e responsabilidade; (C-A). - Percepção do retorno; (C-A). - Expressam gostar da formação continuada, almejando acontecer mais momentos; (D-B) - Articulação para sugestão de temáticas; (D-B). 	<ul style="list-style-type: none"> - As professoras demonstram compromisso, engajamento e responsabilidade e exprimem retorno positivo com relação a formação e se articulam para a sugestão de novas temáticas. 	<p>Pesquisadora: Os professores demonstram motivação em participar da formação continuada? Respostas: - (...) <i>eles são muito engajados no que se diz respeito ao pedagógico (...)</i> (Coord. A). - <i>Sim, inclusive eles dão retorno pra gente após essas formações continuadas, dizendo do quanto que isso é importante do dia a dia deles enquanto profissionais(...) eles procuram motivar mais suas aulas, trazendo novidades.</i> (Diretora-B).</p>
<p>Contribuição da formação continuada para a prática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O abordado e elaborado na formação acontece na sala de aula; (C-A). - Reflete de forma positiva na prática; (C-A). - Percepção na aprendizagem das crianças; (C-A). - Instiga a mobilização das professoras para (re) significar a prática; (D-B). - Busca de atividades diversificadas para aprendizagem significativa; (D-B). 	<ul style="list-style-type: none"> - As gestoras percebem que o abordado na formação continuada reflete de forma positiva na prática das professoras, observando o reflexo na aprendizagem das crianças, ademais, a formação continuada mobiliza as professoras em busca de atividades diversificadas para proporcionar uma aprendizagem significativa. 	<p>Pesquisadora: Você tem observado se os processos formativos estão contribuindo para a prática pedagógica das professoras? Respostas: (...) <i>Com certeza! ...por que têm os acompanhamentos eu faço as visitas e eu percebo nessas visitas que tudo aquilo que se é discutido na coordenação, na elaboração dos projetos, eu vejo acontecer no chão da sala de aula, entendeu... eu vejo eles colocando em prática, e eu vejo também o resultado nos próprios alunos, entende(...)</i> (Coord. A).</p> <p><i>Estão sim. Agente percebe no dia a dia é... que a formação continuada tem mobilizado os professores no sentido de buscar iniciativas para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma significativa.</i> (Diretora-B)</p>
<p>Reflexões referentes às implicações da formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ocorre na coordenação, escuta das opiniões das professoras (C-A). - Momento de conversa, de interação; (C-A). 	<p>O momento de reflexão referente as implicações da formação continuada ocorre geralmente ao</p>	<p>Pesquisadora: São reservados momentos para reflexão referente às implicações da formação continuada na prática pedagógica? Respostas:</p>

continuada	<p>- Realizada no momento da avaliação, ao término da formação; (C-B).</p> <p>- Existe a devolutiva: o que foi positivo ou o que precisa melhorar; (C-B).</p>	<p>final da formação, em que existe a devolutiva, o momento do diálogo para refletir sobre o que foi positivo, se precisar ajustar e sugestões de novas temáticas.</p>	<p><i>Existe, existe sim... pra discutir, pra ouvir esses professores; para ver se está surtindo efeito... se precisa melhorar alguma coisa. Então existe esse momento dessa conversa... interação... na própria coordenação, juntamente com a direção, entendeu. (Coord. A).</i></p> <p><i>- É... esse momento é feito no período da avaliação né... o que teve de positivo... o que foi que precisa melhorar ou se precisa ainda, dentro daquela temática, fazer outra formação. (Coord. B).</i></p>
-------------------	---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa de campo, Amargosa-BA, (2017).

De acordo com a organização do conteúdo no quadro acima, é possível perceber na categoria **Concepção de formação continuada** que das quatro gestoras que participaram da entrevista, todas possuem a compreensão de que a formação continuada é “imprescindível” para que ocorra a reflexão da prática e consideram que sempre temos algo para aprender. Demonstram, portanto, que a formação continuada faz parte do processo do *ser professor*, em constante aprendizado.

Contudo, elas possuem uma compreensão de formação no sentido de “atualização”, “capacitação” e “aperfeiçoamento”, embora considerem como essencial para a reflexão da prática no sentido de ressignificar o desenvolvimento desta. Pelo exposto, é necessário compreendermos a formação continuada na sua inteireza ou no seu aspecto global, no sentido de proporcionar conhecimento e vivenciar experiências em um processo dialógico entre pares, tendo como *lócus* central a escola e o contexto de vivências diárias.

Imbernón (2009) aborda que é preciso ver a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo assim uma interiorização cotidiana dos processos formativos, com maior controle autônomo da formação. Assim sendo, é por meio desse processo de autonomia que o diálogo, o debate e o consenso devem ser constantes para que ocorra seguramente o trabalho colaborativo.

Nesse direcionamento, nota-se que as gestoras caminham na direção do diálogo, da colaboração e do compromisso em desenvolver a formação continuada no contexto da instituição, pois, na segunda categoria referente à **Participação das professoras em formação continuada**, as gestoras exprimem o compromisso em desenvolver a

formação continuada uma vez na semana, destacando que ocorre no período da coordenação (conforme orientação do município). Além da formação continuada semanal, as gestoras afirmam que a coordenadora geral da Educação Infantil, uma vez por mês, ministra palestra para os professores (orientando como desenvolver atividades com as crianças, abordando temáticas de interesse dos professores, realizando atividades práticas e dinâmicas de interação para a Educação Infantil, entre outros).

Isso nos faz entender que a formação continuada ocorre nesses CEI's, mas, com maior foco nos momentos da coordenação semanal e, de acordo com a fala das mesmas, os momentos de formação fora da escola são alguns encontros com a coordenadora geral da Educação Infantil do município. Revela, portanto, o pouco tempo destinado à formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil no município. Compreendemos que a formação continuada deve emergir mesmo do contexto da instituição; como afirma Nóvoa (2017) ¹⁰ “a formação continuada deve ter como lócus principal a escola” e é nesse contexto que poderá favorecer as relações dialógicas, a troca de experiências, o trabalho colaborativo e construção de novas práticas, visando sempre o melhor atendimento às crianças.

As gestoras explicitam que as temáticas da formação que ocorrem no momento da coordenação são organizadas de acordo com as sugestões das professoras, em um movimento de interlocução com as gestoras. Essa relação entre gestão e professoras pode contribuir para o desenvolvimento tanto profissional quanto organizacional, “sendo o desenvolvimento profissional um processo que decorre nos contextos de trabalho” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 06). Desta forma, considera-se a dimensão autônoma da instituição, que desenvolve a “formação contínua que é necessária em cada momento, para quem e com que formato” (IDEM, p. 08). Assim, pensar a formação continuada na instituição é compreender que:

O modelo de formação centrado na escola é, nesse sentido, um modelo baseado nas iniciativas de formação promovidas pela escola, qualquer que seja o formato pedagógico. As escolas são consideradas como unidades sociais e organizacionais, com autonomia vontade coletiva e projetos próprios. É uma formação centrada na iniciativa da unidade organizacional escola. Acentua-se nessa vertente a dimensão do agente institucional da formação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 08).

¹⁰ Antônio Nóvoa em entrevista concedida ao portal NET Educação, Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>. Acesso em 11 de Janeiro de 2018.

Nesse aspecto, a relação dialógica e colaborativa no contexto da instituição é essencial para o favorecimento de uma educação com mais qualidade para as crianças e para o desenvolvimento profissional das professoras. Assim, avançamos para analisarmos a categoria referente à **organização dos projetos de formação**. Neste aspecto, 100% das gestoras expressaram que, para a organização dos projetos são ouvidas primeiramente as *demandas* da prática cotidiana das professoras, não havendo uma temática específica, mas considerando as particularidades. E, a partir das demandas são elaboradas as formações.

As gestoras do CEI-B destacam também que, conforme a necessidade, buscam parcerias com vários profissionais como: profissionais da saúde, com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB e outros, para contribuírem no processo de formação continuada com as professoras. Com isso, podemos considerar que o professor é sujeito de sua formação, pois possui autonomia para expressar suas demandas, e isso vem de encontro ao que Oliveira-Formosinho (2002, p. 09) aborda, que “a formação é centrada na escola na medida em que as necessidades dos grupos de professores que compõem a escola são levadas em conta”.

Portanto, consideram a participação das professoras nesse processo que, conforme as falas das gestoras, em momentos de diálogo e escuta, as professoras externam as temáticas que desejam ser abordadas, conforme a fala da Coord. A: “(...) *A gente procura ouvir cada professor pra tá vendo a realidade de cada um né... de cada sala com suas particularidades(...) pra a partir daí a gente ingressar no nosso projeto*”.

Observamos que não é um projeto pronto, mas construído a partir dos anseios, das necessidades e de sugestões das professoras, no qual existe o momento de escuta e isso vai de encontro ao que Oliveira-Formosinho (2002, p. 09) defende, ao afirmar que “A percepção do profissional sobre suas necessidades e as suas preocupações tem muita importância para a determinação do conteúdo desse projeto de formação”. Então compreendemos que a interlocução e a escuta são essenciais para a elaboração de um projeto de formação continuada que seja significativo para as professoras, pois, as temáticas devem atender a realidade da instituição. Além disso, é importante ouvir as professoras, com suas sugestões, desejos e seus possíveis conflitos vivenciados diariamente, propiciando oportunidades em que poderão definir as temáticas das formações com mais prioridades. A princípio, notamos que, nas duas instituições de EI, as gestoras demonstraram haver esta relação de diálogo e colaboração.

Isso implica em estratégias de formação e valorização de saberes construídos no interior da instituição e na experiência vivenciada, contudo, outros espaços de formação

também devem ser valorizados, compreendendo a necessidade de composição da formação como um processo constante, permeado também por outros espaços e vivências. É relevante uma formação continuada que seja mediadora da produção de conhecimento, que deve proporcionar a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica, valorizando os saberes da experiência.

Nesta linha, indagamos sobre a **Articulação entre teoria e prática na formação continuada** que ocorre nos CEI's; as gestoras dos dois CEI's argumentaram que existe sim a articulação entre teoria e prática nos momentos de formação, pois sabemos que comumente a teoria sobrepõe-se à prática, mas estas devem ser indissociáveis. Assim, há a premissa de que discutem a teoria e, posteriormente, desenvolvem atividades práticas relacionadas aos temas discutidos. Essa articulação, de fato, é fundamental, pois a teoria é importante no sentido de refletirmos com relação a determinado tema e/ou situação. A discussão, reflexão e prática são importantes; assim como em algumas situações da prática que podemos ter aproximações teóricas. Tais acepções são bem explicitadas por Pimenta (2009, p.47), ao afirmar:

[...] a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria.

Portanto, frisamos que a articulação entre teoria e prática no processo de formação continuada é fundamental para nortear a prática pedagógica. Assim, a citada autora reforça que as ações cotidianas requerem uma teoria, assim como a teoria nos proporciona certo embasamento para desenvolvermos a prática, por isso elas são indissociáveis. A seguir a fala de uma gestora expressa que no momento da formação elas fazem a articulação, pois:

“[...] elas precisam andar juntas, teoria e prática. É... eles (coordenadores e profissionais parceiros) procuram articular né (...) Nas formações a gente ‘passa as teorias’ né... também mostra como deve ser feito algumas atividades (...) e aí eles (os professores) procuram ressignificar aquilo também que não deu certo (...) Buscam estratégias novas (...)” (Diretora-B).

A fala demonstra o desejo em articular as discussões teóricas com a prática vivenciada com as crianças, embora o argumento acima de “*passa as teorias*” não expressa uma interlocução com a articulação, o que pode sugerir situações estanques. O professor não deve “receber” as teorias, mas refletir, relacionar e dialogar, de forma

indissociável devendo ser uma constante práxis. Vazquez (2011, p. 221) assevera que “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Desse modo, a práxis não é apenas atividade social que transforma a realidade, a natureza; transforma também o homem, à medida que este atua sobre a natureza, transformando-a e transformando a si. Portanto, a articulação teoria/prática precisa ocorrer de forma dialética, considerando as possibilidades de mudanças tanto no contexto, quanto nas relações.

A Coordenadora-A também assegura: “*Existe essa articulação né... o que é mais importante, não fica só na teoria, tem que de fato acontecer no chão da sala o que se tem na teoria*”. Demonstra, assim, que há articulação entre teoria e prática na formação continuada, entretanto não deve ser um processo de “transferência” para o “*chão da sala*”, mas sim de (re) significações e de interlocuções para o desenvolvimento das práticas e sobre as mesmas, de modo que haja uma contínua construção de conhecimentos para e com as crianças. Dessa forma, na formação continuada, a indissociabilidade teoria/prática precisa ser um momento realmente articulado, relacionando as vivências da prática com a teoria e a teoria com a prática, de forma que possa ocorrer a aprendizagem integral das crianças, assim como mudanças pessoais e profissionais.

Com relação à categoria **Motivação para formação continuada**, objetivamos conhecer as percepções das gestoras – e, principalmente, das próprias professoras, que abordaremos no tópico seguinte – com relação às motivações para participarem da formação continuada. Motivação é um conceito amplo e existem variadas definições, mas aproximamos nosso entendimento com o de Todorov e Moreira (2005), que aborda a motivação como uma força interna que nos leva a agir. Assim, a motivação pode também ser influenciada por fatores externos que nos impulsionam internamente para agir sobre algo e tomar decisões.

Sabemos que o fator motivação é subjetivo e depende de variantes diversas que permeiam o contexto e as vivências em sua dinamicidade, num processo dialético do movimento e da mudança. Segundo Castoriadis *apud* Scoz (2012, p. 25), subjetividade é “a capacidade de receber um sentido, de fazer algo com ele e de produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo.” Desse modo, a motivação também depende dos sentidos que cada um atribui ao seu fazer, como destaca Scoz (2012):

Os sentidos que os professores produzem em seus processos de aprender e de ensinar podem ser compreendidos como uma unidade indissociável, que pode ser definida como um sistema dialógico e

dialético, ao mesmo tempo constituinte e constituído (Idem, 2012, p. 30).

Os sentidos atribuídos a qualquer função que desempenhamos estão relacionados com nossa subjetividade em um percurso que está sempre em construção. Assim, o sentido que o professor atribui à sua formação continuada pode incidir nas suas relações e na sua prática pedagógica, gerando novos sentidos e (re) orientando suas ações. Nesse processo dialético do movimento e da mudança, pois nada é estático; é que o professor poderá (re) significar sua prática.

Neste aspecto, considerando a formação continuada que ocorre nos CEI's e tendo como principal formadora a Coordenadora, em consonância com a diretora e outros profissionais convidados, consideramos pertinente indagar sobre a percepção destas se as professoras demonstram estar motivadas para a formação. Logo, demanda o olhar atento dos gestores no que concerne a percepção quanto à assiduidade, compromisso e interesse dos professores. De modo geral, todas informaram que as professoras demonstram motivação e compromisso, e percebem isso ao final das formações com o *“retorno delas”*. Esta percepção fica evidenciada na fala seguinte:

“Sim, inclusive eles dão retorno pra gente após essas formações continuadas, dizendo do quanto que isso é importante do dia a dia deles enquanto profissionais (...) eles procuram motivar mais suas aulas, trazendo novidades. E eles percebem também que essas formações, elas são grandes aliadas né... pra que sejam desenvolvidas estratégias que realmente permitam acontecer às aprendizagens” (Diretora-B).

No entendimento da diretora B, a formação continuada possui implicações diretas na prática diária das professoras e isso as motivam para inovarem em suas ações. Essa motivação está em grande aspecto ligada ao que Scoz (2009) aborda, referente aos sentidos que os professores atribuem em seus processos de aprender e de ensinar: “Os sentidos que os professores produzem em seus processos de aprender e de ensinar podem ser compreendidos como uma unidade indissociável, que pode ser definida como um sistema dialógico e dialético, ao mesmo tempo constituinte e constituído” (Idem, 2009, p.30). Portanto, é necessário considerar as constantes interferências e mudanças que permeiam as relações.

É preciso pensar também no crescimento profissional que este professor adquirirá paulatinamente no seu percurso formativo, bem como o olhar deste para a sua formação e para sua ação perante a aprendizagem das crianças, estando consciente do seu papel social, enquanto sujeito que se propõe a transformar a realidade, na sua práxis.

Além disso, é considerando a motivação e atribuição de sentidos que indagamos sobre **Contribuição da formação continuada para a prática**, uma vez que podemos inferir que o professor, ao construir conhecimento na formação continuada, aliando as suas vivências e experiências, pode produzir outros saberes e (re) orientar sua prática. Todas as gestoras externaram que observam a contribuição, pois a formação continuada é realizada com base nas demandas (dificuldades para realizar determinadas atividades, abordagem de alguma temática que as professoras consideram pertinentes, enfim, com as situações que surgem no cotidiano da instituição) das professoras.

E elas observam a contribuição, nos “acompanhamentos”, nas “visitas” em sala e até mesmo nas formas de buscar iniciativas para dinamizar a prática com o propósito de torná-la significativa para a criança. Nessa categoria, as gestoras compreendem a contribuição da formação de maneira positiva, quando expressam:

“[...] Com certeza!... porque têm os acompanhamentos eu faço as visitas e eu percebo nessas visitas que tudo aquilo que se é discutido na coordenação, na elaboração dos projetos, eu vejo acontecer no chão da sala de aula, entendeu... eu vejo eles colocando em prática, e eu vejo também o resultado nos próprios alunos, entende (...)”
(Coord. A).

“Estão sim. Agente percebe no dia a dia é... que a formação continuada tem mobilizado os professores no sentido de buscar iniciativas para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma significativa” (Diretora-B).

Essas falas expressam a percepção das gestoras no cotidiano dos CEI's, provenientes na observância da mobilização das professoras em função de uma aprendizagem “significativa”; ademais, notou-se que elas percebem o “resultado” nas crianças. Assim, o reflexo do diálogo no processo formativo contextualizado, emergindo das situações cotidianas e demandas das professoras, poderá permitir “aos professores reverem, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 53). Nesse sentido, o processo formativo, ocorrendo de forma dialógica e reflexiva entre os pares, poderá, além de contribuir na construção do conhecimento, ressignificar os saberes experienciais em um contexto de reflexão e colaboração.

Pelo exposto, concernente à última categoria sobre as **Reflexões referentes às implicações da formação continuada**, as gestoras reforçam que propõem momentos de reflexão e de avaliação daquele momento, como “devolutiva”. Além disso, as gestoras

ênfatisam que esses momentos acontecem também no decorrer da formação continuada, para ver se precisam melhorar algo ou aprofundar determinada temática. Assim, elas afirmam que valorizam esse momento e escutam as professoras. Imbernón (2009, p.27) ênfatisa que “no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo da mesma e suas opiniões sejam consideradas”.

Essa escuta é essencial num processo de formação continuada, pois é a partir de possíveis mudanças decorrentes das escutas que podemos ressignificar nossas ações, com o intento de não incorrer em uma formação verticalizada imposta. Podemos construir, no contexto da instituição de Educação Infantil, processos colaborativos em que o diálogo, a reflexão e a troca de experiências sejam constantes, em um compromisso mútuo com o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, conforme as gestoras, ocorrem momentos de avaliação e reflexão sobre o processo de formação continuada, havendo momentos de escuta e interlocução envolvendo as professoras e gestoras:

“É... esse momento é feito no período da avaliação né... o que teve de positivo... o que foi que precisa melhorar ou se precisa ainda, dentro daquela temática, fazer outra formação ” (Coord. B).

“Existe, existe sim... pra discutir, pra ouvir esses professores; para ver se está surtindo efeito... se precisa melhorar alguma coisa. Então existe esse momento dessa conversa... interação... na própria coordenação, juntamente com a direção, entendeu (...)” (Coord. A).

Valorizar o momento de reflexão sobre a formação continuada é de grande importância para que esta tenha significado tanto para o conhecimento das professoras quanto para implicar de forma positiva em sua prática pedagógica. Como abordado nas falas acima, é preciso refletir se precisa ajustar algo ou, se não atendeu as necessidades, potencializar as discussões referentes à determinada temática. O espaço educativo é dinâmico e está continuamente em processo de mudanças na dialética dos acontecimentos, pois nada está pronto e acabado, mas em permanente construção. Nesse sentido, pode-se afirmar que nas instituições as demandas e as necessidades são constantes, o que poderá mudar é a intensidade destas e as particularidades de cada um.

Em suma, finalizando a análise das falas das gestoras nos dois CEI's em que realizamos a pesquisa, falas estas que achamos pertinente à escuta atenta, pois a importância que as gestoras atribuem à formação continuada influencia diretamente no funcionamento da instituição, bem como nas aprendizagens e cuidados com as crianças.

Dessa maneira, teve maior evidência a existência de um trabalho colaborativo e que o empenho em proporcionar o melhor atendimento às crianças constitui-se como prioridade dos dois Centros de Educação Infantil.

Desse modo, seguiremos para a análise das entrevistas com as professoras que são o foco principal da temática desta pesquisa. Assim, dentre outras questões que abordaremos no tópico seguinte, objetivamos compreender sobre as implicações da formação continuada na prática pedagógica, considerando a articulação teoria e prática. Nessa análise, avaliamos também a consonância entre as falas das gestoras e as falas das professoras, apreciando a pertinência da formação continuada e a qualidade da educação das crianças.

4.3.2 Formação continuada e suas implicações na prática pedagógica: o olhar das professoras

De acordo com o panorama de análise das entrevistas com as gestoras, que deixou expresso o empenho para a realização da formação continuada com as professoras, abordaremos neste tópico a análise das entrevistas docentes, com vistas a compreender o olhar destas com relação à formação continuada desenvolvida nos Centros de Educação Infantil em que atuam.

Compreendemos a criança como sujeito histórico, pertencente a culturas e que seu desenvolvimento é permeado por práticas sociais e educacionais, e como destaca Canda (2010, p. 06): “nos mobiliza a pensar em ‘infâncias’ e não em um universal modelo de infância brasileira”. Assim, nas instituições de Educação Infantil, as crianças vivenciam interações com os adultos (gestão, professores e colaboradores) e outras crianças. Neste aspecto, o desenvolvimento integral destas é mediado pelos professores, que também aprendem com elas, como aborda Vygotsky (2012) ao afirmar que o adulto ocupa lugar de “mediador” entre as crianças e o mundo, entre as crianças e o conhecimento. Desse modo, nas instituições de EI, é essencialmente o professor que interage e proporciona experiências mediadoras do desenvolvimento das crianças.

Desse modo, a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil é essencial e merece atenção específica. Contudo, é necessário que este professor tenha consciência de seu papel social e de sua importância na aprendizagem das crianças. Kramer (2005, p. 224) assevera que “para ser professor, mais do que gostar de ensinar, é preciso gostar de aprender”. Para a autora, exercer a docência com as crianças requer uma busca constante pela ampliação de saberes, visto que os desafios cotidianos requerem tanto conhecimentos teóricos quanto práticos, assim como um

olhar mais atento e crítico das vivências. Portanto, a formação não deve se encerrar, é necessário ser contínua.

Analisar as falas das professoras participantes dessa pesquisa nos possibilitará compreender o olhar e a compreensão destas com relação à formação continuada que participam, conhecendo seus desafios cotidianos, suas concepções e demandas com relação à profissão. Assim, como já ilustrado no quadro 06, as professoras possuem formação satisfatória para o atendimento às crianças, pois todas tem graduação em Pedagogia com especialização em Educação Infantil, com a exceção de uma.

Assim, considerando a *pré-análise* dos dados, sistematizando as ideias iniciais num plano de análise (BARDIN, 2009) e obedecendo ao *registro* das falas, seguiremos para a análise dos dados manifestos pelas *comunicações* das professoras, considerando o *esquartejamento* desse conteúdo. Do mesmo modo, essa fase é caracterizada pelos recortes de *registros* das falas expressas nas entrevistas que estão ilustradas no quadro 12, buscando assim uma organização do conteúdo em análise.

Quadro 12: Registro das falas das professoras

GOSTAR DE ATUAR NA EI. Pesquisadora: Gosta de atuar como professora de Educação Infantil?

Respostas: - *“Na EI eu já atuo há 13 anos e gosto do que faço... eu me realizo na Educação Infantil, gosto de trabalhar com as crianças [...]”* (P-Flor).

- *“Gosto... é um trabalho que eu tenho prazer de levantar e ir, em tá perto das crianças, todos os dias”* (P-Sol).

- *“Gosto, acho que assim... a EI é uma série que né...que a gente se encanta muito, é muita inocência né...a criança se envolve”* (P-Estrela).

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA. Pesquisadora: Qual a sua concepção de criança?

Respostas: - *“O ser criança pra mim é, um ser humano né... um sujeito social que necessita de proteção, cuidado, carinho, atenção [...]”* (P-Sol).

- *“Ser criança para mim... é uma fase da vida única né que tem que ser aproveitada o máximo possível, então a minha concepção de criança... quando eu penso em criança, eu penso no brincar, nas brincadeiras, no movimento [...]”* (P-Lua).

- *“Ser criança é um ser em formação que traz conhecimento, que auxilia na nossa prática pedagógica, por que eles também trazem conhecimentos (...) então não é um ser vazio. E a gente vai aprimorando aquilo que eles trazem, avaliando os conhecimentos prévios e a partir daí desenvolve as práticas pedagógicas para atingir os nossos objetivos e conseqüentemente a aprendizagem deles, de uma forma diferenciada né, lúdica, prazerosa, que eles possam aprender brincando”* (P-Flor).

SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Pesquisadora: O que você entende por prática pedagógica na Educação Infantil?

Respostas: - *“Eu acho que na prática pedagógica, o professor na EI ele deve tá inserindo muito o lúdico né... atividades lúdicas, que envolvam muito o movimento, o brincar, o dançar né [...]”* (P-Estrela).

- “A prática pedagógica na EI é diferenciada né... por que tem a questão do cuidar e do educar e a gente trabalha também com muita ludicidade que é algo que vai se perdendo quando se vai para o ensino fundamental” (P-Sol).

- “Bom, eu acho que a prática pedagógica na EI é um processo contínuo onde é trabalhado os conteúdos de forma é... interdisciplinar, utilizando o lúdico e tornando cada vez mais agradável pra que esse aluno ele possa sentir prazer em vir pra escola...participar, não pode ser uma coisa monótona, tem que ser uma coisa diferente, inovadora[...]” (P-Flor).

SABERES REQUERIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA NA EI. Pesquisadora: Em sua opinião, quais os saberes requeridos para o desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil?

Respostas: - “Primeiramente né, ele tem q ter a formação adequada né... tem que ser licenciado em Pedagogia (...) tem que ter conhecimento da LDB, do RCNEI né... dos principais teóricos que trabalham na perspectiva da Educação Infantil né... Sônia Kramer, Kishimoto, que fala da questão do brincar, Luckesi que fala muito de ludicidade; pra poder fazer essa relação entre teoria e a prática né, de que forma eu vou usar o brincar... a partir do brincar, do brincar, a criança também vai aprendendo [...]” (P-Sol).

- “Eu acho que assim, você tem que tá muito disposta né... Né, por que a gente tem que respeitar essa fase dele, o tempo, saber um pouco, entender um pouco da EI né...o que você tá abordando, o que você tá querendo...e é esses saberes né...entender um pouco deles né...o que é que eu vou tá buscando [...]” (P-Estrela).

- “[...] considerar a experiência da criança, a vivência dela, que a partir dessa vivência, dessa realidade, a gente dá um enfoque ao nosso trabalho. Eu acho importante conhecer as crianças, conhecer a realidade de onde eles vêm, eu tenho esse hábito, eu conheço os meus alunos, eu frequento a casa dos pais (...). É um saber que você busca para além da sala de aula” (P-Flor).

ENTENDIMENTO POR FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE. Pesquisadora: O que você entende por formação continuada docente?

Respostas: - “[...] formação continuada é você tá se... vamos dizer... se atualizando, que as coisas vão mudando né, nunca a concepção de professor há dez anos pra agora... é totalmente diferente; as crianças também, o público tá diferente (...) é tá ali sempre questionando, procurando aprender mais, pesquisando [...]” (P- Lua).

- “Formação continuada docente eu entendo que é... uma necessidade do professor se aperfeiçoar, por que qualquer profissional, ele não pode ficar parado ele precisa né... nós estamos vivendo num mundo globalizado (...). E o professor ele precisa estar preparado pra essas mudanças e estar capacitado... mas hoje a gente percebe que às vezes o professor também aprende com o aluno né... Então eu vejo assim como necessária essa formação continuada é... por que a gente está sempre aprendendo” (P-Flor).

- “[...] continuidade dá... nossa formação né... se estende com cursos de Pós-Graduação, de mestrado, da continuidade de cursos também né... que você pode tá fazendo para tá aperfeiçoando sua prática né” (P-Estrela).

SE O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL OFERECE FORMAÇÃO CONTINUADA. Pesquisadora: O Centro de Educação Infantil que você atua oferece formação continuada para os professores?

Respostas: - “Temos alguns momentos na escola, mas não sei se isso entra como formação contínua [...] há palestras com a coordenadora geral também” (P-Estrela).

- “A gente tem a coordenação... eu não sei se vejo como formação continuada; a gente tem a coordenação... assim... a gente divide o conteúdo, a gente planeja a gente discute sobre [...]” (P-Lua).

- “Acontece essa formação continuada no momento da coordenação, quando acontecem as

trocas de experiências [...]” (P-Flor).

- *“Oferece nos momento de AC, a coordenadora faz sobre psicomotricidade, o que é ser criança né... metodologias adequadas, a questão da contação de histórias (...) que é no AC (atividade complementar), na coordenação [...] a coordenadora geral da Educação Infantil promove esses momentos também” (P-Sol).*

PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA. Pesquisadora: Você participou da elaboração do projeto de formação continuada?

Respostas: - *“Até o momento a gente não teve essa participação em tá construindo esse projeto de formação né... a partir de algumas formações que a coordenadora fez, ela pediu sugestões para a próxima formação continuada [...]” (P-Sol).*

- *“[...] Os professores às vezes eles pedem... olha... a gente quer mais nessa área... na área de contação de história, quer uma especialização em matemática, em jogos e aí ocorre de acordo com as demandas daquilo que estamos necessitando [...]” (P-Flor).*

- *“Não participamos” (P-Lua).*

SOBRE AS MOTIVAÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA. Pesquisadora: Sente motivada em participar da formação continuada?

Respostas: - *“[...] não tenho motivação nenhuma, eu acho que as formações são sempre as mesmas coisas, repetitivas... não vejo nada de diferente” (P-Lua).*

- *“Sim, eu acho que é sempre bom você tá buscando mais instruções, assim, apoio também, por que às vezes é bom você tá inovando, tá vendo o que você pode tá acrescentando na sua prática, então eu sinto motivada [...]” (P-Estrela).*

- *“[...] me sinto motivada em participar por que a coordenadora da escola é muito dinâmica né, muito acolhedora, ela sempre traz a parte teórica e a parte prática, pra não ficar algo muito enfadonho né... por que a nossa rotina já é muito cansativa e exaustiva [...]” (P-Sol).*

ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA. Pesquisadora: Há articulação entre teoria e prática na formação continuada?

Respostas: - *“Tem. Tem a teoria e tem a prática também, mas eu ainda acho que essa questão da prática ela deveria ser uma coisa mais ampla... que pudesse abranger outras escolas, por que a gente apresenta as nossas experiências (...) eu acho importante a troca de experiências [...]” (P-Flor).*

- *“Um pouco... é mais instrucional, trouxe mais dicas de como a gente organizar a sala, de como a gente tá né... cuidando dos alunos, a questão assim de especialistas né, o cuidar dos alunos, algumas instruções de higiene, como lidar... também assim, o dia a dia da sala de aula, como lidar em algumas situações [...]” (P-Estrela).*

- *“Com certeza né... a partir das leituras é quando a gente vai tendo embasamento pra poder tá pondo em prática, fazendo essa relação teoria e prática né... vendo quais são as necessidades dos nossos alunos né... e até pra gente se organizar pra se reorientar né... saber como conduzir as coisas [...]” (P-Sol).*

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. Pesquisadora: A formação continuada que você participa ou já participou, possui implicações e/ou contribui na sua prática pedagógica? Atende as suas expectativas?

Respostas: - *“Sempre contribuíram né... recentemente a coordenadora fez uma formação sobre psicomotricidade né... pra poder dar novas ideias pra gente poder trabalhar com a questão do movimento com a criança, então eu saí da formação com uma luz, assim né, e a cada dia da semana eu tô colocando algumas sugestões que eu vi nessa formação que ela fez,*

então isso abre um leque de possibilidades né... amplia as metodologias que a gente pode tá sempre utilizando. Também com a questão da contação de história né... a gente sempre tá procurando trabalhar de uma forma diferenciada, então são momentos importantes né” (P-Sol).

- “Sim, com certeza! Agora nós temos alguns problemas... por que tem materiais que a gente não tem na escola, ainda há essa carência de material pedagógico, então... as vezes você tem que está adaptando né... agora mesmo nós estamos num momento assim de que a creche está necessitando de brinquedos, jogos educativos[...]” (P-Flor).

- “Contribuir... a gente pode dizer que contribui né, mas atender as minhas expectativas eu acho que não... minhas expectativas... não chegou a atender, pra mim não, até o momento nada... até o momento estou trabalhando com pouco recurso, você procura suporte assim... você não tem o que trabalhar... não tem material... livro de estórias [...]” (P-Lua).

- “[...] assim tem implicância... não vou dizer que é assim cem por cento, que sempre deixa a desejar algo, mas de fato contribui sim (...) lhe acrescenta né... mais uma formação na sua prática (...)” (P-Estrela).

SUGESTÕES PARA ACRESCENTAR À FORMAÇÃO CONTINUADA.

Pesquisadora: *Você possui alguma sugestão para acrescentar a formação continuada que participa?*

Respostas: *- “Poderia ser um tempo maior, por que geralmente os momentos de coordenação, de planejamento, são bem corridos, então fica uma mine formação né(...) o município poderia ter um olhar mais cuidadoso com a Educação Infantil, com um programa contínuo [...]*” (P-Sol).

- “[...] muitos professores, eles se calam, tem receio de falar... de suas angústias e eu acho importante, por que quando a gente não questiona as coisas não mudam né... então eu sinto que é preciso, é preciso falar, dialogar mais... e assim a realidade da instituição, da família (...) que continuasse sendo dado esse suporte ao professor, oferecendo mais cursos [...]” (P-Flor).

- “[...] acho que várias coisas poderiam tá abordando, não sei... tipo... a indisciplina em sala de aula... trazer mais jogos lúdicos, como tá trabalhando na sala de aula, algumas discussões sobre a EI, que às vezes né... às vezes a gente fica a desejar em alguns pontos né [...] o espaço físico né... que é uma carência... brinquedoteca [...]” (P-Estrela).

Fonte: *Dados da pesquisa de campo, Amargosa-BA, (2017).*

Os registros das falas que constam no quadro 12 ilustram o sentido imediato das percepções das professoras, que avançaremos para o descortinar de outros sentidos. Desse modo, nessa explicitação do conteúdo das mensagens, seguiremos para o esboço do quadro do mapa conceitual com as áreas temáticas. O mapa conceitual explicitará os temas e subtemas que emergiram das vozes das entrevistadas, considerando o mais constante no conteúdo produzido, baseado em um olhar interpretativo e procurando realçar a essência das falas com base em uma leitura profunda e atenta do conteúdo.

Quadro 13: Mapa conceitual com as falas das professoras

GOSTAR DE ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

- Gosta do que faz; sente realizada; (P-Flor).

<ul style="list-style-type: none"> - Gosta de trabalhar com as crianças; (P-Flor). - Gosta, trabalho que tem prazer; (P- Sol). - Gosta, existe o encanto, é muita inocência. (P-Estrela).
CONCEPÇÃO DE CRIANÇA:
<ul style="list-style-type: none"> - Sujeito social que necessita de proteção, cuidado, carinho, atenção; (P-Sol). - Fase da vida única; (P-Lua). - Sinônimo de brincar, brincadeira e movimento; (P-Lua). - Ser em formação dotado de conhecimento. (P-Flor)
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
<ul style="list-style-type: none"> - Direcionada para atividades lúdicas, envolvendo o movimento, o brincar, a dança; (P-Estrela). - É diferenciada, por questões como o cuidar o educar; (P-Sol). - Prática com muita ludicidade; (P-Sol). - Trabalho com conteúdos de forma interdisciplinar, utilizando o lúdico. (P-Flor)
SABERES REQUERIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA NA EI:
<ul style="list-style-type: none"> - Formação adequada: Licenciatura em Pedagogia; (P-Sol). - Conhecimento das Leis e de teóricos da Educação Infantil; (P-Sol). - Relacionar teoria e prática; (P-Sol). - Disposição para respeitar a fase e o tempo da criança; (P-Estrela). - Considerar a experiência, a vivência e a realidade da criança. (P-Flor).
ENTENDIMENTO POR FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE:
<ul style="list-style-type: none"> - Atualização, questionamento, pesquisa, procurando aprender mais; (P- Lua). - Aperfeiçoamento, capacitação e preparação para as mudanças; (P-Flor). - Para estar aprendendo sempre. (P-Flor). - Continuidade da Formação (Mestrado, Doutorado); (P-Estrela). - Cursos para aperfeiçoar a prática. (P-Estrela).
SE O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL OFERECE FORMAÇÃO CONTINUADA:
<ul style="list-style-type: none"> - Sim, nos momentos da coordenação; (P-Flor). - Oferece nos momento de AC (Atividade Complementar); (P-Sol). - Com a coordenadora geral da Educação Infantil também; (P-Sol). - Tem a coordenação, mas não considera como formação continuada; (P-Lua). - Ocorrem alguns momentos, mas não sabe se configura como formação; (P-Estrela)
PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA:
<ul style="list-style-type: none"> - Com sugestões de temáticas para a formação continuada; (P-Sol). - Participa sugerindo temáticas, de acordo as demandas; (P-Flor). - Não participa. (P-Lua);

SOBRE AS MOTIVAÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA
<ul style="list-style-type: none"> - Sente motivação, por que o ambiente é dinâmico existe a parte teórica e a prática; (P-Sol). - Gosta, tem curiosidade em aprender e conhecer o novo; (P-Flor). - Sente motivação, para acrescentar a prática; (P-Estrela). - Não tem motivação, considera repetitiva; (P-Lua).
ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA
<ul style="list-style-type: none"> - Tem a teoria e a prática também; (P-Flor). - A prática poderia ser dialogada com outras creches; (P-Flor). - Sim, a partir das leituras, fazendo relação com a prática; (P-Sol). - Pouca, é mais instrucional; (P-Estrela).
IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none"> - Sempre contribuíram, dá uma “luz”; (P-Sol). - Amplia as metodologias para trabalhar de forma diferenciada; (P-Sol). - Com certeza, mas a escassez de material pedagógico prejudica; (P-Flor). - Contribui, mas não atende as expectativas; (P-Lua). - Tem implicância na prática, mas poderia ser melhor. (P-Estrela).
SUGESTÕES PARA ACRESCENTAR À FORMAÇÃO CONTINUADA
<ul style="list-style-type: none"> - Mais participação dos professores (falar mais, dialogar); (P-Flor). - Falta de recursos; (P-Flor); - Aumento do tempo da formação continuada; (P-Sol). - Programa maior de formação continuada voltada para os professores da EI; (P-Sol). - Necessário maior suporte; espaço físico não contribui; (P-Estrela). - Abordar variadas temáticas, construir jogos. (P-Lua).

Fonte: Dados da pesquisa de campo, Amargosa-BA, (2017).

Com o exercício da leitura atenta das transcrições, buscamos extrair a essência do conteúdo das falas das entrevistadas. Reiteramos que a leitura e o olhar atento do conteúdo produzido são essenciais para fazermos a análise com base nos objetivos suscitados na pesquisa. Desse modo, caminharemos para o encadeamento do sistema de categorias e subcategorias que será esboçado com base nos recortes da primeira e segunda fase que constam nos quadros 12 e 13.

Em análise do conteúdo das leituras, podemos inferir que em algumas questões das falas há certo desencontro de visões se confrontarmos as falas de algumas professoras com as das gestoras, tendo em consideração o CEI que atuam. Adiante, realizamos inferência e interpretações mais aprofundadas dessas mensagens.

Avançaremos com mais uma etapa da análise que é apresentada no quadro 14, que compõem as páginas 120 a 123, com o recorte do material no sistema de categorias

e subcategorias, com a finalidade de extrair o “sentido de cada unidade” (AMADO, 2013, p.317).

Quadro 14: Constituição do corpus documental com as falas das professoras

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTRO
Gostar de atuar na Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Gosta, sente realizada; (P-Flor). - Gosta do trabalho com as crianças; (P-Flor). - Gosta, tem prazer; (P-Sol). - Gosta, existe o encanto, a inocência. (P-Estrela) 	As professoras afirmam que gostam de atuar na EI por que se sentem realizadas, há um encanto, uma inocência e, portanto, gostam de trabalhar com crianças, sentem prazer no que faz.	<p>Pesquisadora: Gosta de atuar como professora de Educação Infantil? Respostas: “<i>Na EI eu já atuo há 13 anos e gosto do que faço... eu me realizo na Educação Infantil, gosto de trabalhar com as crianças [...]</i>” (P-Flor).</p> <p>- “<i>Gosto... é um trabalho que eu tenho prazer de levantar e ir, em tá perto das crianças, todos os dias</i>” (P-Sol).</p>
Concepção de criança	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeito social que necessita de proteção, cuidado, carinho, atenção; (P-Sol). - Fase da vida única; (P-Lua). - Sinônimo de brincar, brincadeira e movimento; (P-Lua). - Ser em formação dotado de conhecimento. (P-Flor). 	A concepção de criança é de sujeito social que possui fase diferenciada, que necessita de carinho, cuidado e atenção; traz consigo conhecimentos que devem ser considerados e aprende, principalmente, através do brincar, da expressão.	<p>Pesquisadora: Qual a sua concepção de criança? Respostas: “[...] <i>um sujeito social que necessita de proteção, cuidado, carinho, atenção [...]</i>” (P-Sol).</p> <p>“[...] <i>é uma fase da vida única né (...) quando eu penso em criança, eu penso no brincar, nas brincadeiras, no movimento [...]</i>” (P-Lua).</p> <p>“<i>Ser criança é um ser em formação que traz conhecimento, que auxilia na nossa prática pedagógica, (...) então não é um ser vazio</i>”. (P-Flor).</p>
Prática pedagógica na Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Direcionada às atividades lúdicas, envolve o movimento, o brincar, a dança; (P-Estrela). - É diferenciada, por questões como o cuidar o educar; (P-Sol). - Prática com muita ludicidade; (P-Sol). - Trabalhar de forma interdisciplinar, utilizando o lúdico. (P-Flor) 	O entendimento de prática pedagógica na EI constitui-se como uma prática diferenciada por lidarem com crianças que necessitam de cuidado e educação; compreendem que a prática deve ser baseada em atividades lúdicas, que favoreça o brincar, a dança, o movimento, de forma interdisciplinar.	<p>Pesquisadora: O que você entende por prática pedagógica na Educação Infantil? Respostas:</p> <p>Respostas: - “<i>A prática pedagógica na EI é diferenciada né ... por que tem a questão do cuidar e do educar e a gente trabalha também com muita ludicidade [...]</i>” (P-Sol).</p> <p>- “[...] <i>é um processo contínuo onde é trabalhado os conteúdos de forma é... interdisciplinar, utilizando o lúdico[...]</i>” (P-Flor).</p>

<p>Saberes requeridos para o desenvolvimento da prática na EI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação adequada: Licenciatura em Pedagogia; (P-Sol). - Conhecimento das Leis e de teóricos da Educação Infantil; (P-Sol). - Relacionar teoria e prática; (P-Sol). - Disposição para respeitar a fase e o tempo da criança; (P-Estrela). - Considerar a experiência, a vivência e a realidade da criança. (P-Flor). 	<p>As professoras consideram como saberes requeridos para a prática na EI, primeiramente a formação adequada em Pedagogia, assim como o conhecimento de bases legais e teóricos que discutem sobre para relacionarem teoria e prática, assim como, conhecer o tempo da criança, considerando suas vivências e realidade.</p>	<p>Pesquisadora: Em sua opinião, quais os saberes requeridos para o desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil? Respostas: - <i>“Tem q ter a formação adequada né... tem que ser licenciado em Pedagogia (...) tem que ter conhecimento da LDB, do RCNEI né... dos principais teóricos [...]”</i> (P-Sol). - <i>“Eu acho que assim, você tem que tá muito disposta né... respeitar essa fase deles, o tempo[...]”</i> (P-Estrela). <i>“[...] considerar a experiência da criança, a vivência dela, que a partir dessa vivência, dessa realidade, a gente dá um enfoque ao nosso trabalho”</i> (P-Flor).</p>
<p>Concepção de formação continuada docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atualização, questionamento, pesquisa, procurando aprender mais; (P-Lua). - Aperfeiçoamento, capacitação e preparação para as mudanças; (P-Flor). - Aprender sempre. (P-Flor). - Continuidade da Formação; (P-Estrela). - Cursos para aperfeiçoar a prática. (P-Estrela). 	<p>A compreensão de formação continuada é no sentido de estar se atualizando, aperfeiçoando, pesquisando e procurando aprender mais para estarem preparadas para as mudanças, sempre aprendendo para aperfeiçoar a prática.</p>	<p>Pesquisadora: O que você entende por formação continuada docente? Respostas: <i>“[...] se atualizando, que as coisas vão mudando né (...) é tá ali sempre questionando, procurando aprender mais, pesquisando [...]”</i> (P-Lua). - <i>“[...] necessidade do professor se aperfeiçoar... nós estamos vivendo num mundo globalizado”</i> (P-Flor). - <i>“[...] continuidade dá... nossa formação né... se estende com cursos de Pós-Graduação, de mestrado [...]”</i> (P-Estrela).</p>
<p>Formação continuada oferecida pelo CEI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nos momentos da coordenação; (P-Flor). - No momento de AC (Atividade Complementar); (P-Sol). - Com a coordenadora geral da Educação Infantil também; (P-Sol). - Na coordenação, mas não considera como formação continuada; (P-Lua). - Ocorrem alguns momentos, mas não sabe se configura como formação; (P-Estrela) 	<p>Das professoras entrevistadas 50% afirmam que ocorre formação continuada no momento da coordenação, as outras 50% não consideram ou não sabe se configura como formação continuada.</p>	<p>Pesquisadora: O Centro de Educação Infantil que você atua oferece formação continuada para os professores? Respostas: <i>“Temos alguns momentos na escola, mas não sei se isso entra como formação contínua [...] há palestras com a coordenadora geral também”</i> (P-Estrela). - <i>“A gente tem a coordenação... eu não sei se vejo como formação continuada [...]”</i> (P-Lua). - <i>“Acontece essa formação continuada no momento da coordenação”.</i> (P-Flor). - <i>“Oferece nos momento de AC, (...) a coordenadora geral da Educação Infantil promove esses momentos também”</i> (P-Sol).</p>
<p>Participação na</p>	<p>- Participa com</p>	<p>As professoras do</p>	<p>Pesquisadora: Você participou</p>

<p>elaboração do projeto de formação continuada</p>	<p>sugestões de temáticas; (P-Sol). - Participa sugerindo temáticas, de acordo as demandas; (P-Flor). - Não participa. (P-Lua);</p>	<p>CEI-B afirmam que participam com sugestões de temáticas para serem abordadas na formação continuada; as professoras do CEI-A alegam que não participam.</p>	<p>da elaboração do projeto de formação continuada? Respostas: “[...] a partir de algumas formações que a coordenadora fez, ela pediu sugestões para a próxima formação continuada [...]” (P-Sol). - “[...] os professores às vezes eles pedem... aí ocorre de acordo com as demandas daquilo que estamos necessitando[...]” (P-Flor). “Não participamos” (P-Lua).</p>
<p>Sobre as motivações para formação continuada</p>	<p>- Sente motivação, pois o ambiente é dinâmico existe a parte teórica e a prática; (P-Sol). - Gosta, tem curiosidade em aprender e conhecer o novo; (P-Flor). - Sente motivação; para acrescentar a prática; (P-Estrela). - Não tem motivação, considera repetitiva; (P-Lua).</p>	<p>A maioria das professoras externam que possuem motivações para participarem da formação continuada, por que ocorre de forma dinâmica, pela curiosidade em aprender mais e para acrescentar à prática. Apenas uma afirma que não possui motivação por que são coisas repetitivas.</p>	<p>Pesquisadora: Sente motivada em participar da formação continuada? Respostas: “[...] me sinto motivada em participar por que a coordenadora da escola é muito dinâmica né, muito acolhedora, ela sempre traz a parte teórica e a parte prática [...]” (P-Sol). “Sim, eu acho que é sempre bom você tá buscando mais instruções, assim, apoio também (...) então eu sinto motivada [...]” (P-Estrela). “[...] não tenho motivação nenhuma, eu acho que as formações são sempre as mesmas coisas, repetitivas... não vejo nada de diferente” (P-Lua).</p>
<p>Articulação entre teoria e prática na formação continuada</p>	<p>Tem a teoria e a prática também; (P-Flor). - A prática poderia ser dialogada com outras creches; (P-Flor). - Sim, a partir das leituras, fazendo relação com a prática; (P-Sol). - Pouca, é mais instrucional; (P-Estrela).</p>	<p>A articulação entre teoria e prática é considerada satisfatória pelas professoras, contudo uma das professoras alerta que poderia haver socialização das práticas com outras instituições. Outra já enfatiza que permanece mais na instrução, a teoria não é muito abordada.</p>	<p>Pesquisadora: Há articulação entre teoria e prática na formação continuada? Respostas: “Tem. Mas eu ainda acho que essa questão da prática ela deveria ser uma coisa mais ampla... que pudesse abranger outras escolas (...) eu acho importante a troca de experiências [...]” (P-Flor). “Com certeza né... a partir das leituras é quando a gente vai tendo embasamento pra poder tá pondo em prática, fazendo essa relação teoria e prática né [...]” (P-Sol). “Um pouco... é mais instrucional (...) algumas instruções de higiene [...]” (P-Estrela).</p>
<p>Implicações da formação continuada na prática pedagógica</p>	<p>- Contribuem, dá uma “luz”; (P-Sol). - Amplia as metodologias para trabalhar de forma diferenciada; (P-Sol). - Contribui, mas a escassez de material pedagógico prejudica; (P-Flor). - Contribui, mas não</p>	<p>As professoras consideram que a formação continuada contribui para a prática pedagógica no sentido de ampliar as metodologias para exercerem a prática de forma</p>	<p>Pesquisadora: A formação continuada que você participa ou já participou, possui implicações e/ou contribui na sua prática pedagógica? Atende as suas expectativas? Respostas: “Sempre contribuíram né... recentemente a coordenadora fez uma formação sobre psicomotricidade (...) então eu saí da formação com uma luz</p>

	<p>atende as expectativas; (P-Lua).</p> <p>- Tem implicância na prática, mas poderia ser melhor. (P-Estrela).</p>	<p>diferenciada, mas alegam que a escassez de materiais pedagógicos prejudica o desenvolvimento de atividades. Uma professora pontua que contribui, mas não atende as expectativas, considera que poderia ser melhor.</p>	<p>[...]” (P-Sol).</p> <p>- “<i>Sim, com certeza! Agora nós temos alguns problemas... por que tem materiais que a gente não tem na escola [...]</i>” (P-Flor).</p> <p>- “<i>Contribuir... a gente pode dizer que contribui né, mas atender as minhas expectativas eu acho que não (...) estou trabalhando com pouco recurso [...]</i>” (P-Lua).</p> <p>- “[...] assim tem implicância... não vou dizer que é assim cem por cento (...) mas de fato contribui sim [...]” (P-Estrela).</p>
<p>Sugestões para acrescentar à formação continuada</p>	<p>- Mais participação dos professores (falar mais, dialogar); (P-Flor).</p> <p>- Falta de recursos; (P-Flor);</p> <p>- Aumento do tempo da formação continuada; (P-Sol).</p> <p>- Programa maior de formação continuada voltada para os professores da EI; (P-Sol).</p> <p>- Necessário maior suporte; espaço físico não contribui; (P-Estrela).</p> <p>- Abordar variadas temáticas, construir jogos. (P-Lua).</p>	<p>Ao externarem seus anseios para a formação continuada, as professoras destacaram os desafios que são mais constantes, como pouco tempo destinado à formação, desejam também um programa mais amplo de formação continuada e o desejo de abordar mais temáticas relacionadas à EI. Ademais, pontuam a falta de materiais pedagógicos de espaço físico limitado para as crianças.</p>	<p>Pesquisadora: Você possui alguma sugestão para acrescentar a formação continuada que participa?</p> <p>Respostas: Respostas: -</p> <p>“<i>Poderia ser um tempo maior, (...) o município poderia ter um olhar mais cuidadoso com a Educação Infantil, com um programa contínuo [...]</i>” (P-Sol).</p> <p>“<i>[...] muitos professores, eles se calam, tem receio de falar... de suas angústias e eu acho importante (...) é preciso falar, dialogar mais (...) que continuasse sendo dado esse suporte ao professor, oferecendo mais cursos [...]</i>” (P-Flor).</p> <p>“<i>[...] o espaço físico né... que é uma carência...brinquedoteca [...]</i>” (P-Estrela).</p>

Fonte: Dados da pesquisa de campo, Amargosa-BA, (2017).

Analisando para além dos significados imediatos, e considerando a relação entre os registros expressados pelas gestoras com os registros das professoras, com vistas a uma melhor análise e interpretação dos objetivos suscitados, analisamos cada uma das categorias elencadas.

Assim, com o propósito de conhecer melhor o trabalho docente das professoras, indagamos se as mesmas **gostavam de atuar na Educação Infantil**, todas externaram seus desejos em trabalhar com as crianças e que sentem prazer em atuar na Educação Infantil “*eu tenho prazer*”, “*eu me realizo na Educação Infantil*”, “*a gente se encanta muito*”, “*gosto de atuar*”. Externam, portanto, um encantamento com a docência na Educação Infantil. Primeiramente, gostar de atuar como professora da EI é a base para

desenvolvermos a prática pedagógica com mais envolvimento, reconhecendo a criança como um ser social, que se comunica, expressa seus desejos e está em constante interação.

É possível inferir que os desejos destas professoras são expressos em suas atitudes no cotidiano da prática e no tratamento dispensado às crianças. São professoras que, apesar dos desafios da profissão, estão dispostas a buscar melhorias para a aprendizagem das crianças. Neste aspecto, a experiência profissional que o professor constrói ao longo da carreira docente norteia seus anseios e suas práticas. Portanto, o professor da Educação Infantil – que historicamente não foi muito valorizado em sua função – tem a mesma importância dos professores de outros níveis da educação, sendo que precisam ser reconhecidos e valorizados, pois estão na base da educação das crianças, mediando o processo do desenvolvimento integral destas. Esse foi o sentimento expresso nas vozes dos sujeitos da pesquisa.

Buscamos conhecer qual a **concepção de criança** que as professoras possuem, afinal exercem a docência na EI. As docentes externaram, além disso, que concebem as crianças como *sujeitos sociais* que precisam de atendimento específico, haja vista que essa fase se constitui enquanto um período de desenvolvimento muito importante. Possuem também a consciência de que as crianças trazem consigo conhecimentos “*que não é um ser vazio*” (P-Flor). A sensibilidade de reconhecer a criança como sujeito ativo e que possui conhecimentos revela uma concepção de como este professor direciona sua prática e suas ações na instituição.

Assim, as entrevistadas possuem uma concepção de criança que dialoga bastante com as discussões contemporâneas do “ser criança”, corroborando para a aceção de que as crianças possuem direitos enquanto sujeitos sociais e culturais. Essa premissa, em grande medida, nos remete a inferir que essas professoras trabalham numa perspectiva que considera as crianças como sujeitos que possuem voz e que são ativos na sua aprendizagem.

Desse modo, como afirma Sarmiento (2013, p. 15), precisamos considerar a criança como agente social do presente, de modo que é necessário conceber “a criança como *ser – que – é* na completude de suas competências e disposições”. Portanto, podemos exercer uma prática pedagógica emergindo das necessidades e/ou potencialidades das crianças para que possamos contemplá-la de forma não fragmentada, considerando-os como sujeitos ativos que são.

Além disso, é importante reiterar que houve grandes avanços em relação às conquistas pelas/para crianças, com políticas públicas, pesquisas e documentos que

reconhecem seus direitos e a condição do ser criança, a exemplo do documento DCNEI's que, em suas definições, aborda o entendimento de criança como:

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, 2010, p.12).

O reconhecimento de direitos e necessidades previstos tanto por parte dos documentos legais de políticas públicas, quanto por parte das professoras, gestoras e colaboradores da instituição, evidencia uma grande conquista para a melhoria e consideração da criança enquanto cidadã de direitos, que faz parte de uma cultura, mas também a produz. Ações que valorizem a criança, que a escutem, que deem voz e que estimulem as suas interações e construção da aprendizagem poderão romper com posturas regressas, fazendo com que ocorra de fato o que designam os documentos. Para isso, temos consciência que ações governamentais devem ser constantes para a melhoria da Educação Infantil, sendo que nós, enquanto professores, precisamos nos articular no empenho para essa contínua melhoria.

E nessa linha objetivamos conhecer também o entendimento das professoras com relação à **prática pedagógica na Educação Infantil**. Nesse aspecto, são unânimes na compreensão de que a prática na EI deve ser diferenciada porque implica a questão do cuidar e educar “*A prática pedagógica na EI é diferenciada né ... por que tem a questão do cuidar e do educar [...]*” (P-Sol). Ademais, enfatizam que a prática precisa ser baseada em atividades que valorizem a ludicidade, favorecendo o brincar, a expressão, o movimento e a dança de forma interdisciplinar. Assim, as professoras possuem a consciência de que sua prática pedagógica deve ser exercida de maneira a contemplar as especificidades das crianças. Essa compreensão direciona para uma prática mediadora de experiências e construção da autonomia da criança.

Evidentemente, o exercício da prática na Educação Infantil possui aspecto diferenciado, pois estão lidando com crianças que estão em fase de descobertas e aprendizagens. O *cuidar e educar* que a professora destaca devem, dessa maneira, serem indissociáveis. Assim, corroboramos com Kuhlmann Jr. (2003, p.60) quando evidencia que a expressão *cuidado-e-educação* “tem o objetivo de trazer a tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo, integrado ao cuidá-la”. A dimensão da prática pedagógica precisa ser pautada em ações

integradas, em que o cuidar também possa estar ligado a aspectos afetivos e emocionais, portanto, não deve haver dissociação.

Portanto, a visão consciente do professor com relação ao cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento integral e a construção de saberes ocorrem de forma integrada no espaço/tempo do cotidiano das crianças. Nessa reflexão foi importante conhecer as visões das professoras com relação aos **Saberes requeridos para o desenvolvimento da prática na EI**. De modo geral, elas afirmaram que é necessária sensibilidade na prática com as crianças, e, além de pontuarem a formação adequada para a docência na EI, utilizam também saberes tanto das suas experiências quanto das vivências das crianças. Sendo essas vivências adequadas às suas práticas na dialética do cotidiano. Assim, podemos inferir que esses saberes são construídos ao longo da trajetória profissional e se *retroalimentam* (TARDIF, 2014) na prática cotidiana.

Desse modo, as docentes apontaram como saberes a formação adequada de graduação em Pedagogia, bem como o conhecimento das bases legais e teóricos que discutem sobre a Educação Infantil:

“Primeiramente né, ele tem q ter a formação adequada né... tem que ser licenciado em Pedagogia (...) tem que ter conhecimento da LDB, do RCNEI né... dos principais teóricos que trabalham na perspectiva da Educação Infantil né... Sônia Kramer, Kishimoto (...)” (P-Sol).

Sobre essa questão podemos inferir que a professora menciona os *saberes da formação profissional*, dialogando com Tardif (2014) quando o autor aborda que os saberes profissionais são provenientes da formação nas instituições, provenientes dos saberes das ciências, podendo então ser incorporados à prática. Na concepção de saberes, as professoras mencionam também a importância de conhecer o tempo das crianças, considerando suas vivências e realidade:

“[...] considerar a experiência da criança, a vivência dela, que a partir dessa vivência, dessa realidade, a gente dá um enfoque ao nosso trabalho. Eu acho importante conhecer as crianças, conhecer a realidade. É um saber que você busca para além da sala de aula” (P-Flor).

Assim, podemos compreender que *os saberes da experiência* se constituem enquanto instância em que os professores, “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2014, p. 38-39). O professor que atua na Educação Infantil precisa ser dinâmico - dentro das possibilidades - em sua prática

pedagógica, agregando saberes que poderão auxiliá-lo para proporcionar a aprendizagem integral das crianças.

Nesse primeiro bloco do roteiro da entrevista, objetivamos ter uma compreensão referente às percepções das professoras com relação ao que compreendemos como algumas das questões básicas para quem exerce a docência na Educação Infantil. As questões seguintes são relacionadas à compreensão e participação na formação continuada, prosseguindo o proposto nos objetivos da pesquisa.

Dessa maneira, adentramos na discussão sobre formação continuada, objetivando apreciar o **entendimento destas por formação continuada docente**. Isso foi importante para termos uma visão de como as professoras compreendem a formação, pois elas possuem a compreensão da formação enquanto processo que deve ser constante para “*aperfeiçoar sua prática*” (P- Estrela); “*porque a gente está sempre aprendendo*” (P- Flor). Pelo exposto, as professoras afirmam que a formação continuada é importante para a busca constante do conhecimento, ou seja, possuem a consciência que para exercer a docência não podem se limitar à formação inicial.

Evidenciou-se, dessa forma, que a compreensão a respeito da formação continuada se estabelece no sentido de estar se atualizando, aperfeiçoando, pesquisando e procurando aprender mais. Os termos atualização e aperfeiçoamento podem denotar um caráter mais instrucional, condicionado; é preciso compreender a formação continuada num sentido amplo, de produção de conhecimentos para o exercício da docência e para uma práxis educacional/social possibilitadora de transformações. Assim, para as docentes a formação é necessária para estarem preparadas para as mudanças, com uma visão de sempre estar aprendendo para aperfeiçoar a prática, assim expressa nas falas:

“[...] necessidade do professor se aperfeiçoar... nós estamos vivendo num mundo globalizado (...) então o professor ele precisa estar buscando. E o professor ele precisa estar preparado pra essas mudanças e estar capacitado... é necessária essa formação continuada (...) por que a gente está sempre aprendendo” (P-Flor).

“[...] continuidade da... nossa formação né... se estende com cursos de Pós-Graduação, de mestrado, da continuidade de cursos também né... que você pode tá fazendo para tá aperfeiçoando sua prática [...]” (P-Estrela).

Percebemos o empenho das professoras em estar em constante formação para acompanhar as mudanças que acontecem, pois reconhecem que precisam buscar mais conhecimento para melhorar sua prática pedagógica, conforme afirma Kramer (2002, p.

129): “para ser professor, mais do que ensinar é preciso gostar de aprender”. Desse modo, as professoras têm a consciência de que é importante estar em aprendizado contínuo para acompanhar as mudanças e reorientar sua prática.

Portanto, corroborando com Nóvoa (1991, p. 14) é preciso permitir “aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”. A formação continuada deve ocorrer também em um processo de reflexividade sobre as práticas pedagógicas e suas ações, com o propósito de melhoria no exercício da docência, bem como o crescimento pessoal dos sujeitos.

Pelo exposto, na categoria **formação continuada oferecida pelo CEI**, as professoras do CEI-A reconhecem que há interlocuções com abordagem de conteúdos no momento da coordenação semanal, mas não consideram ou não sabem definir se essas práticas se efetivam como formação continuada: “*não sei se entra como formação contínua*” (P- Estrela). Salientamos que a formação realizada em cada instituição necessita de um trabalho coletivo, procurando envolver todos os profissionais para que possa garantir debates interessantes, leituras e diálogos entre os pares, no sentido da gestão explicitar suas propostas e objetivos, devendo assegurar a participação ativa das professoras na formação continuada.

As professoras do CEI-B reconhecem que ocorre a formação continuada no momento da coordenação, e que é organizada por temáticas (sobre psicomotricidade, metodologias adequadas na EI, oficinas de contação de histórias, dentre outras). Evidencia-se então maior envolvimento e reconhecimento da formação continuada que emerge da instituição, devendo ser fundamentada no diálogo e na coletividade.

Considerando as falas das gestoras do CEI-B, é evidenciado que existe uma relação dialógica entre gestão e professoras, pois, segundo as gestoras: “*Elas participam da formação continuada dentro do momento de coordenação*” (Diretora-B). Nessa questão, quando interpelada sobre a formação continuada, a professora diz:

“Oferece nos momentos de AC, a coordenadora faz sobre psicomotricidade, o que é ser criança né... metodologias adequadas, a questão da contação de histórias (...) a coordenadora geral da Educação Infantil promove esses momentos também” (P-Sol).

“Acontece essa formação continuada no momento da coordenação” (P-Flor).

Essas assertivas demonstram que o CEI - B segue a orientação do município em promover a formação continuada na instituição. Assim, a formação que emerge do

contexto da instituição pode fortalecer o trabalho colaborativo e o diálogo entre pares, com interlocuções sobre as práticas e sobre os desafios cotidianos vivenciados na instituição. Ademais, a formação continuada na escola precisa considerar também o atendimento com qualidade para as crianças, as famílias, a comunidade local e a progressão profissional das professoras enquanto profissionais, devendo favorecer momentos de reflexão perante as ações e a prática pedagógica.

Com relação ao CEI-A, foi evidenciado certo desencontro quanto às afirmações da gestão e professoras, pois quando indagada sobre a formação continuada a coordenadora afirma: *“Sim, sim. Nós temos na coordenação né, que é semanal é...nosso encontro com professores, pra estarmos trocando ideias, fazendo aquele momento de trocas...elas trazem sugestões e também existe o momento de formação [...]”*(Coordenadora, A). Essa fala demonstra acontecer trocas e interlocuções com as professoras, bem como a ocorrência da formação continuada na instituição. Contudo, ao entrevistarmos as professoras, ouvimos:

“Temos alguns momentos na escola, mas não sei se isso entra como formação contínua (...) há palestras com a coordenadora geral também” (P-Estrela).

“A gente tem a coordenação... eu não sei se vejo como formação continuada [...]” (P-Lua).

Nesse ponto, evidencia-se certa contradição nas afirmações, pois se a formação é oferecida, porque as professoras não sabem informar com precisão? Esse fato suscita reflexões a respeito da importância do trabalho conjunto, onde ocorra à interação entre todos os profissionais da escola e a gestão, que precisa manter o diálogo e esclarecer seus objetivos, garantindo discussões interessantes e a troca entre pares. Dessa forma, esse processo dialógico pode fortalecer a instituição no desenvolvimento de suas propostas de formação continuada, de modo a assegurar a participação efetiva das professoras.

A inspiração dialética nesta pesquisa nos ajuda a compreender o constante movimento dos acontecimentos e as possíveis contradições que porventura ocorram. Nesse quesito não há uma *totalidade*, ou seja, as partes não se encontraram “em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo” (GADOTTI, 1997, p.25). Seguindo para a próxima categoria, verificamos que persiste a mesma contradição no CEI-A. Com relação à **Participação na elaboração do projeto de formação continuada**, objetivamos compreender se a gestão proporcionava possibilidades para as professoras participarem. As professoras do CEI-A destacam que não ocorre essa

participação “*Não participamos*” (P-Lua), entretanto a gestão afirma que “*A gente procura ouvir cada professor pra tá vendo a realidade de cada um né [...]*” (Coord. A).

Apresenta-se mais uma vez o desencontro de visões entre gestão e professoras. Percebemos que é uma situação que precisa ser resolvida com muito diálogo entre os atores da instituição, para que ocorra um trabalho colaborativo e integrado, considerando que estamos tratando da Educação Infantil e a instituição precisa favorecer situações prazerosas para as crianças, e, portanto, o professor precisa estar empenhado e com devido suporte da gestão.

As professoras do CEI-B afirmam que participam com sugestões de temáticas a serem discutidas “*externando as demandas*” (P- Sol). E elas consideram um momento relevante porque “*a gente necessita aprender mais*” (P-Flor), pois são ouvidas a partir de suas inquietações e possuem o entendimento de que necessitam estar em contínua formação. Podemos entender que a gestão trabalha de forma integrada no que refere à formação continuada. As professoras contribuem com sugestões sobre o que desejam abordar na formação, nesse contexto, elas são consideradas “*sujeitos da sua formação e envolvidas no processo desde a fase de levantamento das necessidades*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 08). Assim, uma das professoras do CEI-B relata:

“[...] os professores às vezes eles pedem... olha... a gente quer mais nessa área...na área de contação de história ...em matemática, em jogos e aí ocorre de acordo com as demandas daquilo que estamos necessitando[...]” (P-Flor).

Nesse sentido, corrobora com a assertiva das gestoras que apontam: “*[...] durante o período de coordenação os professores, eles colocam né... o que eles precisam [...]*” (Coord. B). Então, compreendemos que a participação das professoras é no sentido de contribuir com sugestões de temáticas, no qual externam seus anseios pelas discussões. Podemos inferir que essa participação fica mais no âmbito das sugestões, mas já é uma boa iniciativa por parte da gestão que trabalha com vistas a integrar os anseios e demandas das professoras nas temáticas da formação continuada.

As professoras destacam também que a coordenadora geral da EI do município ministra palestra uma vez por mês (sobre o brincar, a contação de histórias, o cuidado, a construção de jogos) que, ora acontece no momento da formação na instituição, ora na Secretaria de Educação. Foi constatado na ida inicial ao campo e nas entrevistas, que o município possui a seguinte organização de formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil: a Secretaria de Educação orienta que a formação

continuada ocorra na escola, no momento da Atividade Complementar/Coordenação e também promove palestras ministradas pela coordenadora geral da EI.

Proporcionar a participação das professoras na construção do projeto de formação da instituição é uma iniciativa que pode conduzir a melhoria do trabalho docente. É ouvindo os profissionais que podemos conhecer as demandas e os desafios que perpassam pelo cotidiano, organizando temáticas para serem discutidas entre os pares e, desta forma, a formação continuada poderá implicar positivamente tanto na prática pedagógica quanto no funcionamento da instituição.

Com o objetivo de conhecer a opinião das professoras **Sobre as motivações para a formação continuada**, das quatro professoras, três elucidam que sentem motivação: “*Sinto motivada... por que a coordenadora da escola é muito dinâmica... sempre traz a parte teórica e a parte prática*” (P-Sol do CEI-B) ¹¹ e a P- Flor do mesmo CEI, afirma que se sente motivada porque é “*uma oportunidade da gente aprender mais*”. A P- Estrela do CEI-A exprime que se sente motivada por que “*é bom tá inovando...tá acrescentando na sua prática*”. Apenas uma afirmou não ter motivação, alega que “*não vejo nada de diferente*” (P- Lua do CEI-A). Contudo, outra professora, do mesmo CEI afirma:

“Sim, eu acho que é sempre bom você tá buscando mais instruções, assim, apoio também, por que às vezes é bom você tá inovando, tá vendo o que você pode tá acrescentando na sua prática, então eu sinto motivada (...)” (P-Estrela).

Observamos que a P-Estrela, na sua subjetividade, atribui um sentido motivador para a formação continuada, seja para “*innovar*” para “*acrescentar à prática*” ou para ter mais conhecimento, sem deixar de destacar o “*apoio também*”, apoio este que pode ser, principalmente, da gestão da instituição.

Cada professora possui suas particularidades e seus motivos internos, e evidenciam que os fatores de motivação podem ser a maneira como a dinâmica é conduzida na formação continuada, bem como o desejo em aprender mais e a inovação da prática. Talvez o fator desmotivador que a P-Lua aborda possa ser considerado pela falta de diálogo, de sugestões e participação nos “*momentos*” de formação que ocorrem na instituição.

Podemos deduzir que, se não houver algo novo, diferenciado e que contemple os anseios e desafios do cotidiano na instituição, esta poderá não proporcionar motivação.

¹¹ Reiteramos que as professoras (P- Lua e P-Estrela) atuam no Centro de Educação Infantil A (CEI-A) e as professoras (P- Flor e P-Sol) atuam no Centro de Educação Infantil B (CEI-B).

Assim, conforme já tratamos anteriormente, podemos relacionar ao que Scoz (2009) discute, no que diz respeito aos sentidos que os professores produzem em seus processos de aprender e de ensinar, considerando suas condições singulares.

Gatti (1996, p. 86) afirma que são “heterogêneos os fatores de desmotivação das docentes em exercício, fatores esses que devem estar associados a experiências de vida e trabalho”. Portanto, o olhar crítico e reflexivo do docente perante suas ações e relações na instituição, assim como as experiências vivenciadas, poderão contribuir para amenizar os desafios e angústias. Reforçamos que a relação dialógica, no contexto da instituição, é a base para suscitar a participação coletiva.

Por outro lado, as professoras do CEI-B afirmam que se sentem motivadas por que a formação continuada ocorre de forma dinâmica, além de gostarem de estar sempre aprendendo “[...] *me sinto motivada em participar por que a coordenadora da escola é muito dinâmica né, muito acolhedora, ela sempre traz a parte teórica e a parte prática [...]*” (P-Sol). Fica evidente que a motivação é impulsionada pela maneira como é conduzida a formação continuada, portanto o envolvimento e a interação com a gestão é essencial em um processo participativo e dinâmico. Desse modo, corroboramos com Gatti (1996, p.89) quando alerta que:

Sem o envolvimento direto dos professores no repensar de seu modo de ser e sua condição de estar numa dada sociedade e em seu trabalho; as alternativas possíveis na direção de uma melhor qualidade da educação e do ensino não se transformarão em possibilidades concretas de mudança.

Além do envolvimento no processo formativo, é necessário empenho e consciência de que precisamos contribuir sempre para a melhoria educacional, bem como a busca por autonomia profissional, em uma simbiose que o professor adquira cada vez mais conhecimentos e experiências e possa proporcionar transformações na sua docência. Nessa investigação, foi pertinente saber se ocorre **articulação entre teoria e prática na formação continuada**. Em uma visão geral – em consonância com as falas das gestoras – consideram a articulação entre teoria e prática de forma satisfatória, mas destacam alguns pontos que poderiam ser melhorados; é o caso da professora Flor, que enfatiza “*Tem. Tem a teoria e tem a prática também, mas eu ainda acho que essa questão da prática ela deveria ser uma coisa mais ampla... que pudesse abranger outras escolas (...) eu acho importante a troca de experiências [...]*”.

Essa professora destaca a necessidade de que poderia haver a socialização com outras instituições para a troca de experiências e o diálogo entre pares. O olhar crítico e

a compreensão de que é importante a troca de experiências vai em direção a uma formação que emerge na escola, mas que também pode ter um diálogo externo.

A professora Sol também responde positivamente com relação à articulação entre teoria e prática: “*Com certeza né... a partir das leituras é quando a gente vai tendo embasamento pra poder tá pondo em prática, fazendo essa relação teoria e prática né [...]*” (P-Sol). Assim, podemos inferir que esta professora considera as leituras teóricas para embasar sua prática e, nessa relação, os conhecimentos teóricos podem adquirir novos significados na prática cotidiana com as crianças.

Outra professora argumentou que prevalece mais a parte *instrucional*, pois ela considera que a teoria não é aprofundada “*É mais instrucional (...) algumas instruções de higiene, como lidar... também assim, o dia a dia da sala de aula, como lidar em algumas situações [...]*” (P-Estrela). Neste aspecto prevalecem mais orientações de como exercer a prática pedagógica com as crianças no dia a dia. Assim, salientamos que teoria e prática são indissociáveis e uma não deve sobrepor à outra, conforme destaca Pimenta (1995, p. 26): “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. Assim, os conhecimentos teóricos e práticos articulados são essenciais para melhor compreensão das temáticas e possíveis (re) significações na prática pedagógica.

Verificamos que apesar das gestoras afirmarem que existe a articulação entre teoria e prática, para algumas professoras não é uma demanda totalmente contemplada na formação continuada. Desse modo, ressalta a importância do trabalho em conjunto para a construção de um ambiente dialógico, numa perspectiva de mudanças no qual todos podem ganhar em mais qualidade na formação continuada e em um espaço colaborativo entre pares, numa relação de compromisso com a aprendizagem das crianças.

Ressaltamos a importância indissociabilidade teoria/prática, pois, precisam ser compreendidas como uma unidade, podendo ser encontrados subsídios para reflexão e (re) significação do exercício da docência, considerando o trabalho coletivo na instituição, na constante práxis. Portanto, na formação continuada é imprescindível a indissociabilidade, pois é nesse movimento que pode haver a reflexão sobre os aspectos que envolvem a prática, assim como situações da prática que demandam teorias. Assim, Pimenta (2012) reforça que a atividade teórica possibilita o conhecimento da realidade e proporciona fins de transformação, mas, para tal, é preciso atuar de forma prática. Assim sendo, teoria e prática são indissociáveis como práxis.

Desse modo, objetivamos saber das professoras, sobre às **implicações da formação continuada na prática pedagógica**, as professoras consideram que essa formação continuada contribui para a prática pedagógica no sentido de ampliar as metodologias para exercerem a prática de forma diferenciada. A P-Sol diz “*eu saí da formação com uma luz*”, abordando que, o que é discutido na formação são considerados no dia a dia, com a finalidade de possibilitar uma prática diferenciada. A P-Lua destaca que contribui, “*mas atender as minhas expectativas eu acho que não...*”. Nessa questão, a professora exprime que poderia ter maior aprofundamento com discussões, assim como “*suporte a mais*” no dia a dia.

Fazem também uma relação da formação continuada com os materiais pedagógicos para o desenvolvimento da prática – alegam que a escassez de materiais pedagógicos prejudica o desenvolvimento de atividades. A professora Flor enfatiza que possui implicações, mas também menciona os materiais “*Sim, com certeza! Agora nós temos alguns problemas... por que tem materiais que a gente não tem na escola, há essa carência de material pedagógico [...]*”. Apenas uma professora afirma que contribui, mas não atende as expectativas, pontuando que poderia ser melhor “*Contribuir... a gente pode dizer que contribui né, mas atender as minhas expectativas eu acho que não (...) até o momento estou trabalhando com pouco recurso [...]*” (P-Lua). Constatamos que a insatisfação a respeito da falta de material pedagógico é compartilhada pelas professoras.

A professora Lua demonstra certa insatisfação com relação às expectativas atribuídas na formação continuada, e os *recursos* a que se refere estão relacionados aos materiais pedagógicos que são escassos no CEI em que atua. A professora Flor demonstra que fica com limitações para colocar em prática o que é discutido na formação. Atentamos para o fato de que não devemos nortear nossa prática baseada apenas com o suporte dos materiais, devemos dispor também de outras estratégias provenientes da mediação, tal qual construção de jogos, de pequenas hortas, brincadeiras que favoreçam o movimento, a expressão, etc. Assim, dentro das nossas possibilidades, podemos construir e adequar materiais para proporcionar a aprendizagem com mais prazer para as crianças, em um processo de constante mediação, sem prejuízo à prática.

Entretanto, por se tratar de crianças pequenas, os materiais pedagógicos são grandes potenciais para favorecer/estimular o desenvolvimento integral das mesmas. Com relação ao espaço físico, seguramente pode haver bastante limitação das ações, interferindo principalmente na questão do movimento e na interação. Infelizmente, são

os desafios que permeiam a docência, de modo que devem ser criadas estratégias para superação no cotidiano. Os sujeitos também demonstram que as temáticas que são discutidas na formação continuada servem de embasamento para nortear e melhorar a prática, demonstrando a importância das discussões para refletirem e terem outro olhar no desenvolvimento da prática:

“Sempre contribuíram né... recentemente a coordenadora fez uma formação sobre psicomotricidade (...) então eu saí da formação com uma luz (...) abre um leque de possibilidades né (...) a gente sempre tá procurando trabalhar de uma forma diferenciada [...]” (P-Sol).

A professora compreende a importância das discussões na formação, relacionando-as com a prática, salientando que a partir das discussões, ela procura (re) orientá-las. Observamos uma visão ampliada e de reflexão para o desenvolvimento prático, podendo ocasionar em mudanças para melhorias. Sobre essa questão, Kramer (2002) aborda a discussão sobre a importância da reflexão sobre a prática.

Os 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. O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra (KRAMER, 2002, p.129).

Pensarmos sobre nossas ações é fundamental, de modo que na Educação Infantil é essencial para compreendermos se estamos contribuindo potencialmente para a aprendizagem das crianças. É preciso refletir enquanto sujeito que se propõem a intervir na realidade e transformá-la, na sua práxis; mais especificamente, refletir sobre a Educação Infantil e os desafios que a permeiam, comprometendo-nos em contribuir com mudanças na formação e valorização da prática do professor, corroborando em melhorias para a educação das crianças. Precisamos analisar nossas ações, e aí frisamos a importância da indissociabilidade teoria/prática, para compreendermos os processos vivenciados no cotidiano da docência. Assim, constatamos que a formação continuada das professoras possui implicações para a prática pedagógica. Entretanto, é necessário maior investimento e incentivo para essa formação continuada que emerge da escola, bem como a efetivação de políticas públicas que assegurem condições adequadas e valorização do professor que atua nessa etapa.

É relevante, portanto, uma formação que atenda as especificidades das crianças, visando à qualidade no atendimento as mesmas. Finalizando, oportunizamos que as professoras emitissem **sugestões para acrescentar à formação continuada** e destacaram os desafios que são mais constantes, como: pouco tempo destinado à formação, o desejo por um programa mais amplo de formação continuada e a ampliação de discussões sobre temáticas relacionadas à EI.

Assim, todas as professoras externaram seus desejos sobre o que acrescentariam e o que falta em termos de infraestrutura e materiais. Destacaram, por exemplo, que necessita de um *“suporte a mais... tinha que ter um espaço maior”* (P-Lua). A P-Estrela também pontua a questão do espaço físico, a falta de brinquedoteca *“o espaço físico né... que é uma carência... brinquedoteca [...]”*. Há um consenso entre essas duas professoras do CEI-A, que alegam a falta de espaço para as crianças, bem como falta de materiais. Este CEI também não dispõe de parquinho para as crianças, tão importante na Educação Infantil, sendo um local que possibilita o brincar, a interação com outras crianças e com os adultos.

Quadro 15: Sugestões acrescentadas à formação continuada

SUGESTÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA
- Programa maior de formação continuada voltada para os professores da EI.
- Aumento do tempo da formação continuada.
- Troca de experiências com outras creches.
- Abordar variadas temáticas, construção de jogos.
- Continuação do suporte ao professor com mais cursos.
- Falta de recursos.
- Espaço físico adequado.
- Mais participação dos professores (falar mais, dialogar).

Fonte: Dados da pesquisa de campo, Amargosa-BA, (2017).

Podemos verificar que, apesar de ocorrer a formação continuada na escola, as professoras desejam que mais programas sejam proporcionados pelo município, com a finalidade de ampliarem as discussões e aumento do tempo. Consideram, também, que o tempo de formação na escola é insuficiente, como deseja a professora Sol *“Poderia ser um tempo maior [...] o município poderia ter um olhar mais cuidadoso com a Educação Infantil, com um programa contínuo”*. Isso demonstra a interesse das professoras em ter

formação continuada e, para tanto, almejam que seja ampliado pelo município, culminando num projeto maior de formação.

Todavia, a formação continuada que emerge da escola, tendo como base o diálogo, a reflexão e a participação de todos – considerando as necessidades na instituição – é essencial para proporcionar melhorias nas ações e mudanças no contexto. Entretanto, temos consciência de que não se encerram aqui tais discussões, sendo necessário seu alargamento em outros âmbitos, com o objetivo do melhor atendimento às crianças, assim como o enriquecimento da prática e valorização docente.

Foi sugerido também que ocorresse a troca de experiências com profissionais de outras instituições do município para que compartilhassem seus desafios e conquistas, pois consideram que pode proporcionar uma rica interlocução. Destacaram, também - por considerarem importante para o fortalecimento da formação continuada e contribuição para a prática - a importância da ampliação das temáticas sobre Educação Infantil para discussões, assim como momentos destinados para construção de jogos e outros materiais pedagógicos. Nessa linha, manifestam o desejo para a continuação da formação “[...] *que continuasse sendo dado esse suporte ao professor, oferecendo mais cursos [...]*” (P-Flor). Essa fala demonstra o empenho da professora para a ampliação dos estudos relacionados às temáticas da Educação Infantil, bem como a necessidade de um apoio para o exercício da docência.

É evidente que o professor necessita de contínuo suporte para o exercício da sua função e, principalmente, o professor que atua na Educação Infantil que vivencia as especificidades – a indissociabilidade do cuidar e educar, a atenção ao desenvolvimento integral, as emoções, a cultura – das crianças. Assim, essas professoras externam suas válidas proposições porque reconhecem que o atendimento às crianças precisa ser dinâmico e deve proporcionar experiências variadas para que a mesma tenha um desenvolvimento integral, contemplando aspectos como a linguagem, o movimento, a expressão, a imaginação, o desenvolvimento motor, entre outros.

Ainda nas proposições, as professoras pontuam o espaço físico não adequado para as crianças e a falta de materiais pedagógicos como fatores que desfavorecem o desenvolvimento da prática pedagógica. Portanto, apesar de saberem que são questões que ultrapassam a formação continuada em si, as docentes deixaram isso evidente por entenderem que o poder público precisa proporcionar condições adequadas para a atuação na Educação Infantil, visando um atendimento de qualidade para as crianças e condições básicas para a atuação do professor. Desse modo, atuando há 13 anos na EI, a P-Flor desabafa “às vezes você fica dependendo do sistema não é... não disponibiliza

recursos necessários... e você não pode comprar [...]” e acrescenta “que continuasse sendo dado esse suporte ao professor, oferecendo mais cursos (...).”

São desafios que as professoras vivenciam no cotidiano da docência, na sua prática pedagógica e que necessitam do mínimo de condições para exercerem sua função com vistas a melhorias no atendimento às crianças. Afinal, é preciso fazer acontecer o que está escrito nos documentos legais (LDB 9.394/96; DCNEI's). Muito já foi conquistado, mas ainda é preciso avançar bastante em direção à qualidade da Educação Infantil. É o que está nos revelando, de fato, as entrevistas com as professoras.

De acordo com as sugestões, as professoras reconhecem também que o professor precisa ter maior envolvimento na formação continuada e nas discussões, como fica evidenciado na fala seguinte “[...] muitos professores, eles se calam, tem receio de falar... de suas angústias... e eu acho importante, por que quando a gente não questiona as coisas não mudam né... então eu sinto que é preciso, é preciso falar, dialogar mais [...]” (P-Flor). Evidencia-se que as professoras possuem a consciência de que necessitam participar com mais assiduidade nos processos de formação, que precisam ter voz para expressar as demandas e os desafios que perpassam o cotidiano da instituição.

Em uma análise ampla, é possível inferir que as professoras consideram a formação continuada na instituição enquanto processo que auxilia o desenvolvimento da prática pedagógica, argumentando que essa formação possui implicações positivas e que proporciona possibilidades variadas para o desenvolvimento da prática de forma diferenciada. Ademais, 75% das professoras consideram a articulação teoria e prática satisfatória na formação, apesar de pontuarem a necessidade de maior aprofundamento.

Como analisamos anteriormente, percebemos que o movimento dialético das relações evidenciou algumas contradições entre as falas das gestoras e algumas falas das professoras do CEI-A, citando mais precisamente as categorias **formação continuada oferecida pelo CEI** e a **participação na elaboração do projeto de formação continuada**. A realidade que vivenciamos cotidianamente é permeada de diversos fatores que, nas nossas trajetórias, atribuímos sentidos e, neste aspecto, devemos refletir criticamente diante dessas situações. É necessário o olhar atento das gestoras para coordenar ações que sejam construídas continuamente e com a participação dos professores para avaliar e/ou (re) significar a prática pedagógica. Assim, podem superar os desafios e proporcionar a construção de uma base sólida, com autonomia, cooperação e reflexividade na relação.

Não compete apontarmos quem profere a “verdade”, mas pensarmos como as situações podem ser dialogadas e resolvidas entre os atores da instituição. A própria formação continuada deve ser um espaço para compartilhar ideias, ter uma escuta sensível e refletir sobre nossas práticas, em uma práxis contínua. É um exercício que precisa permear o cotidiano da instituição visando à função precípua de favorecer um ambiente saudável ao atendimento às crianças e o fortalecimento de uma gestão democrática. É preciso o posicionamento dos envolvidos para encarar os desafios e buscar meios para que a formação continuada proporcione a reflexividade dos docentes e exerçam a “prática em transformação” (práxis) (PIMENTA, 2012, p.112).

Esperamos ter contemplado com o proposto na nossa pesquisa, isto é, considerar o processo de formação continuada do professor da EI e suas implicações na prática, considerando a articulação teoria/prática. Em seguida, abordamos as considerações da pesquisa que aponta para a real necessidade do professor estar em contínua formação, devendo estar associada tanto ao desenvolvimento profissional quanto pessoal. Almejamos ter contribuído, mesmo que modestamente, nas abordagens e reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam...

Guimarães Rosa.

Escrevemos as considerações finais dessa pesquisa abordando inicialmente uma mensagem de Guimarães Rosa por nos fazer refletir que não estamos sempre da mesma maneira, mas, em constante mudanças. O nosso modo de ver, pensar e atribuir sentidos às situações que permeiam nossas vivências vão mudando, porque nossas experiências também mudam. Portanto, a contínua formação pode nos possibilitar mudanças em nossas concepções e ações, corroborando para possíveis transformações (práxis).

Concluir um trabalho não significa que se esgotaram as possibilidades de diálogo e reflexão, mas sim o começo de possíveis mudanças e contribuições com a produção do conhecimento para se pensar numa Educação Infantil que proporcione experiências diversas para as crianças. Além disso, confiamos que o teor compensatório e assistencialista seja realmente desvinculado dessa etapa. Temos bastante a aprender com as crianças! E queremos muito! Desejamos ampliar as possibilidades de conhecer mais sobre as crianças e aprender com elas, sempre na busca por conhecimentos e contribuir para melhorias na Educação Infantil.

Assim, essa pesquisa teve como objetivo investigar o processo de formação continuada do professor da Educação Infantil e suas implicações na articulação teórica e prática pedagógica. Para tanto, tomamos como base duas questões norteadoras: A formação continuada, do professor (a) da Educação Infantil possui implicações na sua prática pedagógica? Há articulação ente teoria e prática na formação continuada? A busca pela compreensão dessas questões levou-nos a tomar como base a inspiração dialética, considerando o movimento constante de mudanças que permeiam as interações, pois nada é estático.

Consideramos o homem como sujeito dinâmico que influencia e é influenciado pelas relações, portanto, no movimento dialético dos acontecimentos, em seu processo de formação continuada, o professor, com suas singularidades, pode (re) significar sua prática e seu modo de compreender a realidade e os desafios que permeiam suas relações. Para possíveis (re) significações e mudanças, são necessárias práticas reflexivas que permitam atitudes implicadas com a prática social da educação de

crianças. Assim, a prática pedagógica na Educação Infantil pode possibilitar às crianças experiências interativas e mediadoras para sua aprendizagem integral.

Para embasamento da pesquisa, buscamos aportes teóricos que nos auxiliaram, em cada capítulo, na compreensão e aprofundamento da temática abordada. Concluímos o primeiro capítulo ciente de que ainda temos muito a conhecer sobre a criança e sua história. Assim, a formação docente e o embasamento teórico que tivemos nos proporcionou bastante conhecimento para significar nosso olhar, contribuindo para uma visão mais ampla das temáticas.

No segundo capítulo, foi possível compreender a estrita relação entre formação continuada e prática pedagógica, demandando a necessidade de um professor com uma formação que contemple as especificidades das crianças, e que mobilize seus saberes com vistas a favorecer o desenvolvimento integral das mesmas. Constatamos também que precisamos estar motivados para algo, sendo que na docência a motivação é essencial para estarmos sempre inovando e na busca por conhecimentos, portanto, a formação continuada é estritamente relevante na docência. As reflexões do primeiro e segundo capítulos proporcionaram vasto embasamento em nossa pesquisa, contudo suas possibilidades não foram esgotadas, ao contrário, nos estimulou na ampliação das leituras.

No terceiro capítulo nos propomos a delinear a pesquisa em seu percurso metodológico. Os aportes teóricos nos permitiram compreender que a base metodológica implica em adotarmos escolhas e procedimentos considerando o pensamento crítico e tendo consciência da realidade empírica. A consistência teórica e o rigor metodológico são cruciais na organização da pesquisa, que em nosso caso recorremos à abordagem qualitativa, considerando a realidade na dialética do movimento, das mudanças. Assim, nos baseamos em dois instrumentos para a realização da pesquisa: a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Os instrumentos de investigação foram recursos essenciais para a produção dos dados e para a análise qualitativa destes, pois foram instrumentos integrantes que proporcionaram clareza e compreensão do objeto de estudo. Com base no foco da pesquisa, a formação continuada na instituição, evidenciou-se a importância de conhecermos, além do olhar das professoras, o olhar das gestoras com relação ao tema. Compreendemos que uma gestão bem articulada com professores e colaboradores da instituição poderá proporcionar a formação continuada com vistas a melhorias das práticas e superação dos desafios no cotidiano. Portanto, realizamos observações do

cotidiano na instituição e das práticas das professoras e entrevistas semiestruturada com as professoras e gestoras.

Assim, de acordo com nossas questões norteadoras e os objetivos da pesquisa, durante o percurso investigativo ficou evidenciado que, conforme as observações da prática pedagógica, as professoras, apesar de seguirem a rotina, nas duas instituições, procuram diferenciar as práticas para proporcionar mais envolvimento e experiências diversas às crianças. Conseguem relacionar os conhecimentos produzidos na formação continuada em suas práticas pedagógicas, tornando a rotina flexível, organizando o espaço e o tempo para planejar atividades que proporcionem interações e situações desafiadoras, mediadoras das vivências e aprendizagens.

As atividades lúdicas permeiam as práticas pedagógicas, mas observamos que em algumas situações são pouco exploradas por algumas professoras. Se as atividades que favoreçam a ludicidade (com brincadeiras, jogos, músicas, contação de histórias) não forem vivenciadas, pouco contribuirá para o desenvolvimento integral das crianças.

A falta de materiais pedagógicos e a limitação do espaço são pontuadas pelas docentes como fatores que restringem a diversificação de atividades com as crianças. Podemos inferir que, se as instituições não dispuserem de suporte necessário à prática com as crianças, impele-nos lutar por melhorias junto ao poder público e adaptar, dentro das possibilidades, as nossas práticas ao cotidiano da instituição. De um modo geral, foi possível perceber o compromisso das professoras com a Educação Infantil. Elas possuem a consciência de que sua prática pedagógica é importante para o desenvolvimento integral das crianças, enfrentando cotidianamente os desafios da profissão.

Pelo exposto, analisando as entrevistas com as gestoras e as professoras no que concerne à formação continuada que ocorre na instituição - que é uma orientação do município - pudemos chegar a algumas considerações. Para as entrevistadas, o conceito de formação continuada é polissêmico, estando mais associado ao termo aperfeiçoamento da prática, atualização, busca de conhecimento, preparação para mudanças, continuidade da formação, aprendizagem constante, ressignificação e aprimoramento da prática. Alguns termos (aperfeiçoamento, atualização, aprimoramento), apresentam-se como uma compreensão instrumental da formação continuada. Desse modo, na própria formação continuada podem haver discussões e reflexões sobre o sentido, entendimento e importância da mesma.

Todas as professoras e gestoras possuem nível superior em pedagogia e especialização, apenas uma possui a graduação em pedagogia, o que é um ganho

considerável, pois possuem formação além da exigida, conforme a LDB. Fica evidente, em algumas falas, que as professoras estão em busca de mais conhecimentos para agregar à sua formação, tendo o entendimento de que a formação continuada pode favorecer a (re) orientação da prática pedagógica. As gestoras inferem mais na importância da formação continuada incidindo sobre a prática.

A formação continuada na instituição deve favorecer a ampla discussão sobre as temáticas que envolvem a Educação Infantil, mas é preciso considerar primeiramente o que emerge do contexto e dos desafios no cotidiano da instituição. Assim, a formação continuada precisa mobilizar o professor a tornar-se investigador, tendo criticidade e reflexão sobre suas ações. Desse modo, deve possibilitar a compreensão da sua importância enquanto docente e agente histórico e social que está em permanente mudança, corroborando com a práxis transformadora da realidade, considerando as finalidades estabelecidas na atitude teórico/prática. Portanto, defendemos a importância da formação continuada porque o professor nunca está pronto, não sabe de tudo, pois a cada dia surgem novas informações, em um contínuo movimento.

Quanto à formação continuada oferecida pelos CEI'S que atuam, ficou evidente que no CEI-A as professoras e gestoras não possuem consenso quanto à realização da formação. Isso pelo motivo de que apesar das gestoras afirmarem que ocorre a formação continuada no período da coordenação semanal, as professoras exprimem que não percebem essa formação ou não sabem atribuir como ela é efetuada, considerando essa formação como apenas instruções. Assim, atentamos para a importância da relação dialógica entre os atores da instituição para que ocorra o consenso e não a contradição. Contudo, podemos inferir que a formação se efetiva de maneira diferenciada para cada professora, posto que na construção de significados, as subjetividades e sentidos são bastante peculiares.

Com relação às professoras e gestoras do CEI-B, não houve contradição com relação à formação continuada, pois estas pontuaram a importância da formação na sua prática pedagógica, oportunizando desenvolver atividades diferenciadas com as crianças. Observamos que a relação gestão e professoras caminham com o diálogo e a escuta para uma participação autônoma em um ambiente favorável às aprendizagens.

Dessa maneira, ao investigarmos se ocorria a participação das professoras na elaboração dos projetos de formação continuada, mais uma contradição apresentou-se no CEI-A, pois as gestoras afirmaram que ouviam as professoras, com seus anseios e particularidades para elaborar o projeto a partir das demandas. Contudo, as professoras se limitaram a informar que não participavam. Os dados permitem inferirmos, mesmo

parcialmente, que a relação gestores e professores não possuem articulação nem diálogo para superar os desafios que permeiam a instituição. Essa ausência de diálogo pode interferir diretamente na aprendizagem da criança, que permanece no centro dessa relação. Esse fato diferencia do CEI-B, pois as professoras afirmam que participam com sugestões de temáticas a serem abordadas, considerando as discussões contempladas na formação continuada.

No tocante às motivações para a formação continuada, a maioria das professoras afirmam que sentem motivação, pois as temáticas e a dinâmica da formação são motivadoras e as consideram importantes para o embasamento da prática. O empenho das professoras é perceptível, pois elas valorizam os momentos e acham que a duração da formação continuada poderia ser maior. Apenas uma que atua no CEI-A afirma não ter motivação, alegando que as discussões são repetitivas. Com relação a essa última professora, podemos pensar em uma reorganização do modelo de formação continuada, modelo esse que aprofunde as discussões, não incorrendo na mera “instrução e repetição”, pois a formação pode não estar atendendo aos anseios das professoras e é com base no diálogo e reflexividade sobre nossas ações que poderemos resolver os impasses.

Em relação à articulação teoria e prática na formação continuada, a maioria das professoras consideram que a articulação ocorre de forma satisfatória, pois elas discutem os teóricos e relacionam com a prática. Contudo, as mesmas pontuam que a relação com a prática poderia ser mais ampla e sugerem a troca de experiências com outras instituições de EI como forma de ampliação. Desse modo, acreditam que ambas, teoria e prática, devem subsidiar-se. Uma professora do CEI-A pontuou que a prática é mais enfatizada, em detrimento da teoria; é importante salientar que é a mesma professora que destacou a formação como “mais instrucional”. Neste sentido, podemos entender que a articulação teoria e prática é contemplada de forma parcial, pois apesar de algumas professoras considerarem satisfatória, alertam que pode ser ampliada.

É preciso ter a consciência que as dimensões da teoria/prática são realmente indissociáveis enquanto possibilidade para a práxis transformadora. A teoria pode subsidiar mudanças na prática, assim como a partir da prática requeremos a teoria. Assim, é preciso assumir a reflexão sobre nossas práticas, que podem culminar em mudanças no contexto, em uma práxis contínua, e a unidade teoria e prática são fundamentais para estabelecer sustentabilidade e autonomia para a práxis do professor, pois, a teoria por si só não é práxis assim como a prática só não o é; precisam ser consideradas na unidade, indissociáveis, como práxis.

. Quanto às implicações da formação continuada na prática pedagógica, as professoras do CEI-B afirmaram que possui implicações positivas, tanto para a construção de conhecimento quanto para a ampliação de possibilidades para estar reorientando a prática. Embora pontuem a carência de materiais pedagógicos como fator que interfere no desenvolvimento da prática. As docentes demonstram satisfação quanto à condução da formação continuada. No entanto, para que aconteça de forma significativa e democrática na instituição, torna-se necessário a contínua reflexão sobre o processo de formação.

As professoras do CEI-A destacaram que a formação continuada contribui parcialmente no favorecimento da prática, mas que não atende as expectativas, pontuam também a falta de recursos e limitação de espaço. São questões particulares em cada CEI, a exemplo da CEI-A, que evidenciou como questão crucial a necessidade de se assumir uma prática dialógica em que possam ser superadas as contradições e impasses evidenciados entre gestão e professores. Assim, é preciso conceber a escola como espaço de atuação e formação, implicando assim gestão democrática e práticas participativas que propiciem a formação contínua. Desse modo, implica um desafio para a gestão, junto às professoras, atribuírem um novo sentido para a formação continuada.

Em relação às proposições docentes para formação continuada, as professoras destacaram variadas questões como: aumento de tempo para a formação, ampliação das temáticas a serem discutidas, construção de materiais pedagógicos e desejo por um programa maior de formação continuada direcionada aos professores que atuam na Educação Infantil. As profissionais sentem também que é preciso mais empenho das professoras em participar da formação. Ademais, como fatores que interferem na prática na Educação Infantil, pontuaram questões como falta de recursos, espaço físico limitado para as crianças e a necessidade de mais suporte no cotidiano.

Em síntese, apesar de aparecerem elementos como aperfeiçoamento, atualização e capacitação, as professoras percebem a formação continuada como fator que auxilia na construção de conhecimentos e práticas com as crianças. Estão, portanto, cientes que é necessária a constante aprendizagem para enfrentarem as mudanças contemporâneas.

A pesquisa nos revelou que as implicações da formação continuada na prática ocorrem positivamente para a maioria das professoras, bem como a articulação entre teoria e prática na formação. Todavia, considerando as constantes mudanças, precisamos ter o olhar atento e crítico para propor sempre melhorias, sendo que isso ficou evidente nas expressões e falas das professoras, pois estão na luta em busca por melhor qualidade na docência e na Educação Infantil.

E essencial que a formação no contexto da instituição considere o professor como sujeito de sua formação, ressaltando o trabalho em equipe em uma conjuntura de integração, tendo como base as necessidades diárias para produzir novos saberes em uma comunidade de aprendizagem permanente. Sabemos que o trabalho docente está permeado pela complexidade de fatores que não depende apenas do professor, mas de sua valorização, da organização da instituição, de apoio, recursos, enfim, políticas públicas que proporcione qualidade para o professor e para a educação das crianças. É o que defenderemos sempre, e com bastante entusiasmo! Não estamos almejando muito, é o mínimo que os governantes podem fazer para a educação pública, em especial a Educação Infantil. É preciso efetivar o que está proclamado nos documentos legais.

Temos consciência que só a formação inicial não contempla os desafios no cotidiano da docência, portanto, é necessária uma formação continuada na instituição que seja sensível às demandas que permeiam a realidade vivenciada. Para isso, é preciso integração entre gestão e professoras para uma prática dialógica em um contexto dialético de movimento e mudanças. Somos seres inacabados e, portanto, precisamos estar na constante busca por conhecimentos e concluímos esse estudo na certeza de que queremos conhecer mais sobre a Educação Infantil. A experiência do Mestrado nos proporcionou um período de imersão que precisamos concluir, mas cientes de que a caminhada está apenas começando.

Por fim, externamos o quanto esta pesquisa foi enriquecedora para a nossa caminhada, conhecendo a realidade das instituições e os anseios das professoras. Esperamos ter contribuído para pensarmos em uma formação continuada que possa produzir implicações que transformem as práticas e atitudes (em constante práxis), considerando a indissociável articulação teoria/prática. Favorecendo assim a construção de saberes, a escuta das professoras nos seus anseios e ajuda na superação dos possíveis desafios. Assim, pretendemos contribuir também com o município de Amargosa-BA, no sentido de pensar políticas públicas direcionadas para a Educação Infantil, em especial à formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **Revisão da Bibliografia**. In. ALVES MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 179-188.
- AMADO, João da S. **A Técnica de Análise de Conteúdo**. Revista Referência, nº 05, Novembro, 2000.
- _____. (Coord.) **Manual de Investigação qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANPed - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 01 de Junho de 2017.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: S.A, 2014.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: EDIÇÕES 70, 2009.
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=what>>. Acesso em: 01 de Junho de 2017.
- BICHARA, Ilka D. LORDELO E da R; CARVALHO, A.M, OTTA, Emma. **Brincar ou brincar: eis a questão—a perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira**. Guanabara Koogan: Rio de Janeiro, 2009.
- BONELLI, Maria da Glória. **As Ciências Sociais no Sistema Profissional Brasileiro**. BIB, RJ, nº 36. 1993.
- BOGDAN, Roberto. C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Referenciais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília: COPFOR/DPE/SEB/MEC, Catálogo, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Estatuto Da Criança e do Adolescente** – ECA/1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Secretaria de Educação. Brasília, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação a Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para educação infantil**. Ministério da Educação. Vol. 01. Secretaria de Educação. Brasília, 1998.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, de 20 de Novembro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 01 de Junho de 2017.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.

CANDA, Cilene Nascimento. **Desafios e Possibilidades de Inclusão da Arte Infantil no Ensino Fundamental de nove anos**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, Sergipe, 2010. ISSN 1982-3657.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 01 de Junho de 2017.

CDI - Centro de Documentação e Informação / UNEB. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/>>. Acesso em: 01 de Junho de 2017.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Silvia. H. Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79-89, maio, 1996.

_____. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 351a 369, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-282.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade**. São Paulo: Cad. de pesquisa, nº 98, Agosto, 1996.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2002.

_____. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAMBOA, Silvio S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: In I. Fazenda (Ed.), **Metodologia da pesquisa educacional** (p. 93-115). São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem – COEB, SC, 2013. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf> Acesso em: 17 de Abril de 2018.

_____. **JANUSZ KORCZAK: Precursor dos direitos da criança**. A sexta Conferência Internacional de Janusz Korczak. 1998. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Janusz%20Korczak%20%20Moacir%20Gadotti.pdf> Acesso em: 07 de Junho de 2017.

_____. **A boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo - RS: Editora Feevale, 2003.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>>. Acesso em: 05 de Junho de 2017.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IBGE CIDADES. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/2901007>> Acesso em: 03 de Abril de 2017.

IDE. Shada Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Tizuko Morchida Kishimoto (Org.). 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, (p. 99-119).

IMBERNÓN. Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo, Cortez: 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, T. Morchida. **Encontro e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil** In: *Encontros e desencontros em educação infantil*. Maria Lúcia Machado (org.). São Paulo: Cortez, 2002, (p. 107-116).

_____. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, Novembro de 2010.

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN Jr. Moysés. Educação Infantil e Currículo. IN: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (orgs). **Educação Infantil pós-LDB**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. Págs. 51-65.

_____. A Educação Infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões In: **Encontros e desencontros em educação infantil**. Maria Lúcia Machado (org.). São Paulo: Cortez, 2002. (p. 117-132).

_____. **Profissionais de educação infantil: Gestão e formação**. 1. ed. São Paulo: Bernardi, 2005.

_____. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; BOING, A. Luiz. **Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes**. Educação & Sociedade. Vol. 25, n. 89, Campinas: 2004.

MALHEIRO, João. **A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008, 243f. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/tese_joao_eduardo_bastos_malheiro_de_oliveira.pdf> Acesso em: 07 de Junho de 2017.

MARCONI, M. A; LAKATOS E. M. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAZZEU, Francisco J.C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **In: Cadernos CEDES**. Campinas, SP:UNICAMP. v. 19 n. 44. Abr.1998.

MINAYO, Maria C. de S. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2006.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. **[Entre] vista: a escuta revela**. Vol. 1. Salvador: Edufba, 2011.

OLIVEIRA, Zilma M. R. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil**. 2010. <http://www.gestrado.net.br/pdf/150.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002.

PIAGET; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 15-33.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** Cad. de Pesquisa, nº 94, São Paulo, 1995, p. 58-73.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** Cortez Editora, São Paulo, 2012.

_____. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

POSTIC, Marcel. **O Imaginário na Relação Pedagógica**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: 2ª Ed. Sulina, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. **Profissionalidade Docente em Análise - especificidades dos ensinos superior e não superior**. Nuances: estudos sobre educação. Santarém: IPS. V. 12, nº 13, jan./dez. 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1991.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os estudos da criança e seu programa epistemológico. In: TEODORA ENS, Romilda; GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

_____. **Imaginário e Culturas da Infância**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho- Portugal. Projeto POCTI/ CED/ 49186/ 2002, Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf , Acesso em 09/08/2017.

SCOZ, Beatriz Judith Lima: **Identidade e subjetividade de professores: Sentidos do aprender e do ensinar**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SODRÉ, Liana, G. P. **Crianças de um acampamento do MST: propostas para um projeto de Educação Infantil**. Estudos de Psicologia, 2005, p.181-189.

SOUZA, Maria Antônia de. **Prática Pedagógica: Conceito, Características e Inquietações**, Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Artigo-5-Pr%C3%A1ticaPedagCONCEITOS.pdf>, Acesso em: 19 de Fevereiro de 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TODOROV, João Claudio; MOREIRA, Márcio Borges. **O conceito de Motivação na Psicologia**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e cognitiva. ISSN 1517-5545 2005, Vol. VII, nº 1, 119-132.

UNICEF - **Declaração dos Direitos das Crianças**, de 20 de Novembro de 1959. Disponível em:

<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>> Acesso em: 01 de Junho de 2017.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma P. A. **Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba: 2014, v. 14, p. 327-342.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Continuada docente na Educação Infantil e suas implicações na Prática Pedagógica.

Pesquisador: REGIANE SANTANA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78058017.6.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.373.255

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada Formação Continuada docente na Educação Infantil e suas implicações na Prática Pedagógica, possui caráter qualitativo, objetivando analisar o processo de formação continuada do professor da Educação Infantil e suas implicações na articulação teórica e prática pedagógica. Em consonância com o proposto, a pesquisa tem a abordagem metodológica do Estudo de Caso, configurando-se como uma investigação empírica, desenvolvida perante a um fenômeno contemporâneo e no contexto real (YIN, 2015). Os instrumentos para a produção dos dados são a entrevista semiestruturada com professores e gestores e a observação participante da prática pedagógica e do contexto. Nesta perspectiva, a pesquisa será desenvolvida em dois Centros de Educação Infantil (creche e pré-escola), públicos, do município de Amargosa-BA; durante o período de prática empírica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar sobre o processo de formação continuada do professor da Educação Infantil e suas implicações na articulação teórica e prática pedagógica.

Objetivo Secundário:

a) Analisar as concepções dos docentes sobre os processos de formação continuada na Educação Infantil objetivando apreciar possíveis (re)significações na prática;

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.373.255

- b) Discutir sobre a formação continuada e suas implicações em relação à articulação teoria e prática;
- c) Conhecer as motivações relacionadas à formação continuada e a profissão docente expressas pelos sujeitos da pesquisa;
- d) Analisar os saberes requeridos no desenvolvimento da prática docente na educação infantil;
- e) Identificar ações de formação continuada para professores da Educação Infantil no município de Amargosa-BA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram assim apresentados:

Riscos:

Os riscos são considerados como mínimos ou nulos, pois os sujeitos não serão identificados, assim como não invadirá a intimidade dos sujeitos. Contudo, devido a produção dos dados, os sujeitos poderão se sentir com leve constrangimento, mas não trará riscos.

Benefícios:

Os resultados contribuirão para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento acadêmico/científico na área da Educação Infantil. Sendo encontradas algumas dissonâncias, serão sugeridas propostas interventivas que possam contribuir para a realidade do contexto apresentado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância social e educacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos foram todos apresentados, em conformidade com a normativa

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a avaliação ética com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.373.255

da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_996958.pdf	28/09/2017 14:47:34		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelotcle.pdf	28/09/2017 10:34:31	REGIANE SANTANA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	28/09/2017 10:29:12	REGIANE SANTANA DE SOUZA	Aceito
Outros	termodeautorizacaodapropONENTE.pdf	28/09/2017 10:19:53	REGIANE SANTANA DE SOUZA	Aceito
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	28/09/2017 10:18:09	REGIANE SANTANA DE SOUZA	Aceito
Outros	termodecompromiso.pdf	28/09/2017 10:17:02	REGIANE SANTANA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodeconcordancia.pdf	28/09/2017 10:14:20	REGIANE SANTANA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeautorizacaodacoparticipante2.pdf	28/09/2017 10:12:07	REGIANE SANTANA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeautorizacaodacoparticipante1.pdf	28/09/2017 10:11:42	REGIANE SANTANA DE SOUZA	Aceito
Cronograma	cronogramadapesquisa.pdf	28/09/2017 10:11:11	REGIANE SANTANA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoplataforma.pdf	25/09/2017 16:42:58	REGIANE SANTANA DE SOUZA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.373.255

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 09 de Novembro de 2017

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ____/____/____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: () _____/_____

II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Formação Continuada docente na Educação Infantil e suas implicações na Prática Pedagógica.**
2. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Regiane Santana de Souza**

Cargo/Função: E s t u d a n t e

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Formação Continuada docente na Educação Infantil e suas implicações na Prática Pedagógica**, com as seguintes questões: **A formação continuada do professor da Educação Infantil possui implicações na sua prática pedagógica? Há articulação entre teoria e prática na formação continuada?** De responsabilidade da pesquisadora **Regiane Santana de Souza**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia, linha de pesquisa: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, sob orientação da professora Dr^a Maria Olívia de Matos Oliveira, que tem como objetivo, **investigar sobre o processo de formação continuada do professor da Educação Infantil e suas implicações na articulação teórica e prática pedagógica.** A realização desta pesquisa

trará ou poderá trazer benefícios, visando contribuir em reflexões para construção do conhecimento acadêmico/científico, na área da Formação continuada dos professores que atuam Educação Infantil. Caso aceite o Senhor (a) será entrevistado a respeito da temática abordada e o áudio desta entrevista será gravado para análise; ocorrerá também a observação participante da sua prática pedagógica, para a melhor compreensão do contexto e da prática na Educação Infantil, pela estudante Regiane Santana de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc / UNEB. A coleta de informações não lhe trará riscos, pois sua identidade será preservada e as informações serão utilizadas para fins da pesquisa. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr, caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Regiane Santana de Souza

Endereço: Rua Major Vitorino Palma, 25, Ap, 102, Cabula I, Salvador-BA **Telefone:** (71) 986590277 **E-mail:** re_530@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

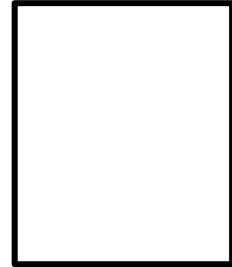
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa: **Formação Continuada docente na Educação Infantil e suas implicações na Prática Pedagógica** e ter entendido o

que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Regiane Santana de Souza
(orientanda)

Prof. Dr^a Maria Olívia de Matos Oliveira
(orientadora)



UNIVERSIDADE
DO ESTADO DA BAHIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESORES

1. Qual a sua formação?
2. Você atua há quanto tempo na Educação Infantil? Gosta de atuar como professora de Educação Infantil?
3. Qual a sua concepção de criança?
4. E o que você entende por prática pedagógica na Educação Infantil?
5. Em sua opinião, quais os saberes requeridos para o desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil?
6. O que você entende por formação continuada docente?
7. O centro de Educação Infantil que você atua oferece formação continuada para os professores?
 - 7.1 Se a pergunta anterior foi positiva (sim), você participou da elaboração do projeto de formação continuada?
 - 7.2 Em caso positivo ou negativo, qual a sua opinião sobre?
8. Você participa das formações que ocorrem, na escola ou em outros espaços? Sente motivado em participar?
9. E a Secretaria de Educação do município, promove ações de formação continuada para professores da Educação Infantil? Qual a sua opinião sobre essas formações?
10. Há articulação entre teoria e prática na formação continuada que você participa?
11. A formação continuada que você participa ou participou, possui implicações e/ou contribui na sua prática pedagógica? Atende as suas expectativas?
12. Você possui alguma sugestão para acrescentar a formação que participa?

13. Existe algum aspecto que não foi abordado que gostaria de mencionar com relação à formação continuada?



UNIVERSIDADE
DO ESTADO DA BAHIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES

1. Qual a sua formação? Há quanto tempo atua como diretora / ou coordenadora?
2. Qual sua concepção de formação continuada docente?
3. Os professores do Centro de Educação Infantil o qual você atua, participam de Formação continuada?
4. Como procede a elaboração dos projetos de formação continuada (temáticas; pessoas envolvidas)?
5. Há articulação entre teoria e prática na formação continuada dos professores?
6. Os professores demonstram motivação em participar da formação continuada?
7. Você tem observado se os processos formativos estão contribuindo para a prática pedagógica dos professores?
- 7.1 São reservados momentos para reflexão referente às implicações destas formações na prática pedagógica?