



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO-PPG  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-DEDC-CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE-  
PPGEduC**

**VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA**

**OS EFEITOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESTÉTICA DA  
PROFESSORALIDADE: O QUE NOS REVELAM OS  
COTIDIANOS DA DOCÊNCIA?**

**SALVADOR/BA 2024**

**VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA**

**OS EFEITOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESTÉTICA DA  
PROFESSORALIDADE: O QUE NOS REVELAM OS  
COTIDIANOS DA DOCÊNCIA?**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula da Silva Conceição

**SALVADOR/2024**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I  
Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

A447e Almeida, Veridiana dos Santos  
Os efeitos da política de formação continuada para a Educação Infantil na estética da professoralidade: o que nos revelam os cotidianos da docência? / Veridiana dos Santos Almeida.- Salvador, 2024.  
134 f.

Orientadora: Ana Paula da Silva Conceição.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2024.

Contém referências, apêndice e anexos.  
1. Educação de crianças – Formação continuada do professor. 2. Educação pré-escolar – Professores – Prática de ensino. I. Conceição, Ana Paula da Silva II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

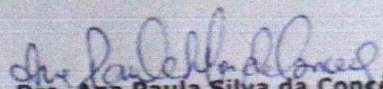
CDD: 372.21


## FOLHA DE APROVAÇÃO

### OS EFEITOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE: O QUE NOS REVELAM OS COTIDIANOS DA DOCÊNCIA?

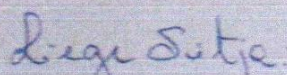
**VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 29 de agosto de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

  
Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Documento assinado digitalmente  
 KARINA DE OLIVEIRA SANTOS CORDEIRO  
Data: 26/10/2024 11:24:07-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Karina de Oliveira Santos Cordeiro  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Profa. Dra. Liege Maria Queiroz Sitja  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Para minha mãe, enquanto justiça, e para minhas filhas, enquanto inspiração.

## AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa contou com o esforço conjunto de muitas pessoas. Expresso aqui minha gratidão na forma de eternizá-las nesta escrita, sem as quais não haveria de conseguir produzir esta dissertação.

Às minhas filhas Alexia, Hannah e Thabata, que comprederam minhas ausências e entenderam o quanto isso era importante para mim.

Ao meu esposo Alexsandro, que sempre me impulsionou a estudar e a seguir em frente na minha trajetória de trabalho na Educação.

Às minhas companheiras de trabalho, Giovana, Gleyde e Adriana, memórias vivas da Educação Infantil de Alagoinhas-BA, que contribuíram com a disponibilidade dos registros e com o compartilhamento de informações sobre o processo histórico dessa etapa de ensino no município.

Às professoras colaboradoras que disponibilizaram seu tempo e que me encantaram com a satisfação demonstrada ao participar da pesquisa. Suas falas ecoam nestas páginas e o meu comprometimento é de que sejam ouvidas e compreendidas. Esta pesquisa não existiria sem vocês.

Às pessoas que me acolheram em suas casas na cidade Salvador-BA, para que eu pudesse cursar os componentes do programa. O acolhimento de vocês amenizava o cansaço e as tensões de morar num lugar e estudar em outro.

A Mateus Andrade, meu amigo-irmão, linguista e revisor deste trabalho.

Às minhas companheiras de curso: Taís, Gilvania, Lelyane, Juliana pelas trocas, apoios e caronas para a rodoviária. Obrigada por não soltarem a minha mão.

À minha Orientadora, Dr<sup>a</sup> Ana Paula Silva da Conceição, que me conduziu no caminho da descoberta do estar sendo Pesquisadora. Seu profissionalismo e sua paciência com meus saberes provisórios marcaram minha trajetória nesse programa.

Às mulheres doutoras que compuseram a banca, Liege Sitja e Karina Cordeiro, que me conduziram à vida acadêmica e ampliaram meus conhecimentos a partir do ensino pelo exemplo.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por oportunizar a ampliação da minha percepção de realidade e pela realização de um sonho.

A Paulo Freire, pelo compromisso com a formação crítica do professor.

A Deus, que colocou todos no meu caminho.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”

Paulo Freire (1991)

## RESUMO

A presente pesquisa tem como questão problematizadora: quais os efeitos da política de formação continuada institucionalizada para a educação infantil na estética da professoralidade e suas implicações na prática pedagógica, cujo objetivo geral versa por compreender os efeitos da política de formação continuada para a educação infantil na estética da professoralidade e suas implicações na prática docente, tendo como objetivos específicos: perscrutar os sentidos e significados atribuídos pelas professoras de educação infantil aos processos formativos institucionalizados; identificar indicativos da efetuação desses sentidos em exemplos/ações da prática cotidiana; descrever os elementos articulados à formação continuada que promovem/dificultam processos de mudança no pensar e no fazer docente. A intenção metodológica é pela abordagem qualitativa e terá como foco o estudo do conteúdo das experiências causadas pelos efeitos da política de formação na construção da professoralidade à luz da Fenomenologia, tendo como procedimento sistemático escolhido o estudo de caso, enquanto dispositivo de levantamento de informações as entrevistas fenomenológicas. As colaboradoras da pesquisa são professoras efetivas das creches e pré-escolas da rede municipal de ensino de Alagoinhas –BA. As informações levantadas foram submetidas às técnicas do Método Fenomenológico Empírico. A partir desta investigação foi possível inferir que os efeitos da política de formação na estética da professoralidade possibilitam movimentos de recomposição e de novas composições, e que os sujeitos da formação não são afetados passivamente pelo processo formativo, uma vez que apreendem, elaboram, articulam a outras forças interagentes, fazem adaptações que se expressam na experiência e revelam a gradação da produção do conhecimento pedagógico especializado. Pode-se também depreender que a formação continuada institucionalizada precisa ser complementada pelas condições de desenvolvimento profissional em contexto, no cerne da escola, com tempos e espaços assegurados para o exercício de refletir sobre a própria prática e pensar as situações que emergem do cotidiano enquanto conteúdos potentes de formação. Sua relevância está centrada na contribuição científica para a ampliação das discussões no campo da formação de professores no tocante às propostas de formação continuada à educação infantil. A investigação a que se propõe esta pesquisa poderá também subsidiar a Secretaria da Educação em análise, reconfiguração e até mesmo criação de políticas públicas de formação continuada para essa etapa da educação básica.

**Palavras - chave:** Formação Continuada, Educação Infantil, Professoralidade, Prática pedagógica.

## RESUMEM

Esta investigación tiene la pregunta problematizadora: ¿cuáles son los efectos de la política institucionalizada de educación continua para la educación infantil sobre la estética de la enseñanza y sus implicaciones para la práctica pedagógica? Su objetivo general es comprender los efectos de la política de formación continua en educación infantil sobre la estética de la enseñanza y sus implicaciones para la práctica docente, con los siguientes objetivos específicos: examinar los significados y significados atribuidos por los docentes de Educación Infantil a los procesos de formación institucionalizados; identificar indicaciones de la realización de estos significados en ejemplos/acciones de la práctica cotidiana; describir los elementos vinculados a la educación continua que promueven/obstaculizan procesos de cambio en el pensamiento y la práctica docente. La intención metodológica es de enfoque cualitativo y se centrará en estudiar el contenido de las experiencias provocadas por los efectos de la política de formación en la construcción de la enseñanza a la luz de la Fenomenología, teniendo el Estudio de Caso como procedimiento sistemático elegido y como instrumento informativo o dispositivo de recolección de las entrevistas fenomenológicas. Los colaboradores de la investigación son docentes eficaces de guarderías y preescolares de la red educativa municipal de Alagoinhas – BA. La información recolectada fue sometida a las técnicas del Método Fenomenológico Empírico. De esta investigación se pudo inferir que los efectos de la política formativa sobre la estética de la enseñanza posibilitan movimientos de recomposición y nuevas composiciones, y que los sujetos de formación no son afectados pasivamente por el proceso formativo, sino que aprehenden, elaboran, articulan con otras fuerzas que interactúan realizan adaptaciones, que se expresan en la experiencia y revelan la gradación de la producción de conocimiento pedagógico especializado. También podemos inferir que la educación permanente institucionalizada necesita complementarse con condiciones de desarrollo profesional en contexto, en el seno de la escuela, con tiempos y espacios asegurados para el ejercicio de reflexionar sobre la propia práctica y pensar sobre situaciones que emergen de lo cotidiano, la vida como contenido potente de formación. Su relevancia se centra en el aporte científico para ampliar las discusiones en el campo de la formación docente respecto de las propuestas de formación continua para la Educación Infantil. La investigación que propone esta investigación también podría apoyar al Departamento de Educación en el análisis, reconfiguración e incluso creación de políticas públicas de educación continua para esta etapa de la educación básica.

Palabras llave: Formación Continua, Educación Infantil, Docencia, Práctica pedagógica.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa ilustrativo com a localização do município de Alagoinhas-BA - no Território Litoral Norte Agreste Baiano .....	33
<b>Figura 2</b> – Estação Ferroviária São Francisco.....	34
<b>Figura 3</b> – Ruínas da Igreja Inacabada.....	34
<b>Figura 4</b> – Faculdade de Formação de Professores – FFPA.....	35
<b>Figura 5</b> – Categorias de Análise .....	82

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNAIC	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
UFBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FORINLEJA	FORMACCE, INFÂNCIA, LINGUAGENS E EJA
MPEJA	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DEDC1	DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS 1
FUNDEF	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
PDE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FACED	FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
BNC	BASE NACIONAL COMUM
FFPA	FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
RCNEI	REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
SEDUC	SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CDI	CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO OU INFORMAÇÃO
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
PPGEduC	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
UNEB	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Produção do Conhecimento – Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil - MEC/UFBA - Período: 2012-2014.....	38
<b>Quadro 2</b> – Busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES - Período: 2009 – 2023.....	75
<b>Quadro 3</b> – Busca no Banco de Teses e Dissertações do CDI/UNEB (PPGEduC) – Período: 2007 – 2022.....	77

## SUMÁRIO

<b>1. “O MOVIMENTO DE PROCURA”</b> .....	15
1.1 A APROXIMAÇÃO COM O FENÔMENO.....	15
1.1.1 Experiências existenciais e processos formativos.....	18
1.2 O CONTEXTO DA PEQUISA.....	28
1.2.1 A política de formação continuada para a Educação Infantil do município de Alagoinhas / BA.....	33
1.3 PROBLEMA, OBJETIVOS E ESTRUTURA DA PESQUISA.....	40
<b>2. “A RIGOROSIDADE METÓDICA CRÍTICA E CURIOSA”</b> .....	43
2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA.....	44
2.2 A OPÇÃO PELO ESTUDO DE CASO.....	45
2.3 OS ENTRETECIMENTOS COM A FENOMENOLOGIA.....	48
2.3.1 A Entrevista Fenomenológica.....	49
2.3.2 O Método Fenomenológico Empírico.....	53
<b>3. “ CONHECER O CONHECIMENTO EXISTENTE” NA/DA FORMAÇÃO</b> .....	54
3.1 O CONCEITO DE PROFISSIONALIDADE.....	55
3.2 O CONCEITO DE IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	58
3.3 O CONCEITO DE PROFESSORALIDADE.....	60
3.4 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	62
3.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	65
3.6 OLHARES MULTIDIMENSIONAIS E CONTEMPORANEIDADE DAS PESQUISAS.....	73
<b>4. “ FORÇAS E OBSTÁCULOS À ASSUNÇÃO DE SI”</b> .....	79
4.1 SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PROCESSO FORMATIVO.....	82
4.2 IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DA EFETUAÇÃO DOS SENTIDOS.....	87
4.3 FORÇAS E OBSTÁCULOS À PRODUÇÃO DA PROFESSORALIDADE.....	89
<b>5. “ENTREGAS CRÍTICAS E CRESCENTEMENTE CURIOSAS”:</b> O QUE NOS REVELAM OS COTIDIANOS DA DOCÊNCIA?.....	93

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE CONCESSÃO .....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE ....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO G – TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES CO PARTICIPANTES .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO H – REGISTROS DA HISTORICIDADE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ALAGOINHAS – BA .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO I – REGISTRO FOTOGRÁFICO DE PRÁTICAS RESSIGNIFICADAS A PARTIR DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS/REFLETIDOS NO PROCESSO FORMATIVO .....</b>	<b>128</b>

## 1. “O MOVIMENTO DE PROCURA”

Nesta seção introdutória, apresento o movimento estrutural que procurei seguir para organizar a sistematização da pesquisa ora apresentada. Para identificar esta e as demais seções, escolhi reafirmar a minha condição de professora pesquisadora, fundamentada no pensamento de Paulo Freire, utilizando enunciados representativos de minhas falas e de minha escrita, extraídos de sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), para que sempre me recorde dos saberes necessário ao exercício da minha profissão e da função política da forma como existo “*no mundo, com o mundo e com os outros.*”

Destarte, contextualizo o estudo e minhas implicações nele, assim como apresento a construção de sua problemática, seus objetivos e as questões norteadoras que me acompanharam em todo o percurso da investigação, e que mobilizaram a minha procura por compreender como se dá a efetuação dos processos formativos e que elementos destes, dificultam ou promovem mudanças no ser e no fazer docente.

### 1.1 A APROXIMAÇÃO COM O FENÔMENO

No meu caso pessoal retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral de minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância que o tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade. Tem que ver também com a relação que certa matéria tem com outras que vêm emergindo no desenvolvimento de minha reflexão. É neste sentido, porexemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. (Paulo Freire, 1996 p. 15)

No texto introdutório do livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), intitulado “Primeiras palavras”, Paulo Freire dialoga conosco acerca da retomada da temática formação docente, a qual é sempre presente em seus livros. Ele nos evoca a pensar

sobre questões que emergem do desenvolvimento da sua curiosidade e reflexão, ainda que sobre um tema amplamente pesquisado, discutido e retomado. Nessa perspectiva freireana de permanente movimento de procura, justificado pelos “*processos de inconclusão do ser humano e de sua historicidade*”, é que me ousa a rediscutir aspectos importantes acerca da Formação Docente, mais especificamente relacionados aos processos da Formação Continuada.

Enquanto professora, coordenadora pedagógica e supervisora técnica, atuante na área da Educação há mais de vinte anos, compreendo que a profissão docente tem passado por profundas transformações, decorrentes dos processos de “*metamorfose da escola*” (Nóvoa, 2019, p.02) e dos desafios da contemporaneidade, o que requer de nós professores, uma base formacional que esteja sempre aberta às incompletudes do conhecimento historicamente construído e à condição de inacabamento do ser humano.

Nesse sentido, a formação continuada apresenta-se como uma condição imprescindível para o nosso desenvolvimento profissional. Articulada aos saberes adquiridos na formação inicial, se configura enquanto direito dos profissionais da Educação, expresso no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e na meta dezesseis do Plano Nacional de Educação - PNE, que incumbem a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios de promoverem a formação inicial e continuada dos professores, em suas áreas de atuação.

Essa determinação legal outorga aos entes federados a responsabilidade de elaborarem suas políticas de formação considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Esta investigação situa a discussão, do direito a Formação Continuada, no contexto da Educação Infantil e busca a compreensão da seguinte questão relacionada a esse cenário: **quais os efeitos da política de formação continuada institucionalizada para a educação infantil na estética da professoralidade e suas implicações na prática pedagógica?**

Esse questionamento surge, *a priori*, de inquietações, do meu próprio processo formativo enquanto professora da educação básica, participante dos processos de formação continuada institucionalizados e promovidos pela Secretaria Municipal da

Educação e se perpetua na minha condição atual de Coordenadora Pedagógica e Supervisora Técnica dessa mesma instituição pública.

Essa “curiosidade ingênua” se manifesta na minha trajetória profissional, na qual vivenciei e tenho vivenciado os processos de formação continuada de diferentes perspectivas: enquanto professora da educação básica, atuante em turmas de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto coordenadora pedagógica de instituições de ensino que ofertavam essas etapas, e atualmente enquanto membro de equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação. Em todos esses contextos de atuação, percebo que construí e vi serem construídos pelos meus pares, diferentes pontos de vista em relação a esses processos.

No lugar de professora, participei de cursos de alfabetização para crianças e adultos (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, Alfabetização Solidária, Pacto estadual pela Educação). No ano de 2012, cursei a especialização em Gestão com ênfase em Coordenação Pedagógica e enquanto Coordenadora Pedagógica, fiz a formação do Projeto Proinfância ofertado pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, estendido também aos profissionais da gestão das unidades. Atualmente, enquanto supervisora técnica, participo de diversos itinerários formativos, que objetivam a implantação e a implementação de Políticas de Formação Continuada, em cumprimento à determinação legal vigente.

As diferentes formas de estar nesses espaços me fizeram e fazem refletir sobre as muitas falas que escutei, das quais passei a me perguntar o que estaria por trás delas. Enquanto professora, participava dos planejamentos e ouvia sempre que “formação boa é a que traz a prática, que diz como fazer”. No lugar de coordenadora pedagógica: “a gente precisa de mais prática e menos teoria”. Atualmente, enquanto supervisora técnica da secretaria municipal da educação: “ Por que tivemos e temos tantas formações e as práticas não mudam?”

Em contraste a essas impressões, também convivi e convivo com professoras, coordenadoras e supervisoras técnicas que apresentam outras perspectivas acerca dos processos formativos e que testemunham processos de reflexão e deslocamento do pensar e do fazer pedagógico, a partir das experiências formativas que tiveram ao longo de sua profissionalização.

Minha itinerância nesses espaços e as relações que estabeleci neles me fizeram prestar atenção nessas ressonâncias para trilhar os caminhos aqui delineados. Passei a me questionar sobre as diferentes perspectivas dos atores educacionais com relação aos processos de formação continuada, principalmente os professores, que de forma genérica, parecem ser considerados com os “executores das propostas” pelas instituições que as formulam.

Esses sentidos atribuídos ao proceso formativo, necessitam estar aqui registrados, analisados, refletidos, contrastados e compreendidos para que possamos pensar em projetos de formação que de fato considerem as necessidades, demandas e contextualizações dos sujeitos e de seus espaços de atuação, embasados nas pesquisas do Campo de Formação de Professores.

Essa “curiosidade ingênua” - anteriormente mencionada – propõe-se aqui por meio de movimentos intercíticos e da rigorosidade metódica, tornar-se epistemológica, para que possa contribuir cientificamente com a ampliação das discussões deste campo, no que se refere às propostas de formação continuada para a Educação Infantil e subsidiar a análise, reconfiguração e até mesmo criação de políticas públicas de formação continuada para esta etapa da educação básica, pelos órgãos competentes, que precisam refletir sobre as decisões acerca da oferta e da qualidade desses processos formativos e sobre suas contribuições para profissionalidade docente.

Para tanto, a primeira escuta fenomenológica que faço é a minha, a partir da reflexão acerca das experiências formativas que vivenci e os sentidos construídos nesses processos, enquanto caminhos que me levaram à intenção da pesquisa e, conseqüentemente, a seu delineamento.

### **1.1.1 Experiências existenciais e processos formativos**

Nasci no interior da Bahia, numa cidade de nome Olindina, concebida pela minha progenitora, aos 43 anos. Sem acompanhamento médico adequado e desprovida de recursos financeiros, minha mãe seguiu sozinha, pois meu pai foi

indiferente à minha existência.

A pobreza acompanhou nossa família em boa parte de nossa trajetória de vida. Moradia precária, fome e outras necessidades eram parte de um cotidiano difícil. Minha mãe era lavradora, analfabeta e meus irmãos abandonaram os estudos para trabalharem em subempregos, que pagavam salários de miséria, que mal davam para comprar comida suficiente para alguns dias. No meio desse turbilhão, uma criança crescia e tinha como fuga dessa dura realidade a imaginação, a criatividade e a leitura. Sou a última de nove filhos e a única que conseguiu ingressar no ensino superior, o que provoca em mim uma sensação de justiça e ao mesmo tempo de indignação.

Mesmo sem saber, minha mãe foi uma grande educadora. Sentávamos em volta dela enquanto cantava lindamente músicas do seu tempo e depois pedia pra que escrevêssemos num caderno, que guardava como se fosse uma relíquia. Uma de minhas irmãs - mãe solo de quatro filhos - conseguiu estudar até a antiga 2ª série e aprendeu a ler. Ela alimentava nossa imaginação contando histórias e lendo para nós alguns livros que ganhava das famílias para quem trabalhava. Nunca dormi sem uma história contada por ela na minha infância e essas memórias me reportam a afirmação de Honoré (1992) quando ressalta que a vida tem a sua “*formatividade*”.

Naquela época, não havia a obrigatoriedade da oferta da educação infantil nas escolas, então eu inventava uma, no quarto apertado da minha casa, onde brincava de ensinar aos meus sobrinhos, que incrivelmente cresciam junto comigo. Nessa experiência de faz de conta, tão importante na infância, eu tecia minha maneira me relacionar com o mundo, “construindo sentidos sobre a sociedade e produzindo cultura” (Brasil, 2010) e, mesmo sem saber, ensaiando os primeiros passos da minha futura profissão.

Ainda nesse período, ganhei de um parente próximo uma caixa de gibis e outros materiais escritos. Foi o presente mais importante da minha vida. Eu “lia” de tudo - ou pelo menos brincava de ler - revistas de vendas, manuais de instrução, almanaques e álbuns de figurinhas. Inventava e reinventava brincadeiras com aqueles materiais: montava bibliotecas, organizava escritórios, consultórios médicos e livrarias. Nesse movimento experiencial, já podia entender os usos sociais da leitura, ao brincar e interagir com os materiais, expressava naqueles atos de ler, a minha

compreensão do mundo. Freire (2001) nos recorda desses momentos quando escreve sobre a compreensão crítica da importância do ato de ler, que se constitui em nós antes mesmo da leitura da palavra escrita:

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (Freire, 2001, p. 09)

Ao chegar a escola, aos sete anos de idade, já estava alfabetizada e parecia estar a viver um grande sonho ou uma história parecida com as que minha irmã me contava. Interessante é que essa sensação me acompanha até hoje, em cada instituição educacional que adentro, parece que estou lá, naquele lugar, com sete anos, a sonhar de novo. Fui aluna de escola pública minha vida inteira e amava estar lá, apesar de estranhar o fato de que ali, não me encontrei com a leitura da forma como ela cruzou a minha infância.

Enxergava aquele espaço como um lugar de possibilidades infinitas de aprendizado, de apreensão dos conhecimentos sistematizados e de conviência social com outros adultos e crianças. As experiências que vivi na escola enquanto estudante, tanto revelavam as concepções de formação das minhas professoras quanto determinaram muitas de minhas posturas profissionais, como enfatiza Formosinho (2001, p.14) “o ofício de aluno permite aprender, ainda que implicitamente, muito sobre o desempenho prático docente”.

Do ensino fundamental até o ensino médio, os meus professores tiveram um papel fundante na minha formação. Em muitas situações surpreendi-me ao reproduzir certos comportamentos, guardados na memória do que aprendi com eles, quando me tornei professora. Terminei o ensino médio em Magistério e alfabetizei minha mãe.

Ela me dizia sempre que a “escola era a única arma do pobre”. Penso nisso até hoje quando adentro uma escola pública e por isso luto pela qualidade do seu ensino. Dois anos depois consegui um trabalho em um Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos e agarrei a oportunidade como se fosse a única que teria. Agora adulta, voltava então a “brincar de escola”.

Encantada com a força de vontade de meus parceiros/alunos, ensinava no turno da noite, numa escola do campo, sob a luz de lamparinas, cheia de ideias e sonhos, ajudei meus jovens e adultos em seu processo de alfabetização. Sem formação adequada para atuar na modalidade, minha didática reproduzia a forma como fui ensinada, o que me leva a pensar que, sem a formação, o professor recorre à memória e mobiliza saberes para resolver os problemas que surgem das necessidades provenientes do seu trabalho.

Depois de algum tempo, para atuar nos programas de alfabetização, tive que participar de dois cursos de formação continuada, ofertados a partir de convênios da Secretaria Municipal da Educação com Universidades Estaduais. Os cursos tinham pontos convergentes quanto a metodologias: nos oportunizavam algumas discussões teóricas, mas centrava-se no uso de módulos com atividades prescritivas.

Enquanto professora iniciante, sem graduação, apenas atuando com o curso de magistério, junto com outras colegas na mesma situação, adequiei esses aprendizados aos que tinha em meu repertório imaginário, construído a partir das ações docentes que presenciei ao longo dos anos de escolaridade e daquilo que achava que “dava certo” com os estudantes.

Logo, recebi o convite para trabalhar na Secretaria Municipal da Educação, na coordenação de projetos de alfabetização e regularização de fluxo escolar. Prestei concurso público para o cargo de professora, com uma vontade imensa de seguir carreira. Passei no concurso e atuei em classes de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental. Os olhos brilhavam quando ouvia falar em Pedagogia.

A tão esperada oportunidade havia chegado: um Polo da Universidade Estadual Vale do Acaraú, de Sobral – CE, foi instalado na cidade de Tobias Barreto-SE, divisa com minha cidade natal. Mais uma vez agarrei a oportunidade como se fosse única, apesar do grande sonho de juventude de estudar na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, mais especificamente no campus de Alagoinhas – BA, o mais próximo da cidade em que residia.

Era uma relação contemplativa com a UNEB, quase um “amor platônico”, cuja realidade me impedia de vivê-lo. Trabalhava quarenta horas, com um salário muito baixo, era recém-casada e tinha de ajudar minha família; portanto, tive que me

conformar com a oferta da prefeitura de pagar as despesas de transporte e alimentação para poder fazer o curso de Pedagogia, na cidade vizinha. As aulas eram presencias, todo final de semana, com intensivos semestrais, nos meses em que estávamos em recesso e também nas férias.

A Graduação foi um divisor de águas em termos de minha preparação crítica. Na primeira disciplina do curso - Sociologia da Educação - , encontrei-me com Paulo Freire, materializado em seu livro Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa, enquanto primeira indicação literária feita pelo professor, a fim de que pudéssemos debater em sala de aula.

Descobrir sobre os saberes necessários à pratica docente foi um acontecimento formativo extremamente relevante, que me fez pensar sobre o meu fazer docente, a minha valorização enquanto profissional e os impactos da formação que ofertava aos meus estudantes. O professor foi mais além nas suas provocações formativas e nos oportunizou acesso a leituras importantes para nossa formação crítica e, por conseguinte, política.

Infelizmente não segui com o mesmo entusiasmo nos demais componentes. Algumas vezes - por ter sido atravessada por questões pessoais - que, enquanto mulher, especificamente, fui mais afetada. Nas demais vezes, o desestímulo veio pela vaidade e pelo autoritarismo de alguns professores que mediavam os componentes das metodologias e que pareciam nunca ter atuado na Educação Básica. Conclui o curso de Pedagogia em 2005 levando na bagagem alguns aprendizados construídos a partir de trocas interessantes com os professores e com meus colegas de classe.

Posteriormente, fui convidada para coordenar o Programa Rede UNEB 2000<sup>1</sup>, na condição de Professora Orientadora. Foi então que encontrei uma grande oportunidade para continuar a aprender, rever e ressignificar conceitos de minha formação inicial. Assistia a todas as aulas, lia todos os textos e as indicações de livros, produzia conhecimentos em colaboração com os estudantes do curso. Por algum motivo, essa experiência produziu em mim um movimento que é muito bem retratado nas palavras de Pereira (2016):

---

<sup>1</sup> Idealizado pela professora da Universidade Norma Neide, em 1998, a UNEB, em parceria com as prefeituras municipais baianas, desenvolveu o Programa Intensivo de Graduação em Pedagogia, conhecido como Rede UNEB 2000.

Todo momento desse tipo implicava uma transformação, uma produção de diferença, isto é, o abandono da formação existencial que vinha praticando, a conseqüente projeção do vazio em mim e o trabalho de constituição de uma nova formação existencial que perduraria até um novo abalo. (Pereira, 2016, p.19)

Essa “produção de diferença” me fez rever conceitos, posturas e práticas que adotava no meu fazer profissional, tanto na orientação formativa que oferecia aos estudantes do curso de pedagogia, quanto ao trabalho realizado na sala de aula, uma vez que atuava concomitantemente como professora de curso de magistério, nesse mesmo período.

Em 2007, ingressei num curso de Pós Graduação Latu Sensu em Gestão com ênfase em Coordenação Pedagógica, ofertado pela Faculdade de Artes do Paraná, na cidade de Salvador – BA. Tornou-se uma nova experiência formativa que ampliou minha concepção acerca da formação docente, principalmente por me fazer compreender a função precípua do coordenador pedagógico: a de formador de professores. Dediquei-me intensamente a esse curso, enfrentando cansaço, exaustão e longas horas de estrada, na busca por aperfeiçoamento profissional.

A especialização em coordenação pedagógica direcionou-me ao campo da Pesquisa em Formação de Professores. A partir disso, comecei a refletir sobre a processualidade da formação e a importância dos processos de formação continuada para a continuidade do nosso desenvolvimento profissional. Conclui essa pós-graduação em 2009 e segui o trabalho como professora dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal e coordenadora pedagógica de uma instituição privada.

No ano de 2012, tive a oportunidade de trabalhar quarenta horas como professora de creche (2 e 3 anos) e coordenadora pedagógica num Centro Municipal de Educação Infantil, articulado ao programa do governo federal intitulado ProInfância<sup>2</sup>. Nesse período, participei de um ciclo de formações ofertado pela Secretaria Municipal da Educação, através de um convênio com a Universidade Federal da Bahia – UFBA, sob a coordenação da professora Marlene Oliveira dos

---

<sup>2</sup> O ProInfância é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas de educação infantil.

Santos<sup>3</sup>. O curso oportunizou aos gestores, coordenadores e equipes técnicas, o contato com Monica Samia<sup>4</sup> e outros pesquisadores da Infância, cujas abordagens descortinaram conhecimentos construídos sobre a educação infantil até então estáveis na minha trajetória profissional.

Com o interesse nos estudos do campo de formação de professores e com a compreensão do papel do coordenador enquanto formador de professores, procurei organizar na creche encontros formativos, nos espaços de Atividade Complementar - AC, que inicialmente causaram estranheza às professoras.

Motivada pelos conhecimentos que adquiri na formação da UFBA, convidei as professoras a imergirem em suas experiências da infância e, posteriormente, a fazerem relações com a teoria. A intenção naquele momento era ampliar a concepção de criança e de infância para que pudéssemos refletir sobre nossas decisões didáticas e, assim, planejar práticas que dialogassem com o conhecimento formativo construído pelo grupo.

Essa experiência formativa, desde a participação no curso até o acompanhamento das práticas, assim como outras informações acerca da organização do trabalho nos centros Proinfância, foi registrada pela equipe de pesquisadores sob a orientação pela professora Marlene Santos no Livro: Educação Infantil – os desafios estão postos, e o que estamos fazendo?

Esse “novo abalo”, como nos aponta Pereira (2016), foi fundante para que eu pudesse estruturar e ressignificar ações do projeto de formação que desenvolvia enquanto coordenadora. A partir disso, uma nova forma de ser e estar no espaço formativo da escola instigou a curiosidade acerca dos processos de formação continuada, desta vez relativos às professoras da Infância. Comecei a observar que aconteciam efetuações diferenciadas no pensar e no fazer de algumas educadoras que se faziam presentes nos mesmo espaço formativo.

Enquanto coordenadora/formadora, passei a me questionar: porque isso acontecia? como as professoras se relacionavam com o saber da formação? que

---

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (2017). Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia.

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2016). Mestre em Educação e Contemporaneidade (2009).

elementos formativos propostos facilitavam ou dificultavam movimentos de mudança nesses espaços? Essas perguntas transformaram-se em intenção de pesquisa, que acredito só poderem ser compreendidas a partir da escuta dos sujeitos da formação.

Movida por esses questionamentos, em 2013 inscrevi-me como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade- PPGEduc, no campus I da UNEB, no componente Política Educacional Brasileira. Foi uma primeira aproximação com o universo da pós-graduação *stricto sensu*. Conclui a disciplina, mas optei por seguir como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Campus II da UNEB, em Alagoinhas-BA, no qual cursei o componente Educação, Letramento e Formação do educador.

O caráter formativo desse componente centrava-se no conceito de Letramento, mas eu estava à procura de aprofundamento teórico nas questões inerentes à Formação Docente. Mesmo assim, participei da seleção para aluno regular, mas não consegui aprovação na etapa final da entrevista.

No ano de 2017, mudei-me para Alagoinhas-BA, o que reacendeu as minhas expectativas de retomar o processo de formação *stricto sensu*. Com alguns problemas de adaptação, adiei a pesquisa mais uma vez e passei a trabalhar na Secretaria Municipal da Educação através de termo de cessão de servidor, na função de Supervisora Técnica, cujo trabalho está relacionado com a implementação das políticas de formação continuada para professores e coordenadores que atuam na etapa da educação infantil, ações de acompanhamento às escolas e a produção de materiais escritos.

Para melhor desenvolver meu trabalho, passei a analisar algumas produções de professoras desta etapa de ensino: registros de planejamento e atividades que eram utilizadas na sala de aula. Em acompanhamento às escolas, pude observar algumas práticas e conversar com algumas delas sobre seus processos de formação inicial e continuada, principalmente aqueles institucionalizados e ofertados Secretaria Municipal da Educação.

Tive a oportunidade de conversar com um grupo de professoras de creche e pré-escola, as quais trouxeram informações sobre o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, ofertado pela Secretaria Municipal da Educação em

parceria com a UFBA. Essa proposta formacional parecia ter sido muito significativa para as docentes e passei a observar em seu cotidiano, vestígios, indicadores dos efeitos dessa formação no seu fazer pedagógico.

Percebi, então, variações distintas em suas práticas e voltei a me questionar sobre: quais sentidos eram atribuídos por elas ao saber da formação? Quais os efeitos da formação continuada no seu ser e no seu fazer docentes? Que estruturas do pensar e do fazer pedagógico as formações conseguiram ampliar?

Estar com essas professoras, motivou-me a retomar o desejo pela pesquisa, até mesmo porque sendo responsável pela formação das educadoras, precisava compreender esses processos para seguir na construção de estratégias e dispositivos formativos que de fato contribuíssem com seu desenvolvimento profissional.

Na busca por esses aprofundamentos, retornei ao PPGEduc e cursei, enquanto aluna especial, os componentes Educação, Subjetividades e Formação e Educação, Infâncias e Compreensões Formativas. Posso atestar o caráter excepcionalmente formativo desses dois componentes para a expansão da minha compreensão acerca dos estudos no campo da formação de professores e para fundamentar as minhas intencionalidades de pesquisa, as quais versavam por compreender os efeitos da política de formação continuada no ser e no fazer docentes.

Neste íterim, conheci e me tornei membro do Grupo de Pesquisa Formacce Infância Linguagens e EJA - FORINLEJA, vinculado ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos- MPEJA e ao PPGEDUC – DEDC I – UNEB. O contato com o grupo possibilitou-me experienciar a dimensão coletiva do trabalho das pesquisadoras, aprender sobre os caminhos da pesquisa científica e o potencial formativo da sistematização e divulgação de conhecimentos construídos a partir desses processos.

Ainda pelo grupo de pesquisa, tive o privilégio de participar do Ciclo de Diálogos Online, na apresentação e mediação das seguintes comunicações: O Panorama da Educação Infantil na Bahia - Entrecimentos curriculantes em Alagoinhas/BA e Tertúlias dialógicas literárias na Educação Infantil, com discussões voltadas para diferentes dispositivos de formação e seus impactos no

fazer e pensar dos professores.

O Grupo de Pesquisa Formacce, Infância, Linguagens e EJA, ao qual esta pesquisa está vinculada, tem contribuído significativamente com a produção do conhecimento a respeito das infâncias e da formação docente no âmbito do PPGEduc, assim também como pela disseminação desse conhecimento por meio de ações acadêmicas importantes como o Ciclo de Diálogos, O Colóquio FORINLEJA, as publicações da Revista Conexões, entre outras, com vias a possibilitar trocas formativas importantes entre as pesquisadoras, em articulação com outros grupos.

No ano de 2022 fiz a seleção para aluna regular e fui aprovada. Cursei no primeiro semestre letivo o componente Bases Filosóficas da Contemporaneidade, que ampliou a minha compreensão da realidade a partir das leituras e das discussões oportunizadas.

Fiquei durante um bom tempo com uma questão permeando o pensamento: será que o professor carece de formação filosófica? seria esse um dispositivo promotor de deslocamentos e resignificação da prática? Ou esse foi outro “abalo” na minha formação existencial, que constituiu, assim, uma nova forma de ser e de estar naquele espaço formativo?

Assim também ocorreu quando cursei o componente Formação do Educador e com as atividades do Tirocínio Docente, ao mediar os estudos e discussões, juntamente com a professora regente do componente Coordenação Pedagógica. O potencial formativo desses momentos na pós-graduação provocaram deslocamentos importantes no meu ponto de vista acerca dos processos de formação continuada, assim como no trabalho de campo, através do contato com as professoras colaboradoras da pesquisa em seus contextos de trabalho.

Os caminhos percorridos na minha trajetória profissional produziram marcas, diferenças específicas que constituem minha subjetividade, enquanto professora/formadora. Busquei, na pesquisa, o aprofundamento e as aproximações compreensivas acerca da experiência formacional de educadoras da infância, que considero uma fonte legítima e relevante de levantamento de informações para pensarmos Políticas de Formação Continuada que considerem os saberes docentes

como potentes dispositivos formacionais capazes de promover mudanças profundas na forma como vemos e fazemos Educação.

## 1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. (Paulo Freire, 1996, p. 67)

Nesse trecho de *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire nos convoca a perceber a realidade das coisas como são, para que num incessante movimento de busca, curioso e indagador, possamos não apenas nos adaptar a ela, mas intervir para mostrar que sua transformação é possível. Ele nos lembra que somos seres historicamente situados e que o entendimento da realidade não pode se dar fora da compreensão do processo histórico.

A apreensão da realidade aqui referida diz respeito à assimilação e à percepção da situação inerente aos processos de formação docente historicamente constituídos, para realizarmos uma leitura problemática daquilo que estamos vivendo hoje em termos das contribuições das políticas institucionais de formação docente.

Apesar da formação continuada ser o foco dessa investigação, salientamos aqui a importância de nunca tratá-la desassociada da formação inicial, pois compreendemos que não há uma relação dicotômica que reforça um discurso recorrente de que a formação continuada precisa dar conta das lacunas da formação inicial. Nessa discussão situamos as duas em “momentos em que se organizam o desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 2019).

Faremos, então, uma síntese das políticas de formação docente no Brasil, articulando aspectos da formação inicial e continuada, especificamente no que se refere à formação de professores da Educação Infantil, com destaque para a

historicidade da oferta da formação continuada institucionalizada pelos órgãos competentes. Em seguida, aprofundaremos essa análise, ao contextualizarmos como aconteceu o desenvolvimento dessas políticas no município de Alagoinhas- BA, *locus* desta investigação.

As primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não estabeleciam a obrigatoriedade da educação infantil e orientavam que esta poderia ser ofertada em escolas maternais, jardins de infância e outras instituições.

A LDB 4024/61, considerava a educação de crianças menores de sete anos como uma “educação pré-primária” e indicava que as empresas que tivessem mães a seu serviço seriam estimuladas a manter e organizar a educação pré-primária em cooperação com o poder público ou por iniciativa própria (Brasil, 1961). Com ações vinculadas ao cuidado, nessas instituições não se exigia formação específica e não havia diretrizes que orientassem o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da infância como vemos hoje.

A LDB 5.692/71, enfaticamente normatizava o ensino de 1º e 2º graus que só poderia ser acessado com a idade mínima de sete anos. Para as crianças com idade inferior, a lei determinava que os sistemas de ensino atentariam para que estas recebessem adequada educação nas escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes, (Brasil, 1971 § 2º).

Por conseguinte à intencionalidade de sua promulgação, as orientações acerca da formação e do currículo estavam voltadas especificamente para as etapas de ensino fundamental e médio, como conhecemos na atualidade.

Com a Constituição de 1988, vivemos uma conquista histórica com relação aos direitos sociais. No texto constitucional, os direitos das crianças no que se refere especificamente à Educação é precedido por um conjunto de regulamentações necessárias, principalmente quanto à obrigatoriedade da oferta da educação infantil.

Depois de oito anos de intenso debate, aprovou-se a LDB 9394/96, com importantes decisões acerca da inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e, com isso, o reconhecimento de que para assegurar a qualidade da oferta, precisaríamos também assegurar a qualidade da formação das/dos profissionais. (Côco, Coutinho, 2022).

A partir da promulgação desse dispositivo legal, vivenciamos políticas curriculares e conseqüentemente formativas, que impactaram a formação docente para a educação básica. A lei admitiu o nível médio na modalidade normal para atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Nos anos posteriores, apesar das mudanças em sua redação, manteve-se a flexibilidade da formação mínima para atuar na educação infantil.

As exigências da LDB 9394/96 implicavam a definição de normas para a elaboração de propostas educativas para a educação infantil, até então ausentes nas legislações educacionais que a antecederam.

Em 1998 foi publicado o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com o objetivo de contribuir com a formulação de políticas e programas e de oferecer orientações para a implementação de práticas educativas de qualidade. No âmbito da formação continuada, o documento preconizava a “formação do coletivo institucional” para assegurar a construção do projeto educativo das instituições de educação infantil:

O coletivo, segundo as características apontadas acima, não pode prescindir da formação continuada que deve fazer parte da rotina institucional e não pode ocorrer de forma esporádica. Hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de ideias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo. A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc. (Brasil, 1998, p. 67-68)

Com a implantação do primeiro Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF e a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que estabelecia como meta habilitar professores em exercício através da formação em serviço, houve intensa dedicação a propostas de formação.

Para atender a esta prerrogativa, o Ministério da Educação – MEC, implantou no ano de 2005 o Programa de Formação Inicial em nível médio para Professores em exercício na Educação Infantil, o Proinfantil<sup>5</sup> e em 2006, o curso de Pedagogia passou

---

<sup>5</sup> O ProInfantil era um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destinava-se aos

a considerar a educação infantil como parte integrante do currículo da formação dos professores.

Nesse movimento de institucionalização das políticas de formação, no ano de 2007 foi instituído o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. Cinco anos depois de sua implantação, o programa contou com a cooperação técnica firmada entre o Ministério da Educação – MEC e a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA. O Projeto Proinfância Bahia MEC-UFBA, tinha como principal ação a oferta de orientação/formação, para profissionais atuantes na educação infantil dos municípios que aderiram ao programa.

Dentre outros profissionais, alguns representantes de professores participaram dos encontros formativos, assim como coordenadores pedagógicos que tinham a incumbência de organizar e realizar a formação continuada dos professores em suas redes de ensino. (Ribeiro, Santos, 2014).

Em 2009, a inserção do parágrafo sobre o regime de colaboração para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação dada pela lei 12.056, respaldou a Política Nacional de Formação Docente. Nesse mesmo ano, sob a gerência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e integrado ao Plano de Ações Articuladas - PAR, o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica - PARFOR é elaborado com o objetivo garantir formação acadêmica a professores em exercício.

Essas políticas certamente elevaram o nível de escolaridade dos professores, mas ainda assim isso ocorria de forma muito tímida em relação aos professores da primeira etapa da educação básica. (Fernandes, Kuhlmann Jr, 2019, p.18-19)

O PAR, instituído a partir de 2007, consiste numa estratégia de assistência técnica e financeira aos municípios para o diagnóstico e o planejamento de políticas educacionais organizado em quatro dimensões, sendo uma delas de formação de

---

profissionais que atuavam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. O curso, com duração de dois anos, tinha o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atuava na educação infantil. [Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br)

professores e profissionais de serviço e apoio escolar, possibilitou em alguns momentos de sua implementação a adesão e pactuação de cursos de especialização *latu senso*, em alguns contextos, voltados à Docência na Educação Infantil, em parceria com as Universidades Públicas.

Em 2013, a inclusão de um novo parágrafo pela lei 12.796, enfatizou a necessidade de que os entes federados assegurassem mecanismos que facilitassem o acesso e a permanência dos professores em cursos de formação de nível superior. Para tanto, contariam com a assistência técnica e financeira da União (Fernandes, Kuhlmann Jr, 2019).

Vale salientar também que no ano de 2015, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 02/2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada, que definia princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas de cursos de formação. (Brasil, 2015).

Na atualidade, a homologação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, dada a sua “obrigatoriedade e força de lei”, é tomada como indutora das políticas de formação inicial e continuada. Em decorrência disso podemos mencionar a criação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC – Formação, instituída pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 e o Programa institucional de fomento e indução da inovação da formação inicial e continuada de professores e diretores escolares, instituído pela Portaria MEC nº 412/2021.

No âmbito da formação continuada para a educação infantil, essa exigência é percebida na organização de programas como o Primeira Infância na Escola<sup>6</sup> e mais recentemente na proosta do LEEI – Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, que compõe as ações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Importante sinalizar aqui que além das iniciativas do Governo Federal, os municípios possuem certa autonomia para aderir e investir em ações formativas através de parcerias com instituições privadas, organizações da sociedade civil e contratações de consultorias educacionais.

---

<sup>6</sup> Instituído pela [Portaria MEC nº 357/2022](#), o programa tem por objetivo precípua elevar a qualidade da educação infantil e potencializar o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. [Ministério da Educação \(www.gov.br\)](#)



cidade. Localizado a 107 Km da capital Salvador, o município é conhecido pela ampla diversidade cultural resultante das crenças e valores, oriundos dos diferentes povos indígenas, quilombolas e ciganos, que habitam seu território e pela qualidade e intensidade de sua reserva de águas subterrâneas, localizada no aquífero São Sebastião, característica profícua que favoreceu também a implantação de indústrias do ramo. Nas figuras abaixo estão ilustrados patrimônios históricos da cidade: a Estação Ferroviária São Francisco e as Ruínas da Igreja Inacabada.

**Figura 2** – Estação Ferroviária São Francisco



Fonte: [figamfundacaoiracigamadecultura.blogspot.com](http://figamfundacaoiracigamadecultura.blogspot.com)

**Figura 3** – Ruínas da Igreja Inacabada

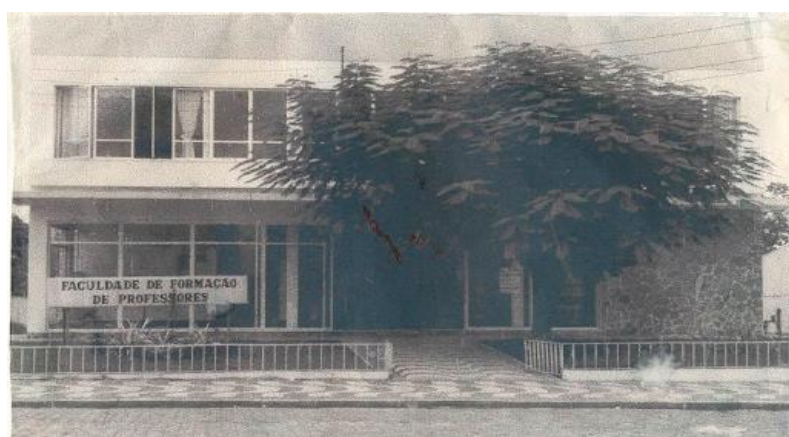


Fonte: [figamfundacaoiracigamadecultura.blogspot.com](http://figamfundacaoiracigamadecultura.blogspot.com)

No campo educacional, o município de Alagoinhas dispõe de uma Universidade pública estadual, o Campus II da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e diversas instituições privadas, algumas já há muito tempo instaladas no município.

Na história do processo de formação de professores em Alagoinhas, destacamos a Escola de Formação de Professores, fundada em 1973 por iniciativa da Secretaria de Cultura em parceria com a Universidade do Estado da Bahia, que formava profissionais licenciados em História, Geografia e Letras.

**Figura 4** – Faculdade de Formação de Professores - FFPA



Fonte: [figamfundacaoiracigamadecultura.blogspot.com](http://figamfundacaoiracigamadecultura.blogspot.com)

No ano de 1994, estabeleceu-se na cidade o CAMPUS II da UNEB, com sede própria e oferta de outros cursos de Licenciatura na área de Letras, Biologia e Educação Física. Nesse período, não havia a oferta do curso de Pedagogia na cidade. Posteriormente, no ano 2000, uma parceria entre a UNEB e as prefeituras municipais implantou o Programa REDE UNEB 2000, com o objetivo de assegurar a formação inicial em Pedagogia para professores com nível médio, seguida também de um grande movimento de oferta de instituições privadas de ensino superior.

As instituições responsáveis pela educação para a infância do município de Alagoinhas-BA tiveram sua historicidade vinculada a esses processos de desenvolvimento econômico e social da cidade. Com a chegada da ferrovia, a instauração do processo industrial e o crescimento urbano devido as transições demográficas, as famílias inseriram-se no mercado de trabalho e precisavam de um

espaço para que as crianças pudessem estar.

Nesse período, Alagoinhas foi inserida no Projeto Casulo, impulsionado pela Fundação Legião Brasileira de Assistência-LBA, que tinha como objetivo assistir às crianças em creches instaladas em espaços disponíveis nas comunidades, nos aspectos de saúde, higiene, alimentação e segurança. Vieira (2022) elucida esse momento da história das creches no Brasil ratificando:

A criação de creches no país será impulsionada pela LBA por meio do "Projeto Casulo", nos governos do General Geisel e do General Figueiredo. Com objetivos compensatórios, propunha-se a criação das "creches-casulo", implantadas a baixos custos. Para isso, adotou-se a estratégia de utilização da capacidade ociosa ou espaços disponíveis nas entidades sociais ou comunidades das periferias urbanas, por meio de uma nova modalidade de financiamento que seriam os convênios, onde os recursos financeiros, para cobrir parte do custeio, seriam repassados na forma de "per-capita". O que significava o estabelecimento de um valor monetário por criança atendida, adotado nacionalmente. (Vieira, 2022, p.36)

O projeto, portanto, possuía uma série de deficiências em sua implementação, inclusive relativas às questões orçamentárias e passou a adotar ações de execução indireta através de convênios firmados com entidades beneficentes comunitárias.

Assim, no ano de 1999, a organização Cáritas Brasileira<sup>7</sup> assume a administração das creches em Alagoinhas, concomitantemente à promulgação da Lei 5.692/71 que, em seu parágrafo segundo, estabelecia que os sistemas de ensino velariam para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. (Brasil,1971)

A finalidade desses espaços organizados pelo grupo era oferecer um ambiente acolhedor para as crianças, cujos pais teriam que trabalhar ou que se encontrassem em situação de vulnerabilidade social. O grupo foi responsável pela construção e manutenção de 12 creches e pré-escolas comunitárias no município. A rotina das crianças era organizada em ações de cuidado: higiene pessoal, alimentação, repouso e com atividades para a celebração de datas comemorativas.

Com a recomendação da LDB/1971, a Secretaria Municipal da Educação

---

<sup>7</sup> A Cáritas Brasileira, fundada em 12 de novembro de 1956, é uma das 170 organizações-membro da Cáritas Internacional. Sua origem está na ação mobilizadora de Dom Helder Camara, então Secretário-Geral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Cáritas - História (caritas.org.br)

passou a disponibilizar professoras com formação mínima exigida e técnicas pedagógicas para apoiar essas profissionais, dando início a uma primeira ação formativa em contexto em que se discutiam e se realizavam práticas de planejamento e preparação das atividades para as crianças. No ano de 1990, a Secretaria de Ação Social assume a administração das creches e segue contando com a disponibilização dessas profissionais.

Em 1996, a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação determinou a inserção da educação infantil na educação básica e o sistema de ensino do município passa a se mobilizar para essa nova organização. Em primeira instância, assume as unidades escolares que ofertavam a pré-escola e gradativamente passa a incorporar, até o ano de 2009, as creches nesse processo.

Apesar de haver um quantitativo significativo de professores leigos na rede ou formados em outras graduações, não houve adesão ao Proinfantil e a formação inicial para esses profissionais só foi garantida anos mais tarde com a inscrição de alguns no Programa Rede UNEB 2000.

Em 1988, com a criação e implementação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEIs, a recomendação para as redes era a de que as unidades de ensino organizassem momentos de formação em contexto para estudo e compreensão do documento e sua incorporação nas práticas pedagógicas. Esse formato não foi possível na rede de Alagoinhas porém, o grupo de supervisoras técnicas da SEDUC, inseriu a discussão do documento em suas pautas de encontros para planejamento. Este grupo também participava de encontros formativos na capital sobre a implantação dos RECNEI. Esses encontros, denominados “Cirandas formativas” aconteciam inicialmente em períodos quinzenais, sendo esse formato reduzido, passando a acontecer mensalmente.

No ano de 2007, com a adesão ao programa Proinfância, a equipe técnica passou a participar das formações do curso oferecido pela parceria MEC/UFBA, o que é considerado pela equipe como uma fase de desconstrução, estranhamento e de novos olhares para a educação infantil, que exigia estudo e redefinição do trabalho de formação e das práticas. Os conhecimentos adquiridos no curso eram repassados nos encontros mensais de planejamento e segundo o relato das supervisoras, um

grupo de professoras questionava algumas mudanças e justificavam que as atividades que faziam dava certo, demonstrando resistências e inflexibilidade nas práticas, enquanto outro grupo colocava-se na condição de mudança, assumindo a necessidade de atualizar seus conhecimentos.

Em 2008, a SEDUC estabelece uma parceria com a UFBA e a Faculdade Santíssimo Sacramento e oferta o curso de extensão para professoras de creche. A necessidade do curso nasceu do diálogo com as professoras nos encontros de planejamento, em que foram levantadas informações sobre as necessidades de formação do grupo. O curso durou três meses e teve significativa relevância enquanto formação continuada na rede.

No ano de 2012, o município torna-se polo de uma importante ação formativa institucionalizada pelo PAR: o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, relativo à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em parceria com a UFBA.

A especialização teve duração de dois anos e carga horária de 360 horas, ofertadas na modalidade presencial aos sábados, com vagas disponibilizadas para a região do Litoral Norte Agreste Baiano. Da rede municipal de Alagoinhas, 83 educadores inscreveram-se e 24 foram selecionados. Destes, 02 abandonaram o curso e 22 conseguiram concluir e realizar a produção do trabalho de conclusão de curso. A produção do conhecimento oportunizada pelo curso encontra-se organizada da seguinte forma:

#### Quadro 01: Produção do Conhecimento

Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – MEC/UFBA

Período: 2012 – 2014

ANO	CATEGORIA	AUTOR	TÍTULO
2014	TCC	Adriana Almeida Simão de Souza	O significado do movimento corporal para o desenvolvimento da criança na educação infantil.
2014	TCC	Adriana Santos Silva	A importância do espaço pedagógico e lúdico na educação infantil.
2014	TCC	Claudinea Barros da Silva Chagas	Entre o brincar e a aprendizagem na educação infantil: Percepção sobre a prática pedagógica na creche.

2014	TCC	Clécia Bastos Amorim Lima	A concepção dos educadores da creche Girassol e o desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos.
2014	TCC	Daniela de Araujo Pinto	As representações do negro veiculadas nos livros de literatura infantil: um estudo de caso na escola Municipal Joana D'Arc.
2014	TCC	Ednalva Alves Nascimento	Formação continuada ressignificando prática docente em educação infantil: Reflexões a partir das experiências em escolas da rede municipal de Alagoinhas.
2014	TCC	Elidiane Shirley do Carmo Costa	As mudanças técnico-pedagógicas de uma gestora na educação infantil.
2014	TCC	Gilmara do Nascimento S. Santos	Brincando também se aprende: um enfoque na prática pedagógica de professores que atuam em instituições da zona rural do município de Alagoinhas.
2014	TCC	Gilmara Leal de Santana	Organização de tempo e espaço na Educação Infantil: Entre o planejamento prescrito e o efetivado.
2014	TCC	Giovana Tereza de Souza Cardoso	Reflexões Teórico-práticas sobre o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil no Município de Alagoinhas: ressignificando a prática pedagógica.
2014	TCC	Heitor Rocha Gomes	Movimento, expressão corporal e a construção da inteligência na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Alagoinhas/BA.
2014	TCC	Ircema Maria Anunciação	A importância dos recursos lúdicos na Educação Infantil.
2014	TCC	Ivone Pereira da Silva	Aprender a conviver: a construção de regras e limites para crianças de 4 e 5 anos em uma creche.
2014	TCC	Lusivânia Santos da Cruz Andrade	Educação Infantil e família: entre prática pedagógica e orientações familiares.
2014	TCC	M <sup>a</sup> Aparecida de Carvalho S. Correia	A importância da musicalidade no desenvolvimento infantil na pré escola.
2014	TCC	Maria do Carmo Miranda Novaes	Brincadeiras culturalmente situadas
2014	TCC	M <sup>a</sup> Elza de Santana Souza	A importância da brincadeira na Educação Infantil.
2014	TCC	Marilene Nogueira Ramos Lins	Importância da literatura infantil na formação social da criança.
2014	TCC	Rosemeire da Silva Santos	Inclusão e Educação Infantil: olhar, perceber e agir no município de Alagoinhas.

2014	TCC	Rosineide Carvalho Lins	A relação entre o espaço físico e o brincar.
2014	TCC	Rozalha Porcino dos Santos	Planejamento Escolar : entre a prática docente e o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.
2014	TCC	Vanuzia Simões de Santana.	O espaço de aprendizagem na educação infantil numa perspectiva lúdica

Fonte: Arquivos da Secretaria Mul. da Educação de Alagoinhas – BA

A certificação oportunizou, além da ampliação de conhecimentos, a progressão horizontal em sua valorização salarial prevista no Plano de Cargos e Salários do Profissionais do Magistério Público Municipal.

Em 2018, a Secretaria Municipal da Educação consolidou uma parceria de cunho privado com a Bahia Specialty Celulose - BSC Copener/ Bracell Florestal, tendo como parceiro técnico o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa-ICEP, para institucionalização do Programa Educar com Você de Formação Continuada para Professores de Creches e Pré-escolas, em efetivo exercício na rede. No no de 2024, a SEDUC adere ao programa do Governo Federal Leitura e Escrita na Educação Infantil-LEEI, que concomitantemente ocorre junto à ação formativa financiada pela Bracell Florestal.

Até o ano de publicação desta pesquisa (2024), no município são registradas atualmente 53 unidades que ofertam a pré-escola e 13 creches. Essas instituições atendem um quantitativo de 2.770 crianças matriculadas na educação infantil, segundo dados do censo escolar, sendo assistidas por 202 professoras e 34 auxiliares de classe. Do número de professoras, 104 são funcionárias efetivas e 64 trabalham em regime de contratação temporária. A rotatividade de professoras tem se constituído um desafio para a continuidade das ações de desenvolvimento profissional.

### **1.3 PROBLEMA, OBJETIVOS E ESTRUTURA DA PESQUISA**

A partir do conhecimento do panorama local e da apreensão do processo

histórico das políticas de formação inicial e continuada para a Educação Infantil do município de Alagoinhas-BA, propôs-se sua problematização a partir da construção das questões, dos objetivos e da indicação do caminho estrutural que escolhemos para comunicar as descobertas desta investigação e assim contribuir para expandir a compreensão do estudo do fenômeno proposto.

Os principais referenciais teóricos, que fundamentam as discussões sistematizadas ao longo dessa escrita, trazem as contribuições de Paulo Freire (1996, 1991), Antonio Nóvoa (2019), Bernard Charlot (2005), Carlos Marcelo Garcia (1999), Francisco Imbernóm (2009) e Marineide Gomes (2013), acerca dos processos de desenvolvimento profissional dos professores relacionados à formação inicial e continuada e às especificidades da Educação Infantil nesse contexto.

Os conceitos de saberes e professoralidade docente difundidos por Maurice Tardiff (2002) e Marcos Villela Pereira (2016) e o contributo da pesquisa de Ana Paula Conceição (2009) surge para a ampliação da compreensão sobre a práxis educativa e a produção de si enquanto profissional da docência. Além desses autores citaremos outros que, de forma exponencial, inspiraram as reflexões e a construção dos conhecimentos oportunizados pelo ato da pesquisa.

Diante do contexto apresentado em que se evidencia a seguridade da formação continuada enquanto direito e em que se organiza o desenvolvimento profissional das professoras da educação infantil, tornou-se imprescindível pensar sobre a seguinte questão que esta pesquisa procurou responder: quais os efeitos da política de formação continuada institucionalizada para a educação infantil na estética da professoralidade e suas implicações no ser e no fazer docente?

O objetivo geral traçado para este fim foi compreender os efeitos da política de formação continuada na estética da professoralidade e suas implicações na prática docente. Os objetivos específicos para o alcance deste, consistiram em:

- 1) perscrutar os sentidos e significados atribuídos pelas professoras de educação infantil aos processos formativos institucionalizados;
- 2) identificar indicativos da efetuação desses sentidos em exemplos/ações da prática cotidiana;
- 3) descrever os elementos articulados a formação continuada que

promovem/dificultam processos de mudança no pensar e no fazer docente.

A estrutura que segue informa acerca dos caminhos percorridos para assegurar o rigor científico desta pesquisa e espera-se que essa configuração comunique os resultados a partir dos entretencimentos das informações levantadas, do referencial teórico selecionado e das vozes das colaboradoras, as quais constituem a centralidade da investigação.

A primeira seção aborda o “Movimento de procura”, que contextualiza a investigação, destacando o encontro e o interesse pelo fenômeno estudado. Aqui, se constrói a problematização a partir da compreensão de seu processo histórico, apresentando o referencial teórico que fundamenta a discussão e indicando as contribuições para as pesquisas no campo da Formação de Professores.

O aprofundamento acerca da abordagem qualitativa e dos dispositivos utilizados no levantamento das informações é detalhado na segunda seção intitulada “A rigorosidade metódica crítica e curiosa”, em que nos propomos assegurar o rigor metodológico da pesquisa, embasado na justificativa pela opção do estudo de caso, nos princípios da fenomenologia, na realização de entrevistas fenomenológicas - enquanto instrumentos de coleta de informações - e na utilização do Método Fenomenológico Empírico, para análise do material descritivo.

A terceira seção “Conhecer o conhecimento existente” na/da formação” informa acerca do aprofundamento sistemático do estado da arte das produções a respeito da formação continuada para a educação infantil em programas de pós-graduação *stricto sensu*, estabelecendo diálogos relacionais à contemporaneidade e aos acontecimentos formacionais do *locus* da investigação, e organiza o arcabouço teórico acerca dos principais conceitos que embasam essa discussão: as elucidações e entretencimentos dos conceitos de Profissionalidade, Identidade e Professoralidade, Docência na Educação Infantil e Formação Continuada.

A quarta seção, “ Forças e obstáculos à assunção de si”, depreve, a partir das análises metodológicas, os sentidos e significados atribuídos pelas professoras de educação infantil aos processos formativos institucionalizados, analisa exemplos/ações da prática cotidiana que evidenciam efetuações de conhecimentos construídos ou ressignificados a partir dessas experiências formativas e indica

elementos articulados a formação continuada que promovem ou dificultam processos de mudança no pensar e no fazer docente.

A quinta seção intitulada “Entregas críticas e crescentemente curiosas: o que nos revelam os cotidianos da docência?” buscou sistematizar as informações levantadas no percurso da investigação, que podem nos orientar na busca por compreender os efeitos da política de formação continuada para a educação infantil na estética da professoralidade e informa os limites da pesquisa, assim como suas possibilidades contínuas de reflexão.

## **2. “A RIGOROSIDADE METÓDICA CRÍTICA E CURIOSA”**

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de cindí-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (Freire 1996, p. 44)

Em minha trajetória profissional, ao iniciar-me professora, sempre escutei e escuto - e até mesmo reproduzia - a fala de que “o professor é um eterno pesquisador”. Ao encontrar-me de fato com o que verdadeiramente Paulo Freire, quis dizer acerca disso, compreendi que essa é uma condição inerente à nossa profissão, mas que precisamos, no nosso processo de formação permanente, tomar consciência do porquê somos professores pesquisadores. Assumimos essa condição não somente para constatar o estado das coisas, mas também para intervir, conhecer o que ainda não conhecemos e comunicar o que descobrimos (Freire, 1996, p. 31).

Esse saber orienta meu posicionamento enquanto pesquisadora frente às escolhas metodológicas desta investigação e quanto aos seus resultados. A rigorosidade metódica aqui pretendida trata-se das habilidades e conhecimentos específicos organizados sistematicamente, para assegurar a validade e a confiabilidade das informações levantadas, sem perder de vista a crítica e a curiosidade, agora epistemológicas.

## 2.1 A abordagem qualitativa da Pesquisa

Dessa perspectiva, nasce a pretensão investigativa desta pesquisa de abordagem qualitativa, que buscou realizar uma análise específica e produzir alguns esclarecimentos, dentro de um contexto de determinadas condições, sobre os efeitos da formação continuada para a educação infantil na estética da professoralidade e suas implicações na prática docente, sem a pretensão de compreender a totalidade do fenômeno estudado, dada a sua complexidade.

Historicamente, essa abordagem tem sido de extrema relevância para o estudo das relações sociais. Os fenômenos dessa natureza carregam em si uma pluralização de esferas de vida, cuja complexidade vem delineando os limites das ciências naturais e de sua exatidão para a compreensão, principalmente de questões relacionadas à educação.

Durante muito tempo se acreditou na possibilidade de decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, cujo estudo analítico, e se possível quantitativo, levaria ao conhecimento total desses fenômenos. Com a evolução dos próprios estudos na área da educação, foi-se percebendo que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são os responsáveis por determinado efeito. (Ludke e André, 2018, p. 22)

As características dessa abordagem descritas por Bogdan e Biklen (1994, p.50), ratificam o caráter qualitativo desta pesquisa, quando descrevem que: 1) A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; 2) A investigação é descritiva; 3) O interesse está centrado mais no processo do que nos resultados ou nos produtos; 4) A análise das informações dá-se de forma indutiva; 5) O significado é de vital importância para esse tipo de pesquisa;

Essas características aparecem fortemente nas referências ao *locus* desta pesquisa, na especificidade do levantamento das informações inscritas nos documentos, transcritas nas entrevistas e na descrição das ações que desvelam sentidos, significados, implicações e no interesse investigativo em compreender o processo de produção da professoralidade, produzido por ações internas e externas

à nossa existência pessoal e profissional.

De igual modo, assumimos o posicionamento de pesquisadora qualitativa ao validar a importância das experiências e das diferentes perspectivas das colaboradoras desta pesquisa, para a compreensão do fenômeno estudado e ao reiterar a busca pelos sentidos e significados atribuídos por estas aos processos formativos dos quais participaram e participam no seu processo de estar sendo professora da educação infantil.

## 2.2 A opção pelo Estudo de Caso

Estudar a realidade para compreendê-la melhor direcionou a opção pela abordagem qualitativa do estudo de caso que orienta a ação pesquisadora a focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões (André, 2013, p. 03). Essa escolha deu-se pela particularidade intrínseca de como um grupo de professoras de educação infantil vivenciou e vivenciam a política de formação continuada do município de Alagoinhas-BA. Ludke e André (2018), esclarecem:

O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (Ludke e André, 2018, p. 20)

Esse estudo de caso - de caráter instrumental - buscou compreender como essas políticas foram apropriadas pelas professoras e a incorporação/efetuação dos seus sentidos e significados no ser e no fazer cotidiano dessas profissionais.

A partir do aprofundamento teórico, das aproximações com campo e das análises feitas, construímos o caso, ratificando aqui os aspectos que o legitimam, expressados nos passos seguidos na realização desta pesquisa. O desenvolvimento do estudo aqui descrito aconteceu conforme as proposições elencadas por Nisbet e Watt (*apud* André, 2013) em momentos caracterizados pelas seguintes fases:

- Fase exploratória: a problemática da pesquisa teve origem nas inquietações da minha prática profissional enquanto professora e coordenadora pedagógica da educação infantil. Nasceu da “curiosidade ingênua” de tentar compreender os efeitos da política de formação continuada na estética da professoralidade e suas implicações no ser e no fazer docente.

Os pontos críticos da intenção de pesquisa traduziram-se nas seguintes questões: quais os efeitos da formação continuada na construção da professoralidade? quais sentidos são atribuídos pelos professores aos processos formativos? que estruturas do pensar e do fazer pedagógico as formações possibilitaram mudar? Estas configuram o problema desta pesquisa: quais os efeitos da política de formação continuada institucionalizada para a educação infantil na estética da professoralidade e suas implicações no ser e fazer docente?

O contato inicial com a documentação existente se deu a partir do diálogo com a coordenadora pedagógica e as supervisoras técnicas da Secretaria Municipal da Educação de Alagoinhas - atuantes na instituição desde o início de sua constituição - que autorizaram e disponibilizaram o acesso, através da assinatura de Termo de Concessão, ao acervo solicitado e contribuíram significativamente com seus depoimentos para o andamento da pesquisa.

Ao procedermos com a organização dos documentos que evidenciavam o percurso histórico das políticas de formação continuada para a educação infantil e os processos de implementação dessas políticas em âmbito municipal, selecionamos um grupo de professoras que vivenciaram esse movimento e que consideramos potenciais colaboradoras, cujos relatos poderiam compor o corpus da pesquisa.

- Delimitação do estudo (coleta de informações): depois de determinados os focos e os contornos da investigação, procedemos com a escolha dos instrumentos para a coleta de informações. No início, optamos pela análise documental, entrevista semiestruturada e observação participante. À medida que nos aprofundamos nos estudos sobre pesquisa qualitativa oportunizados nas disciplinas obrigatórias do PPGEduc, e ao definirmos a base epistemológica que sustentaria nossa discussão - nesse caso a Fenomenologia - seguido das reflexões realizadas nos estudos orientados e, principalmente, oportunizados pelas orientações da banca de

qualificação, ressignificamos nossas escolhas.

Os processos formativos vivenciados nessas situações acadêmicas nos fizeram compreender que a escolha dos instrumentos de coleta seria determinado pelas características próprias do objeto estudado. (Ludke e André, 2018, p. 26). Considerando que esta investigação toma a subjetividade como objeto de pesquisa, elegemos como instrumento de coleta de informações a Entrevista Fenomenológica pela possibilidade de sua estrutura nos permitir acessar às experiências vividas pelas pessoas.

Para complementar as informações coletadas nas entrevistas, selecionamos e lemos documentos que continham a historicidade dos processos formativos ofertados pela SEDUC - termos de adesão, inscrições, programações de encontros internos, planos de trabalho, ementas do curso de especialização em Docência na Educação Infantil, resumos dos trabalhos de conclusão de curso das professoras participantes da pesquisa, entre outros.

- Análise sistemática e elaboração do relatório: os procedimentos analíticos ocorreram em todas as fases do desenvolvimento do estudo de caso, desde a avaliação da pertinência das questões, da definição dos contornos da pesquisa, da identificação da base epistemológica a partir de sua caracterização e do repensar a escolha da entrevista fenomenológica enquanto instrumento mais apropriado de coleta de informações, dada a natureza e os tempos da investigação.

O material originado da coleta de informações foi organizado, a partir de análises prévias, em primários (transcrição das entrevistas) e secundários (documentação sobre a política de formação continuada do município de Alagoinhas-BA). O procedimento realizado foi a leitura atenta para selecionar aqueles que traziam informações que pudessem contribuir com o delineamento histórico das políticas de formação continuada para a educação infantil do município e aqueles que poderiam ser descartados.

A partir dessa seleção, escrevemos um rascunho contendo a trajetória da institucionalização dessas políticas e apresentamos às técnicas que atuam no segmento há mais tempo, para acuidade e correção de possíveis incoerências na descrição da historicidade formativa da educação infantil no município.

Os recursos de codificação usados para organizar o texto das transcrições das entrevistas fenomenológicas, teve por base a descrição feita por Cardoso (2014): cabeçalho contendo o nome do instrumento, o objeto e os objetivos da pesquisa, o código da informante (identificadas como “Saber docente 1,2,3,4 e 5) a data e os horários dos encontros, as questões disparadoras e empáticas de cor preta em negrito, os relatos das colaboradoras em cor preta normal e a comunicação não verbal entre colchetes.

Com os textos já organizados, procedeu-se a leitura pormenorizada dos relatos para identificar pontos relevantes e iniciar o processo de identificação das Unidades de Significação, a serem posteriormente submetidas à técnica de Variação Livre e Imaginária, própria do Método Fenomenológico Empírico (MFE).

### **2.3 Entretimentos com a Fenomenologia**

O paradigma fenomenológico enquanto ciência e método entretetece todo o percurso desta investigação. Enquanto ciência que estuda como os fenômenos humanos se apresentam à consciência, a Fenomenologia nos fornece subsídios para explorá-los e assim gerar possibilidades de sua compreensão. No caso dessa investigação, buscamos explorar, enquanto fenômeno, as experiências vividas pelas professoras da educação infantil nos processos formativos institucionalizados, no intento de compreender os efeitos desses processos na constituição de suas professoralidades, corroborando com o pensamento elucidativo de Cerbone (2014), que ratifica:

A palavra Fenomenologia significa o estudo dos fenômenos onde a noção de fenômeno e a noção de experiência de um modo geral coincidem. Portanto, prestar atenção à experiência em vez daquilo que é experienciado é prestar atenção aos fenômenos. (Cerbone, 2014, p. 13).

Nesse sentido, a Fenomenologia transcendental de Edmund Husserl dialoga com os objetivos desta investigação, uma vez que estes estão pautados em esclarecer a estrutura essencial das experiências vividas por essas professoras em contextos formativos institucionalizados.

Segundo Cerbone (2014, p 59), em sua abordagem transcendental, Hurssel descreve dois estágios desse tipo investigação: o primeiro, aberto à redução fenomenológica, permite-nos focar no fluxo da experiência e outro, em que o pesquisador a partir da “redução eidética”, intervém mais ativamente no delineamento das suas categorias essenciais, “variando livremente” a partir de referências de sua própria experiência.

Assim, na estruturação das perguntas disparadoras e nos questionamentos que surgiram no percurso da entrevista, assumimos a atitude fenomenológica reflexiva de suspender todas as questões e afirmações concernentes ao fenômeno estudado, o que Hurssel denomina de “redução fenomenológica”, e dirigirmos nossa atenção ao discernimento e à descrição das experiências relatadas da maneira como se apresentavam. Posteriormente, na análise das transcrições buscamos delinear as estruturas essenciais dessas experiências, para nos aproximarmos dos sentidos e, assim, perspectivar e descrever possibilidades de compreensão.

### **2.3.1 A Entrevista Fenomenológica**

O instrumento de coleta de informações utilizado na etapa de campo foi a Entrevista Fenomenológica, pelo entendimento de sua articulação apropriada ao objeto, à base epistemológica, ao método e ao procedimento de análise desta investigação. Para além disso, a essência desta pesquisa envolve o estudo e a compreensão de experiências vividas por pessoas nos espaços formativos, a partir da manifestação da subjetividade, o que requer um “instrumento de coleta apropriado para que todo o fluir da narrativa esteja a todo momento despertando conteúdos vivenciais” (Ranieri e Barreira, 2002, p. 07), permitindo-nos acessar o vivido por meio de um movimento de compreensão.

Segundo os estudos de Cardoso (2014, p. 469), embasados no referencial heideggeriano, a entrevista fenomenológica possui duas dimensões relacionais: 1) a ôntica, que se refere à descrição do que aparece pelos significados relatados e é captado como algo dado/estático, ou seja, as coisas como elas são, as experiências manifestadas em seus estágios originários. 2) a ontológica que busca a

compreensão/interpretação e a revelação de sentidos do que aparece nos significados relatados e têm como princípios fundantes a empatia, a intersubjetividade e a redução de pressupostos.

A autora também inclui a determinação dos sujeitos e do cenário da pesquisa, a aprovação pelo comitê de ética, a aproximação e a ambientação ao cenário de estudo, o acesso aos sujeitos e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, na dimensão ôntica da condução da entrevista fenomenológica. Corroborando com essa fundamentação, descrevemos aqui como se configurou a realização desta etapa da pesquisa, considerando os aspectos ônticos elencados.

A determinação dos sujeitos da pesquisa deu-se pela adoção de critérios assim organizados: 1) Critérios de inclusão: exercer cargo de professora/professor efetivo da educação infantil do município pesquisado. Ter participado de todos os cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal da Educação; 2) Critérios de exclusão: Professoras/professores da rede municipal do município pesquisado, cujo vínculo seja de contrato temporário.

A pesquisa foi realizada em quatro unidades escolares que ofertavam a modalidade de creche e pré-escola, em que foram entrevistadas cinco professoras que atendiam os critérios de inclusão da pesquisa. O movimento de aproximação aos cenários foi conduzido com agendamento prévio do dia e horário de visita *in loco* com as colaboradoras para conhecer a estrutura, a dinâmica de funcionamento, para apresentação da proposta de investigação e proceder com o convite à participação, que foi feito de forma individualizada.

Munidos do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa-CEP, de nº 6.267.202, procedemos com a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, e informamos às participantes os responsáveis, os objetivos, os benefícios e riscos da pesquisa, assim como seu o direito à desistência da participação em qualquer tempo.

Para a realização das entrevistas, as professoras disponibilizaram uma hora do seu planejamento, quinzenalmente às sextas-feiras e nos receberam em seus espaços de trabalho (salas de aula). No planejamento da organização dessa etapa, consideramos os aspectos da dimensão ontológica sugerida por Cardoso, (2014) na

elaboração de um roteiro que promovesse uma abertura à escuta a partir da estruturação de perguntas empáticas para alcançar a expressão de significados.

Nessa perspectiva, foi estruturada primeiramente uma questão disparadora, que guiou todo o processo de coleta, num convite às colaboradoras a retomarem suas experiências formativas e, espontaneamente, descrever qual/quais processos de formação continuada dos quais participaram em sua trajetória profissional foi significativo e a que elas atribuíam essa construção de sentido.

O segunda pergunta foi planejada pensando numa situação compatível com o propósito da pesquisa, em que pudéssemos especificamente pesquisar os sentidos e significados atribuídos pelas professoras aos processos formativos institucionalizados ofertados pela Secretaria Municipal da Educação. Esta não foi necessária, pois já na primeira pergunta as professoras referiram-se a um processo formativo institucionalizado pela política de formação da instituição mencionada. As docentes discorreram sobre o curso, reviveram momentos significativos e deram exemplos de conteúdos, discussões que porvocaram algumas mudanças na sua forma de pensar e agir pedagogicamente.

Na segunda etapa da entrevista, depois de prosseguir com as análises na busca por identificar indicativos da efetuação dos sentidos compartilhados pelas professoras no seu fazer docente, retornamos ao campo e solicitamos que as professoras exemplificassem ações cotidianas/práticas pedagógicas que foram refletidas e ressignificadas a partir da contribuição do processo formativo institucionalizado mencionados no encontro anterior.

Em todo o processo de condução, foi oportunizado às colaboradoras o convite à retomada e ao detalhamento de suas experiências em seus estágios originários. Nesse ínterim, perguntas emergiram da curiosidade e do interesse pelo conteúdo narrado e intencionavam retomar aspectos alusivos, referenciados, sinalizados, indicados ou insinuados, possibilitando assim o aprofundamento das narrativas. Para não comprometer a redução fenomenológica, seguiu-se a orientação dada por Ranieri e Barreiras (2007), que sinalizam acerca dos tipos de perguntas adequadas a este intento:

Assim, a título ilustrativo, as perguntas que podem ser adequadas e podem favorecer tal intento se iniciam pela construção o que é e como é – construções com pronomes assumidas na forma interrogativa –, sempre remetendo à vivência da pessoa (p. ex., “como você vivenciou/vivencia...?”; “como foi/é para você...?”; “o que é essa experiência para você?”). Além das perguntas estipuladas previamente, as quais constituem o roteiro de entrevista, essas perguntas dirigidas não pré-determinadas partem daquilo que aparece durante o relato; a função destas perguntas nesse processo aberto de coleta – próprio da pesquisa qualitativa – é de ir evidenciando o fenômeno e este se evidencia justamente porque a pergunta o solicita. Então, a pergunta se articula ao fenômeno. Não pretende partir de interpretações ou lampejos cognitivos de um dos interlocutores da entrevista, mas ela confirma o vínculo intersubjetivo presente. (Ranieri e Barreiras, 2007, p. 04).

Enquanto registro das informações obtidas por meio das entrevistas fenomenológicas, foi utilizada a gravação direta e as anotações descritivas. A primeira por nos permitir registrar todas as expressões orais imediatamente, no momento das entrevistas e a segunda enquanto complemento desta, como exercício de redução fenomenológica que nos possibilitou perceber as singularidades dos significados do silêncio, da fala, do dito e do não dito e respeitá-las, exercitando a escuta. Ludke e André (2015) orientam-nos que observar essas ações é muito importante para o processo de compreensão e validação do discurso verbalizado:

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e 'dados sobre o informante. (Ludke e André, 2015, p. 42-43)

Testemunhar a experiência do vivido do outro a partir desse procedimento dialógico requer do pesquisador posicionamentos que retomem questões implícitas à sua realização e isso requer reconhecer a empatia como aspecto essencial desse processo e assumir a descentralização de si para direcionar-se intencionalmente à compreensão do outro. (Cardoso, 2014, p. 470). Buscou-se, no decorrer da configuração desta etapa, o estabelecimento de uma relação empática entre entrevistador e entrevistado, expresso na constituição das perguntas e na vivência do

encontro, o que possibilitou às colaboradoras a abertura e a disponibilidade para relatar sobre suas experiências vividas.

### **2.3.2 O Método Fenomenológico Empírico (MFE)**

O procedimento para análise das informações levantadas nas entrevistas fenomenológicas foi o método fenomenológico empírico (MFE), por nos oportunizar aprender o refinamento perceptivo necessário para observar e analisar rigorosamente as ações manifestadas nos encontros com as colaboradoras da pesquisa. A escolha também está relacionada ao vínculo explícito do método a diversos elementos da abordagem filosófica fenomenológica que orienta a organização perceptual e analítica deste estudo.

Para analisar as diferentes comunicações verbais, gestuais e escritas, utilizamos os procedimentos elaborados por Giorgi (1991/2008) conforme descritos nas etapas que seguem:

- 1) Ao elaborarmos as perguntas das entrevistas fenomenológicas empregamos a “suspensão fenomenológica”, que implicou no afastamento provisório de nossas perspectivas teóricas e experiências pessoais acerca do fenômeno estudado, para garantir a construção de questões abertas que permitissem sua livre manifestação.
- 2) No campo, procuramos estar atentos à subjetividade dos sujeitos da pesquisa, procurando a partir de perguntas empáticas e não pré-definidas, coletar uma descrição concreta e detalhada dos sentidos e significados atribuídos pelas professoras aos processos formativos vivenciados e suas contribuições em seu ser e fazer docentes.
- 3) Após a conclusão da coleta em campo, procedemos com a transcrição das entrevistas em formulários codificados. Essa transcrição foi apresentada às participantes da pesquisa para validação e seguridade da fidedignidade dos relatos. Posteriormente, realizamos uma primeira leitura e a escrita de uma síntese das percepções, a partir de interrogações

correlacionadas aos interesses da pesquisa.

- 4) Concluídas as sínteses, retomamos o material escrito para especificação de suas partes temáticas e identificação de suas unidades de significação-US, analisadas por temas que possibilitaram a elucidação de sentidos nos textos transcritos. Uma vez definidas as US, foram submetidas à técnica de variação livre e imaginária, que consistiu em reexaminar as US, identificar os sentidos comuns, verificar suas interdependências e organizá-las conforme uma única descrição que expressou a estrutura geral da essência do fenômeno. (Branco, 2014, p. 194)
- 5) Nesta etapa final da análise ocorreu a formulação das categorias temáticas, a partir da interlocução com o posicionamento teórico assumido na pesquisa para fundamentar o que foi observado/prescritado.

O passo adiante foi a produção do texto sobre as compreensões interpretativas, emanadas a partir dos objetivos da pesquisa, de suas relações com os achados de campo, com o referencial teórico e com as reflexões da minha práxis, enquanto pesquisadora.

### **3“ CONHECER O CONHECIMENTO EXISTENTE NA/DA FORMAÇÃO”**

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (Freire, 1996, p. 30)

O referencial teórico que ampara as reflexões e compreensões desta investigação compõe a estrutura desta seção, em que buscamos apreender o conhecimento existente acerca dos processos de formação docente.

Para apoiar o exercício de compreender os efeitos das políticas de formação continuada institucionalizadas para a educação infantil na estética da professoralidade, precisamos considerar aspectos inerentes à constituição de nossa

profissão, apresentados aqui na retomada dos conceitos de Profissionalidade, Identidade e Professoralidade e sua relação com a formação de professoras/professores da educação infantil.

Discutiremos as estruturas da formação continuada institucionalizadas à luz deste referencial teórico, apoiando-nos também nas contribuições de pesquisas publicadas no banco de dissertações e teses da CAPES e do Centro de Documentação e Informação-CDI/UNEB - acervo de pesquisas realizadas pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEduC.

### **3.1 O conceito de Profissionalidade Docente**

Dada a polissemia do conceito de profissionalidade encontrada nos estudos que realizamos, faremos uso do que acreditamos ser o que etimologicamente nos aproxima da compreensão da essência do seu significado, sendo que suas ampliações são contempladas e complementadas na composição dos outros conceitos aqui explorados.

Para abordar a questão da Profissionalidade docente, faz-se necessário nos reportarmos ao processo de desenvolvimento histórico e social de constituição da docência inicialmente descaracterizada, subsidiária, estruturada pelos ideais religiosos e posteriormente substituída pela representação de ofício, controlado pelo estado.

Nesse processo, identificamos os variados estados de ser professor, primeiramente assumido pela figura dos jesuítas comprometidos com a formação cristã e em outro momento histórico consolidando-se a figura do docente como o detentor de um conhecimento técnico.

Com a estatização da educação, surge a necessidade de regulamentação, pela via da “habilitação” da formação para atuar como professor, sendo instituídas as Escolas Normais, cujo foco formativo era a prática em sala de aula, sem preocupação com a formação teórica e crítica. (Lopes, 2015, p. 45).

Assim, com a universalização do direito à educação e da massificação dos

sistemas de ensino, se intensificou a necessidade do trabalho docente. A visibilidade social e a exigência da necessidade de formação para exercer a atividade foram conquistas importantes para a profissionalização do que antes era considerado uma ocupação. Esse foi um passo importante no caminho para a conquista de um estatuto de profissionalidade docente.

Nessa perspectiva, nos apoiamos nos estudos de Roldão (2005, p. 110) para significar esse conceito de profissionalidade, enquanto conjunto de atributos que definem e distinguem uma profissão, que a torna socialmente identificável, distinta de outras modalidades de trabalho. Em suas investigações, a autora descreve quatro destes descritores profissionais como sendo: 1) O reconhecimento social da especificidade da função. 2) O saber específico para o desenvolvimento de sua ação. 3) O controle e a autonomia sobre a atividade e conseqüentemente a responsabilização social e pública pelo exercício desta. 4) O pertencimento a um corpo coletivo que regula o acesso ao exercício da função e que define o saber necessário que a legitima.

Aproximações e distanciamentos da nossa profissão à esses descritores revelam que a permanente construção e reconstrução histórica em que transitamos altera o nosso estatuto profissional. Na história do desenvolvimento social docente, constatamos que um passo importante nos aproximou de um desses descritores: foi a exigência da formação para exercer a atividade, o que se caracterizou o início da configuração de um corpo de saberes, apesar de genéricos.

Em relação ao atributo que faz referência ao poder de decisão sobre sua ação, a docência sofre um afastamento até mesmo intencionado, face as agendas políticas e as necessidades sociais que se apresentam nas diferentes épocas. Seus enfrentamentos nessa perspectiva incluem o escasso poder sobre o currículo e a limitada intervenção sobre o seu trabalho e a estrutura institucional que o enquadra, nesse caso, a escola, o que nos remete a um dos universais do ensino descritas por Charlot (2005)

Esses universais nos permitem compreender melhor, por que, no mundo inteiro e em todas as épocas, os professores vivem profundamente como legítimos, e ao mesmo tempo, sempre ameaçados, operando em situação de ensino impregnado de imposições contraditórias e de tensões que os fragilizam. (Charlot, 2005, p.79)

A ideia universal de que a instituição/escola gere, na maioria das vezes está ligada à administração: “prever, organizar, racionalizar, categorizar, submeter a critérios homogêneos”. Essa, porém, não é a lógica da educação e do ensino pois, opera mais com o estatuto de funcionário ou técnico e se distancia da natureza da nossa profissionalidade.

Podemos mencionar o esvaziamento de um corpo coletivo enquanto comunidade e não estamos nos referindo aos sindicatos, importantes para garantirem nossos direitos enquanto trabalhadores, e sim a constituição de um coletivo autônomo de profissionais para regular e produzir um saber próprio, o exercício da ação e a organização do trabalho, como vemos em outras profissões. (Roldão, 2005, p. 113)

No entanto, podemos perceber que os distanciamentos constituídos socialmente acerca desses descritores, que indicam estarmos vivendo uma semi-profissionalidade, parece se dar mais no nível da educação básica do que no ensino superior, conforme nos elucida Roldão (2005, p. 123).

Delimitando mais essa percepção, faz-se necessário pensar na intensificação desse distanciamento de um estatuto de profissionalidade quando nos referimos a etapa da educação infantil. Para Akamine (2012), isso está relacionado a própria configuração que marcou os processos de constituição do atendimento às creches e pré-escolas até sua inserção na educação básica:

De cunho assistencialista, a educação infantil era desvalorizada frente às demais etapas da educação, e o atendimento à criança era o de cuidados, com o comprometimento de, ao final do dia, entregá-la aos familiares limpa, alimentada e saudável. Os objetivos educacionais passavam longe desta prática assistencialista, que dava mais ênfase ao direito da mãe de trabalhar, do que ao da criança a uma educação de qualidade desde seus primeiros anos de vida. Assim, as professoras davam lugar às “tias” e “babás”, cuja formação profissional era dispensada em detrimento a vocação para ser mãe e o gostar de crianças. Frente a essa realidade, mais recentemente, intensificaram-se discussões acerca da desvalorização do papel do professor e da própria educação infantil, de modo a se perceber a necessidade de se pensar numa nova maneira de conceber os propósitos e as especificidades da educação infantil com vistas à sua valorização. (Akamine, 2012, p. 59).

Esse estigma do professor assistencialista ainda permeia fortemente as representações que a sociedade construiu em torno da professora da educação infantil e isso é grande parte também reforçado pelas instituições de ensino e pelos órgãos públicos

que regem os sis temas educacionais.

Quanto ao saber específico, ainda necessitamos de uma formação que assegure de fato o desenvolvimento profissional para atuar com crianças pequenas e bem pequenas e com relação aos demais descritores, podemos assim dizer que os distanciamentos se assemelham às demais etapas da educação básica.

### **3. 2 O conceito de Identidade Profissional Docente**

O termo identidade, do ponto de vista etimológico vem do latim *identitas* que significa “qualidade daquilo que é idêntico, conjunto de caracteres próprios de uma pessoa, consciência que uma pessoa tem de si mesma”. Considerando que, enquanto conceito possui natureza absoluto-relativa “aos seus componentes, aos conceitos vizinhos, a outros conceitos e aos problemas que se colocam, conforme nos esclarece Sitja (2009, p. 100), utilizaremos sua conceitualização relativa ao campo profissional, conforme descrito

Assim, à identidade profissional de professores (as), podemos concluir que associa-se o sentimento e à consciência de pertencer a um grupo-ao lugar que cada um se insere no mundo e na profissão-de ser um profissional. E, nessa perspectiva de pertença grupal, os distintos modos de reconhecimento e valorização profissional parecem ocupar papel central. (Gomes, 2013, p. 39)

Nese sentido, entendemos que o conceito de identidade profissional está intrinsecamente ligado ao de profissionalidade, descrito anteriormente, principalmente no que diz respeito à definição que se refere a uma um conjunto de características pelas quais alguém ou um grupo pode ser reconhecido. (Gomes, 2018, p. 43)

Historicamente, no âmbito da formação, podemos perceber então que apesar do processo de estatização, continuamos por um bom tempo a professar o ensino a partir do paradigma religioso. Tempos mais tarde, rompemos com esse modo de ser professor e passamos a receber formação técnica, sem dar importância a outras dimensões da formação: a teórica e a crítica.

Cada vez mais pesquisadores e estudiosos do campo de formação de professores e a própria exigência imposta pela complexidade social, econômica e

política e pelo próprio ato de ensinar pessoas através do conhecimento, revelaram a necessidade de outros “estados” de ser professor, apontando assim para a necessidade de outras dimensões da formação.

Consideramos que esse processo histórico, marcado por conquistas e retrocessos de constituição de uma profissão, principalmente a formação exigida para tal, afetou profundamente os modos de subjetivação do professor e fundamenta estruturas formativas, seja de cunho inicial e continuado, ainda presente em muitas instituições e na elaboração de muitos projetos de formação.

Essas conceitualizações também nos remetem aos componentes de subjetivação que estão em circulação em nossa sociedade. Partindo do pressuposto de que nossa subjetividade é produzida nos encontros com esses componentes do campo social, podemos então constatar que somos atravessados por forças que convergem para formas de produção de subjetividades hegemônicas (Mansano, 2009 p. 111).

Nesse contexto, essas forças podem subjugar-nos ao modelo dominante de hegemonização das formas presentes na conjuntura de nossa sociedade que propaga uma representação de um estado ideal, um perfil, uma modelização dos modos de existir conferindo assim padrões identitários, considerando o sentido etimológico desse conceito. Para Pereira (2016):

[...] no caso da homogeneidade (produção do igual, repetição do mesmo, modo hegemônico de produção da subjetividade, um duplo recobre o indivíduo, um parassujeito se descola do sujeito subjetivado e, com o poder dado pela representação intervém a figura em movimento e engessa e condiciona, constituindo-o identitariamente. (Pereira, 2016, p. 43).

O que propomos para esta reflexão é pensarmos o conceito de identidade não somente a partir de uma dimensão coletiva estável, condicionada por fatores externos representada pelos papéis que assumimos na sociedade - neste caso o de professoras, pelo viés da dimensão individual, em constante movimento, que corrobora com as ideias de Hall (1987), que discorre sobre a produção do sujeito pós-moderno, cujos processos de identificação estão em constante colapso, como resultado das mudanças estruturais e institucionais.

Para o autor: “A identidade torna-se uma celebração móvel formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados

ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987, p. 13).

Para tanto, no intuito de perspectivar uma outra compreensão acerca da ação dos sujeitos sobre esses componentes de subjetivação que evidenciam o devir estético de estar sendo professor, propomos uma aproximação ao conceito de “professoralidade” docente a ser melhor explanado na próxima subseção.

### **3.3 O conceito de Professoralidade**

Remontar o percurso histórico da constituição de nossa profissionalidade, possibilita-nos compreender o estado atual das condições em que se produz a profissão, desvelar as descontinuidades que nos atravessam, sem desconsiderar os contextos de vida e formação que regem os contornos da existencialidade docente, para projetarmos novas possibilidades de vir a ser.

Todas essas “forças interagentes” produzem modos de subjetivação que configuram estados de professoralidade, conceito que se refere a “diferença que o sujeito experimenta na produção de si” (Pereira, 2016, p. 13). Essas marcas de diferença que procuramos compreender é o efeito dos acontecimentos dos processos formativos que, no entretencimento intenso com outras forças, acabam por produzir um novo estado, um deslocamento, uma mudança, uma nova forma de constituir-se professor.

A estética da professoralidade a qual nos referimos no título e no objetivo geral desta pesquisa, está relacionada a ordem e a natureza da existencialização do ser professor, vista pela ótica da microestética como exercício processual de produção da subjetividade pelas forças vivas da exterioridade que atravessam um sujeito em atividade, conforme elucida Pereira (2016):

Quero começar resgatando uma diferença dentro da estética. Há uma Estética com E maiúsculo que nasce no século XVIII como campo epistemológico independente, como disciplina. A ela vou me referir como macroestética. Há outra estética que se refere ao modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade. A ela vou me referir como microestética. Macro e micro aqui, não são designações de quantidade ou extensão, mas se referem à natureza e a ordem da existencialização. Macro é a ordem do institucional e do disciplinar, campo de determinações molares da existência;

micro é a ordem da processualidade, dos campos interativos de forças vivas da exterioridade, atravessando um sujeito em prática. (Pereira, 2016, p. 80-81)

Esse conceito nos ajuda a compreender que estar sendo professor é apresentar-se em contrastes de ordem visível que se materializam nos discursos, na presença no mundo, nas vivências, nas realizações e, invisíveis, produzidos pelas forças interagentes, os traços históricos que convergem para formar o estado atual das coisas. Opõe-se à concepção de sujeito enquanto forma, representante de uma ordem subjetiva hegemônica determinada e defende a ideia de ampliação, renovação e expansão da subjetividade. (Vieira, Ferronato, Feldens, 2017, p. 47)

Nesse viés, o conceito de professoralidade resguarda a ideia de que há diferentes estados de ser professor. Considerando a discussão conceitual sobre estética enquanto ordem de existencialização, podemos então dizer que nós professores existimos institucionalmente, mas também como processualidade, interseccionados por forças vivas que nos atravessam, constituindo assim novas estéticas existenciais. Portanto, partimos do entendimento de que o professor não é somente atravessado pelas forças interagentes, ele também age sobre elas, orquestrando processualmente a produção de sua subjetividade. Para Mansano (2009):

Nesse sentido, valores, ideias e sentidos ganham um registro singular, tornando-se matéria prima para expressão dos afetos vívidos nesses encontros. Essa produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva. (Mansano, 2009, p. 111)

Quando discorreremos sobre os efeitos das políticas de formação continuada para a educação infantil na estética da professoralidade, estamos referindo-nos ao processo formativo como uma força interagente, um acontecimento que atravessa o estar sendo professor e a como este profissional age sobre ela, no intuito de desvelar, assim, os diferentes estados de ser e estar nesses espaços formativos, havendo construção gradativa do conhecimento pedagógico, o que poderá nos apoiar na compreensão dos arranjos e orquestrações que resultam nas subjetividades provisoriamente produzida:.

A longo da vida, o sujeito vive diferentes estado de ser que lhe são particulares. Suas experiências, suas vivências são como cenas das quais ele pode ser diretor, protagonista, codjuvante, figurante, - ou mesmo espectador – sequências de um filme que não cessa de fluir (Pereira, 2016 p. 110)

Nessa perspectiva, podemos considerar que os processos formativos precisam possibilitar a tomada de consciência de que estar sendo professor é um estado de constante desequilíbrio, de relativa estabilidade, pronta para ser desestabilizada por novos abalos e que sem isso apenas repetimos e padronizamos novas formas de ser.

### **3.4 A Docência na Educação Infantil**

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. (Freire, 1997, p. 09)

Em primeira instância, podemos nos apoiar na definição que Paulo Freire (1997, p. 09) faz na escrita do livro “Professora sim, tia não” ao enfatizar a especificidade da profissão de Professora, ocultada pela ideologia do que ele chama de “falsa identificação”. Essa analogia nos faz refletir sobre os processos de descaracterização da profissão de professor, marcada pela sua constituição histórica.

Ao considerar os descritores que caracterizam a profissionalidade docente, podemos perceber distanciamentos até mesmo entre as etapas de ensino, e a educação infantil parece afetar-se mais por essa descaracterização, apesar das conquistas históricas que se configuraram nos últimos anos.

O contexto da universalização do ensino e do fenômeno da feminilização do magistério constitui-se marco significativo quanto ao direito à educação pública e à inserção da mulher nesse campo profissional. Porém, precisamos analisar também que isso se organizou em meio a uma série de conflitos e preconceitos que se reproduziram e se reproduzem até hoje, nos discursos apropriados pela sociedade com relação à construção da representação que se tem sobre a professora que trabalha com crianças pequenas e bem pequenas.

Assim, podemos dizer que historicamente se construiu uma ideia de que as mulheres seriam boas professoras, por conta dos papéis sociais que assumiam, principalmente de conotação doméstica, de cuidar do filhos, concepção muito próxima a uma ocupação, e caracterizando-se como tal, sem necessidade de formação específica ou de se pagar bem por isso. Essa configuração continuou sendo reforçada pela história social e as culturas educacionais presentes nas práticas assistencialistas e higienistas dos programas de creches e pré-escolas no Brasil.

O exercício da docência na educação infantil e o reconhecimento da professora dessa etapa como profissional é fruto de lutas recentes, legitimadas pelas leis que regem nosso sistema educacional, dentre as quais podemos citar a Constituição Federal de 1988 que assegurou o direito das crianças à educação e com a inserção da educação infantil ofertadas nas creches e pré-escolas na educação básica.

A partir dessas determinações passou-se a se questionar os conhecimentos do profissional para atuar nessa etapa pois, até o momento se apresentavam apenas os que desenvolviam trabalhos nas creches baseados nas ideias assistencialistas e outros com formação instrucional, cuja ênfase estava centrada nos aspectos cognitivos, preparatórios para o ensino fundamental, conforme nos indica Gomes (2013):

Se há, de um lado, um histórico de profissional que desenvolve o trabalho com crianças pequenas em creches que, em geral, não se profissionalizou - associado a contextos, em geral assistenciais, baseados em referências higienistas e /ou “espontaneístas” de desenvolvimento e aprendizagem de crianças - de outro, há, para a pré-escola, o modelo da antiga escola primária, com um professor mais preocupado com aspectos da instrução do que da educação; que parece não dar conta de satisfazer plenamente as necessidades das crianças no contexto da infância atual; que prioriza, no trabalho com elas uma perspectiva preparatória, de ênfase em aspectos da cognição, quase que desconsiderando as outras dimensões presentes no processo. (Gomes, 2013, p. 46)

Percebe-se, assim, a relevância da formação universitária da professora/professor da educação infantil para que se assegure e até mesmo se repare a construção de sua profissionalidade docente e se repare sua imagem de profissional. Importante assegurar também, a tomada de consciência acerca dessas/desses profissionais na constituição de sua professoralidade, a partir de processos formativos que apoiem as professoras/professores na produção de sua

própria profissão, enquanto produtores de conhecimento.

Importante destacar que dada a complexidade da formação de crianças pequenas e bem pequenas em ambientes coletivos, os cursos de pedagogia devem garantir o aprofundamento da construção dos saberes necessários para o trabalho com essas faixas etárias, que requerem conhecimentos ampliados da concepção do cuidar e do educar e da reflexão e apreensão de práticas e teorias que diferem dos currículos de ensino fundamental.

Partindo então das aproximações com a realidade docente e com os estudos realizados, destacamos aqui alguns aspectos que necessitam de maior aprofundamento nessa dimensão formativa:

1) os conhecimentos científicos de como as crianças pequenas e bem pequenas aprendem e se desenvolvem.

2) o domínio do trabalho com as diferentes linguagens.

3) o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de atitudes observadoras e reflexivas para acompanhar o desenvolvimento das crianças e a produção de sua própria prática.

4) o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos infantis e a clareza acerca de ações educativas que visem a sua ampliação.

5) compreensão dos estudos acerca das culturas da infância.

6) consciência, reconhecimento e articulação apropriada dos fundamentos teóricos que regem sua prática.

Dito isto, a formação para docência na educação infantil também precisa estar conectada com os reais problemas da sociedade, com as exigências das infâncias no contexto atual para subsidiar a professora/professor desta etapa de ensino na compreensão e capacidade de articulação das dimensões técnicas, políticas, sociais, culturais, metodológicas de sua ação pedagógica para intervenção em situações de ensino complexas (Andrade, 2020, p.110), sem perder de vista como essa/esse profissional organiza esses conhecimentos, mobiliza seus saberes e de quais aportes precisa para conquistar práticas autorais e posturas sempre abertas a novas experiências existenciais.

### 3.5 A Formação continuada

Na sistematização dos estudos que realizamos e organizamos no processo desta escrita, comprometemos-nos em não dicotomizar as ideias de formação inicial e continuada pelo entendimento de que ambos os conceitos compõem, juntamente com outras variáveis, a dimensão do desenvolvimento profissional do professor.

Gomes (2013) traz uma abordagem interessante sobre esses momentos, principalmente no que se refere ao termo “formação inicial”. Para a autora essa expressão não se refere à entrada do professor nos cursos de nível superior, uma vez que os professores acessaram processos formativos desde o momento da sua atuação como estudante e da sua inserção mais direcionada na profissão quando cursaram o magistério, considerando assim que o termo “formação universitária” caracteriza melhor o itinerário formativo da constituição da profissionalidade docente:

Utilizaremos o termo “Formação Universitária” por entender que não se trata de formação inicial e isso por duas razões : em primeiro lugar , porque o estudante não está sendo iniciado na educação ao adentrar no ensino superior, pois traz em sua experiência estudantil, construída desde o primeiro dia em que pisou em uma escola, marcas que muito contribuem para as significações e as produções de sentido do que é ser professor, o que de fato, se aprende quando se aprende; em segundo lugar porque, em cursos superiores de educação, podemos encontrar pessoas que já passaram por curso de Magistério (nível médio), de maneira que não se configura, para elas como formação inicial. (Gomes, 2013, p.68)

No que se refere ao conceito de Formação Continuada, a autora reitera que este se originou do conceito de formação permanente surgido na Europa por conta das necessidades educacionais dos países do pós-guerra. Nos aprofundamentos realizados a partir do referencial teórico desta pesquisa, elegemos as contribuições dos autores que seguem para subsidiar as compreensões acerca dos processos de formação continuada.

Nóvoa (1992) concebe a formação contínua pela lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas, ideia também adotada por Garcia (1995), que defende a correlação que uso do conceito “desenvolvimento” tem com a ideia de evolução, continuidade, o que caracteriza a existência dos processos e formação continuada. Freire (1996) reitera que a formação

está comprometida com o exercício da criticidade. Imbérnom (2014), por sua vez, considera a formação como um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não o único.

Nos apoiamos nas ideias dos autores para discorrer sobre os estudos realizados acerca da política de formação continuada institucionalizada para a educação infantil no município de Alagoinhas-BA. Compreendemos e defendemos que o conceito de formação continuada refere-se a uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional do professor, uma vez que há outras variáveis que compõem as condições necessárias para que isso aconteça. Nesse sentido, Imbernóm (2011, p 46) ratifica:

Ao nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. E, é claro pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo da sua vida profissional. (Imbérnom, 2011, p. 46)

Acrescentamos a essa compreensão a afirmação de que esse processo não ocorre em instância única, mas se estende desde sua participação em espaços formativos institucionalizados, na busca formativa de interesse próprio, como também nas relações que estabelecem nos seus contextos de trabalho. No nosso caso, buscamos entender como a formação continuada institucionalizada tem contribuído para esse desenvolvimento e como isso reverbera no fazer docente.

Nessa perspectiva, reiteramos que a formação continuada constitui-se um direito dos profissionais da educação, previsto em seus estatutos e planos de carreira e que, no contexto atual, precisamos avaliar as contribuições de programas e projetos de formação voltados para este fim. Nóvoa nos orienta que (2009):

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (Nóvoa, 2011, p. 14)

Faz-se necessário, portanto, recusar o carácter consumista de cursos e projetos

de formação continuada que reduzem a complexidade do ensino a uma receita prescritiva, organizada em cursos ou módulos a serem religiosamente seguidos, idealizados numa configuração homogênea dos processos de aprender e ensinar e que desconsideram a diversidade de saberes tanto de professores quanto de estudantes.

Destarte, é preciso considerar que precisamos oportunizar a professora/professor espaços e tempos formativos que possibilitem pensar sobre isso e reconhecer suas próprias práticas enquanto objeto de análise e ressignificação constantes. Corroborando com essa afirmação, propomos uma interlocução com a pesquisa de Conceição (2009, p. 23), que expressa a potencialidade da produção de si em seus itinerários formativos:

Nós, educadores, deveríamos pelo menos, ter sensibilidade face às mortais rotinas mecânicas dessa mercoescola, que até hoje, predominantemente, mantém currículos autoritários, tecnicistas que anestesiam professores e “matam” o élan da curiosidade do aluno. É preciso dizer, que à medida que fui vislumbrando essas questões, passei a constituir uma prática reflexiva contínua a respeito do meu fazer pedagógico, comecei a perceber que nos cenários educacionais há mais do que aprendizagem técnica, sujeitos aprendizes e professores que ensinam. Há identidades e diferenças em movimento, processos identitários, movimentos poéticos e práxis humanas. (Conceição, 2009, p. 23)

É preciso que os projetos de formação reconheçam que experiências formativas ocorrem na produção de si, já que fazem parte de todo um processo histórico nosso, e se expressa através dos discursos e das práticas permeadas por nossas subjetividades, o que configura no sujeito da formação, a forma de como este se reconhece, constituindo práticas que também irão se modificar a partir dessas novas experiências subjetivas, que são adquiridas nas relações com seus pares. Para La Rossa (1994):

A construção e a transformação da consciência de si dependerá, então, da participação em redes de comunicação, onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. Dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura ( La Rossa, 1994, p. 32)

Pereira (2016) discorre sobre a importância de considerar a possibilidade de uma experiência subjetiva, pela qual o professor incide para reorganizar o construto

de seus conhecimentos e, a partir disso, ressignificar seus saberes produzindo novos conhecimentos que, conseqüentemente, aguardam novas reconstruções. A produção de subjetividades, a qual o sujeito está exposto e entrelaçado\va com sua docência, acaba tornando-se algo provisório, já que ela vai se manter de maneira aberta uma vez que seus componentes de subjetivação estarão em constante movimento:

O desfazimento é um processo absolutamente coerente com a existência em movimento que tenho propugnado, junto com tantos companheiros (tanto na universidade quanto na vida) e parceiros teóricos. Faz parte. É o momento de irrupção de uma nova formação existencial. Porque todo desfazimento vem acompanhado de um refazimento, de um novo fazimento em que o sujeito ao lado de reiterar certos aspectos de si, agrega, inventa, incorpora ou rearranja outros tantos. (Pereira, 2016, p. 19)

Compreender os processos de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas se configura um importante dispositivo para fundamentar propostas de formação continuada que atendam as reais necessidades dos professores e que considerem os saberes construídos socialmente por esses profissionais do ensino como um dispositivo de formação importante para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico especializado.

Acessar o conhecimento existente sobre os processo de formação, permitiu-nos compreender que as experiências não são produzidas somente por informações adquiridas, mas dão-se através da partilha de saberes constituídos nos espaços de formação de forma processual e entrelaçadas entre o sujeito e o outro, de formas distintas para cada professor, que em suas práticas assume os papéis mútuos de formador e de formando.

Sendo assim, é importante ressaltar que os docentes, assim como todos os sujeitos, produzem suas subjetividades na relação com as outras pessoas em seus ambientes de convivência coletiva, onde simultaneamente, ocorrem trocas, acolhem-se componentes de subjetivação em circulação e também emitem-se outros valores, ideias, sentidos e afetos vividos, de forma que múltiplos componentes de subjetividade são produzidos e partilhados e que ganham um contorno singular, tornando-se matéria prima e que se expressa de maneira afetiva nesses espaços.

As indagações expostas nos fazem pensar que a formação não se dá como um ato concreto, mas sim por ações que se complementam, reajustam, retificam estas

existências e estas subjetividades, para além das demandas burocráticas impostas, devem ser analisadas sobre as mais diversas lógicas formacionais, que se modificam, a depender do sujeito e de suas relações pessoais, sociais e políticas.

Portanto, pensar numa formação plena para o sujeito em sua vida, docência e experiência, que seja uma formação que contribua para resultados amplos e estabelecidos nas relações cotidianas, é pensar na emergência do investimento de processos formativos de ordens coletivas:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (Nóvoa, 1992, p. 27).

Portanto, decorre desta afirmação de Nóvoa, (1992) a reflexão sobre a relevância do trabalho coletivo e colaborativo nos processos formativos e (auto)formativos. Para que este processo seja um elemento mobilizador de toda a classe docente, definidor de ações, em busca da autonomia profissional e transformação das práticas.

O objetivo desse processo formacional deverá ser o de instigar o professor à necessidade e ao hábito de utilizar as leituras reflexivas que realiza, sejam elas no âmbito técnico, contextual e coletivo, a fim de aprimorar sua ação didática, promovendo sua autonomia pedagógica, ressignificando a sua prática num constante processo de ação-reflexão-ação, constituída não apenas de um, mas de vários repertórios formativos construídos a partir de sua história de vida, das relações com seus pares, no seu contexto social e, que dão forma a um corpus necessário para que o educador siga compondo sua professoralidade, desencadeando assim processos de rupturas nos espaços escolares. Nóvoa (1992) ainda destaca a potencialidade desses espaços, os quais nomeia de autoformação participada, importantes para produzir a a profissão de Professor:

O triplo movimento sugerido por Schon (1990)- conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção - ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos

professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que no caso dos professores é também produzir a "sua" profissão. (Nóvoa, 1992, p.15)

Nessa perspectiva, os processos de formação devem então fomentar uma postura docente investigativa, capaz de utilizar-se de sua própria prática enquanto objeto de reflexão crítica. Promover essa ação para que os professores possam atuar de forma significativa, autônoma e transformadora, só é possível através do desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre os efeitos externos e internos que sua ação provoca nos espaços em que atua e nos sujeitos que forma, ao mesmo tempo em que vai sendo formado, rompendo com modelos didáticos predeterminados, autorizando-se a um fazer profissional, que vai se moldando a partir das interações que faz no seu âmbito de experiência. Nóvoa (2009 p. 19) esclarece que:

Não se trata, escusado será dizer, de defender perspectivas de mitificação da prática ou modalidades de anti-intelectualismo na formação de professores (Ladwig, 2008). Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (Nóvoa, 2009, p. 19)

Ratificamos, portanto, que a potencialidade de um processo formativo que busque atender à complexidade das demandas apresentadas nas salas de aula, reconhece nos saberes docentes um importante dispositivo de formulação de novos conhecimentos, cada vez mais fundamentados e relacionados a um processo formacional mais qualificado. Tardif (2014), afirma que para produzirmos novos conhecimentos, necessitamos reatualizar os conhecimentos antigos, num processo contínuo de ressignificação:

Por outro lado, apesar de ocupar hoje uma posição de destaque no cenário social e econômico, bem como os meios de comunicação, a produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade científica ou de pesquisa. Ela pressupõe sempre e logicamente, um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais: o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem. Formações com base nos saberes e produção de saberes, constitui por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis. (Tardif, 2014, p. 36)

Sendo assim, compreendemos que todas essas informações se entrelaçam e nos revelam a processualidade dos processos formativos que produzem uma parte importante de nossas subjetividades, constituindo experiências que tendem a ser impulsionadoras de outras, ratificando assim nossa incompletude e inacabamento, enquanto seres humanos culturais e históricos. (Freire, 1996, p. 14).

A premissa de que as experiências docentes precisam ser objeto de conhecimento dos projetos de formação continuada contribuem para a criação de sentido por parte dos envolvidos, promovendo assim uma ação respeitosa e promotora de decisões didáticas que contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos especializados.

Essa criação de sentido perpassa pela experiência formativa em suas múltiplas dimensões, ocasionadas por processos de reflexão sobre seus saberes e fazeres e, principalmente, na compreensão das relações dos sujeitos que interagem com os docentes, numa troca incessante de aprendizagem e na construção colaborativa de conhecimentos.

Considerar a complexidade do exercício de ensinar, o contexto de tensões em em que este se realiza, e a dialética da interioridade e da exterioridade que resultam nos processos de formação humana, são dimensões muitas vezes desconsideradas nos projetos de formação. Talvez até mesmo por uma ideia construída no imaginário social de que ensinar é tarefa fácil e que qualquer pessoa que saiba alguma coisa pode realizá-la sem dificuldades.

Essa concepção desconsidera a complexidade de uma ação que envolve necessidade de conhecimento, capacidades e práticas específicas. Para Nóvoa (1992, p. 08) “uns e outros têm do ensino a visão de uma atividade que se realiza com naturalidade, isto é, sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos”

Nesse sentido, o autor descreve os grandes princípios e medidas que são necessários para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: a articulação da formação inicial, a indução e a formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, a atenção aos primeiros anos de exercício profissional e a inserção dos jovens professores nas

escolas, a valorização do professor reflexivo e a formação de professores baseada na investigação:

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar. (Nóvoa, 2016, p, 19)

Dada a complexidade e a extensão dos aspectos aqui discutidos, podemos depreender que a formação continuada precisa ser complementada pelas condições de desenvolvimento profissional em contexto, no cerne da escola, com tempos e espaços assegurados para o exercício de refletir sobre a própria prática e pensar nas situações que emergem do cotidiano enquanto conteúdos potentes de formação.

Um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, permeada por uma escuta sensível dos saberes e fazeres das/os professoras/es implicando em alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias e nos recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipas pedagógicas, docentes e alunos. Para Imbérnom (2011, p. 86):

A instituição educacional é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento para a formação”. O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se à si mesmo e orientar-se para a capacitação, para a autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes, de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes, estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo. (Imbérnom, 2011, p. 86)

Arriscamos aqui um vislumbre, uma utopia promissora de viabilização dessa realidade ao propor a sistematização da política de formação municipal e a estruturação de núcleos de desenvolvimento profissional dos professores, em que possam ser analisadas as propostas de adesão a programas e projetos de formação continuada por comissões com representação dos professores, como também promover ações formativas de fortalecimento a criação e implementação de uma

cultura de formação nos espaços das escolas construída colaborativamente e instituída nos Projetos Político-Pedagógicos.

A participação dessas comissões com representação dos profissionais que atuam na educação infantil nos fóruns, conferências, grupos de pesquisa, conselhos municipais e outros movimentos, podem estabelecer um diálogo entre as instâncias promotoras de projetos de formação continuada, a fim assegurar que as necessidades cotidianas das/os professores sejam realmente contempladas.

Pontuamos, também, acerca da importante contribuição das pesquisas, ratificando assim a necessidade de dar maior visibilidade ao trabalho e as contribuições de pesquisadoras e pesquisadores do campo de formação de professores para apoiar as análises, implantação e avaliação das políticas de formação continuada para a educação infantil das redes de ensino. Na subseção que segue, elencamos algumas destas pesquisas, consultadas para a elaboração desta investigação e que se apresentam como potentes dispositivos para esta proposição.

### **3.6 Olhares multidimensionais e contemporaneidade das pesquisas**

Os estudos acerca da formação docente para a educação infantil tem se multiplicado ao longo dos anos. Interfaces variadas acerca desse objeto de estudo mostram-se presentes na diversidade de pesquisas que ratificam o caráter multidimensional e complexo da discussão, abrindo assim, em cada abordagem, outras possibilidades de investigação.

Apropriar-se do conhecimento já existente permitiu-nos ampliar a percepção acerca do fenômeno estudado a partir da análise dos múltiplos olhares lançados por pesquisadoras e pesquisadores, transcritos nas páginas de suas produções acadêmicas, uma experiência discursiva de interação com os “enunciados dos outros”, que nos inseriu num movimento dialógico para compor sentidos em articulação com essas produções, conforme nos esclarece (Côco, Vieira e Giesen, 2018, p. 72)

O levantamento das produções aqui sistematizadas contribuiu de forma significativa para pensarmos sobre o alcance das pesquisas em educação infantil realizadas nos programas de pós-graduação e para o delineamento do que nos propomos a investigar.

Foi ancorado nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e do Centro de Documentação e Informação-CDI/UNEB - acervo de pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEduC.

Para concretizar uma busca mais refinada, consideramos os seguintes descritores relacionados aos objetivos desta pesquisa: formação continuada, educação infantil, professoralidade, experiência formativa e práxis pedagógica. A partir da leitura de seus resumos, selecionamos pesquisas que, independentemente do ano de sua publicação, estiveram relacionadas aos estudos acerca dos entrecimentos desses termos, para posteriormente identificar as lacunas possíveis em que se pudessem tecer outras contribuições para o campo de formação de professores.

A importância de considerarmos o que já se tem descoberto sobre o que estamos pesquisando é de grande relevância para acrescentarmos ao conhecimento existente outras informações que ampliem a compreensão dos fenômenos, dada a complexidade de suas composições.

Nos quadros que seguem, damos lugar à relevância das pesquisas para a compreensão das particularidades do fenômeno da formação continuada para a educação infantil, suas nuances, limites e possibilidades de desenvolvimento de novos conceitos, a partir da observação de outros aspectos que ainda não foram ou são pouco considerados.

Nessa perspectiva, consideramos o banco de dissertações e teses da CAPES como um importante repositório de produção acadêmica, tanto pela qualidade dos trabalhos quanto pelo rigor da realização das pesquisas, que nos permite acessar o conhecimento existente e a multidimensionalidade das produções. Destacamos algumas que nos apoiaram na construção do referencial teórico e nas análises das informações coletadas em campo.

## Quadro 02 : Busca no Banco de teses e dissertações da CAPES

Período: 2009 – 2023

ANO	CATEGORIA	AUTOR	TÍTULO
2009	Tese	Ana Laura do Vale de Barros e Azevedo	Tecendo saberes em um curso de formação continuada. Implicações desses saberes na prática pedagógica da Educação Infantil: o ethos da profissionalização docente'
2011	Tese	Syomara Assuite Trindade	Experiências formativas de professoras na construção da proposta curricular da escola de educação infantil : um estudo de caso na construção da proposta curricular para a rede pública municipal de Feira de Santana.'
2013	Dissertação	Luciana Candida Duarte	Formação continuada: professores da educação infantil da rede municipal de catalão-GO.
2014	Dissertação	Rozane Marcelino de Barros	A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em centros municipais de educação infantil: o caso da cidade de Curitiba.
2014	Dissertação	Ana Cristina Menegaz dos Santos Carpi	Tornar-se docente: uma viagem pelas experiências formativas de professores da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói.
2016	Dissertação	Suelen Maria Costa Pereira	Formação Continuada de Professores e suas implicações na prática docente de Educação Infantil.
2016	Tese	Paulo Gaspar Graziola Unior	Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola.
2017	Dissertação	Marlene Moreira Xavier	Tessituras dos currículos formação e a constituição da professoralidade.
2018	Tese	Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro	A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente.
2018	Dissertação	Marcia Nubia da Silva Oliveira	A formação continuada e sua significação para professoras da educação infantil.
2019	Dissertação	Thais da Costa Mota	A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano:

			narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí.
2019	Dissertação	Ariadni da Silva de Oliveira	Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender-reflexões sobre especificidades da docência na infância.
2020	Dissertação	Karin Patrícia Oliveira	Formação continuada de professores da pré-escola da rede municipal de São Paulo: um estudo sobre a autonomia e heteronomia.
2020	Tese	Eloiza Elena da Silva	Formação contínua na educação infantil brasileira: estratégia de desenvolvimento para professores e crianças.
2020	Tese	Priscilla de Andrade Silva Ximenes	Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia
2021	Tese	Simone Maria de Bastos Nascimento	De espectadores a protagonistas: um projeto de formação continuada que dá voz aos professores da educação infantil
2021	Tese	Neurisangela Maurício dos Santos Miranda	Quando ousei narrar(me): introduções otobiográficas de uma professoralidade.
2021	Tese	Izabel Ccristina Durli Menin	Janelas da professoralidade: demandas e deslocamentos nos labirintos da práxis.
2023	Dissertação	Tamara Isauriaga Bueno	A experiência estética na formação de professores: a (sub)existência das sensibilidades na construção da docência.

**Fonte:** Banco de Teses e dissertações da CAPES. Catálogo de Teses & Dissertações-CAPES último acesso em: 16 de maio de 2024. Quadro elaborado pela autora.

A busca no banco de dados do Centro de Documentação e informação-CDI/UNEB (PPGEDUC), resultou na expressiva produção de 620 dissertações publicadas no período de 2004 a 2022. Destas, destacamos no quadro seguinte, 15 trabalhos que possuem significativa relação com os descritores estabelecidos e consequentemente com os objetivos dessa investigação.

Quadro 03: Busca no banco de dissertações do CDI/UNEB (PPGEduC),  
Período 2007-2022.

ANO	CATEGORIA	AUTOR	TÍTULO
2007	Dissertação	Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda	De “babás de luxo” a professoras: narrativas autobiográficas, formação e docência na educação infantil.
2007	Dissertação	Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo	A criança como sujeito de direitos: as interfaces das instituições comunitárias nas políticas de Educação Infantil.
2007	Dissertação	Karina Oliveira Santos Cordeiro	Estudos sobre a Educação Infantil pública no município de Teixeira de Freitas – Bahia.
2009	Dissertação	Flavia Oliveira dos Santos Mendes	Hieroglifos e Pergaminhos: Uma escuta do saber fazer do professor da educação infantil.
2010	Dissertação	Patrícia Júlia Souza Coelho	Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-BA: formação e práticas educativas.
2011	Dissertação	Cristiane Soares Mendes	Políticas Públicas e Educação Infantil: Análise de municípios da Costa do Dendê-Bahia.
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
2016	Dissertação	Valcineide Santos de Almeida	Formação continuada de Professores no cotidiano escolar: Reinvenções e aprendizagens.
2017	Dissertação	Maria da Paixão Oliveira	Práticas pedagógicas na Educação Infantil: questões e desafios apontados no estado da arte.
2017	Dissertação	Rebecca Machado Oliveira da Silva	A experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente.
2018	Dissertação	Regiane Santana de Souza	Formação continuada docente na Educação Infantil e suas implicações na prática pedagógica.
2018	Dissertação	Itana Nascimento Cleomendes dos Santos.	A formação docente nas redes e as tessituras do saber/fazer no/do cotidiano escolar.
2020	Dissertação	Marcia Gerailde Alemida Macedo de Oliveira	Mestras inesquecíveis: memórias das experiências vivenciadas nos processos formativos.

2021	Dissertação	Milca Maiara Mendes dos Santos	Bastidores da Política de Formação de Salvador – BA: lampejos de experiências e narrativas docentes.
2022	Dissertação	Patrícia dos Santos Miranda.	Fios que tecem: sentidos experienciados nos itinerários formativos de professoras da Educação Infantil.

**Fonte:** Centro de Documentação e Informação-CDI/UNEB ([Uneb.br](http://Uneb.br)). Acesso em: 10 de agosto de 2023. Quadro elaborado pela autora.

As pesquisas apresentadas no quadro 03 discutem aspectos ligados aos objetivos específicos desta pesquisa de forma direta e possibilitam interlocuções importantes para a compreensão do fenômeno estudado: compreender os efeitos da política de formação continuada para a Educação Infantil na estética da Professoralidade e suas implicações na prática docente.

Os trabalhos de Cordeiro (2007), Mendes (2011) e Santos, (2021) contribuíram diretamente para o estudo dos documentos que compõem a política de formação continuada para a educação Infantil, por trazerem estudos acerca das regulamentações federais, das legislações, dos referenciais, mecanismos que institucionalizam essa política e sobre a incorporação destas nos cotidianos docentes.

Destacamos também as pesquisas de Uzêda (2007), Silva, (2017), Oliveira (2020) e Miranda, (2022), que informam sobre as contribuições das experiências formativas na produção da subjetividade docente e descrevem a formação como um fenômeno que emana da experiência e dos sentidos existenciais no exercício da profissão.

As pesquisadoras consideram como fatores importantes para a construção do ser docente: a memória, a reflexividade, a ação de ressignificação, a espacialidade e a temporalidade, os sentidos existenciais, as trajetórias e os contextos de experiências. Essas perspectivas são importantes para o alcance do objetivo de perscrutar os sentidos e significados atribuídos pelas professoras da Educação Infantil aos processos formativos institucionalizados.

Mendes (2009), Coelho (2010), Almeida (2016) e Souza, (2018) propõem reflexões específicas acerca dos processos de formação e suas implicações na prática

pedagógica, que nos subsidiaram na identificação de indicativos da efetuação de sentidos construídos na formação, considerando aspectos como as articulações entre teoria e prática, o que se conhece historicamente sobre prática pedagógica, seu conceito atrelado ao currículo e a formação continuada e suas formas de efetuação nos espaços dialógicos das escolas enquanto lugar de formação.

Nessa perspectiva, o trabalho de Almeida, (2015) exemplifica esse processo a partir da análise sobre a construção de sentidos pelas professoras da educação infantil acerca de um conteúdo específico discutido nos espaços de formação inicial e continuada, neste caso o “brincar”, relacionando-o com suas diferentes formas de materializar essa compreensão no seu fazer pedagógico. Essa pesquisa nos apoiou na análise das unidades de significação, organizadas na categoria temática “Implicações teórico práticas da efetuação de sentidos”.

As pesquisas aqui elencadas constituem um referencial teórico que nos permite compreender outras dimensões dos processos formativos e que possibilitou a descrição e o entendimento de elementos articulados à formação continuada que promovem/dificultam processos de mudança no pensar e no fazer docente.

Destacamos aqui a importância da difusão dos conhecimentos sistematizados nas pesquisas do campo de formação de professores enquanto fonte legítima de consulta para fundamentarmos a análise das políticas de formação continuada para a educação infantil, de forma a orientar adesões, reconfigurar ações e avaliações acerca dos projetos de formação propostos para as redes.

Enfatizamos que a intenção primeira nesta parte da pesquisa é validar as contribuições das pesquisas sobre a formação de professoras/professores da educação infantil, sendo que utilizaremos algumas referências na fundamentação teórica e nas análises dos materiais coletados no campo para nos apoiar no exercício de compreensão do fenômeno estudado.

#### **4. “ FORÇAS E OBSTÁCULOS À ASSUNÇÃO DE SI”**

A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. Paulo Freire (1996, p.43 )

Neste capítulo, sistematizamos as análises realizadas acerca da coleta de informações por meio das entrevistas fenomenológicas. As perguntas direcionadas às professoras colaboradoras da pesquisa foram elaboradas com o objetivo de possibilitar o acesso e posterior descrição da experiência consciente constituídas e em processo das docentes, com relação aos processos formativos vivenciados. Nesse sentido, Gomes (1997, p.308) nos orienta que:

A experiência consciente esclarece-se a partir da significação dos acontecimentos que a constituem. Os objetos da consciência ganham sentido na contextualização de interligações que aparecem organizadas em forma de estrutura. Esta estrutura enquanto experiência consciente do mundo vivido é uma matriz social e uma expressão dos construtos mentais. (Gomes, 1997, p.308)

As docentes que colaboraram com os relatos para a pesquisa narraram suas histórias de vida-formação, e expressaram os sentidos e significados que atribuem aos processos formativos, abriram as portas de suas salas de aula para exemplificarem e compartilharem suas práticas, seus saberes construídos e provisórios, evidenciando suas formas de estar sendo professoras da educação infantil.

Suas identificações seguem nos relatos com as nomenclaturas: Saber Docente um, dois, três, quatro e cinco. Esclarecemos que essa organização não caracteriza ordem cronológica ou hierárquica, mas consitui-se enquanto indicativo de referência e respeitabilidade aos saberes existenciais construídos em sua caminhada profissional.

As professoras atuam em tempos profissionais entre dezessete e vinte e um anos na educação infantil e participaram de todos os cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal da Educação (cirandas de planejamento, curso de extensão para professoras de creche, especialização em Docência na Educação Infantil, projeto de educação continuada para professores, de creche e pré-escola).

Os cursos que compõem seus percursos autoformativos possuem correlações diretas e indiretas com as especificidades da educação infantil (libras, psicopedagogia clínica e instiucional, mídias digitais, educação inclusiva, gestão e

coordenação pedagógica, massagem terapêutica).

O caminho percorrido para a análise, orientado pelos pressupostos do método fenomenológico empírico foi trilhado desde a elaboração das perguntas, nas sucessivas aproximações com o campo e no exercício da escuta fundamentada nos ensinamentos de Freire (1996):

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (Freire 1996, p. 61):

O mesmo posicionamento foi adotado no compromisso ético com a transcrição e a submissão dos relatos à apreciação das professoras, na leitura atenta ao todo constituído das transcrições para que no momento da identificação das unidades de significação, pudéssemos fazê-lo compreendendo sua integralidade na exaustiva, porém gratificante releitura das unidades de significação para buscar as estruturas essenciais e da criação de categorias temáticas, que emergiram das informações coletadas e das relações com os objetivos da pesquisa.

A primeira categoria, intitulada “Sentidos e significados atribuídos aos processos de formação continuada”, foi utilizada para organizar e analisar as informações quanto às experiências das professoras com relação a cursos de formação que produziram efeitos de sentido.

A princípio, através do uso da pergunta disparadora, oportunizamos que falassem espontaneamente de quaisquer cursos que tinham participado. Posteriormente, faríamos outra pergunta, para que fossem atendidos os objetivos da pesquisa, sobre qual processo formativo institucionalizado e ofertado pela secretaria da educação também oportunizou essa construção. Logo na realização da pergunta disparadora, as professoras referiram-se aos processos institucionalizados.

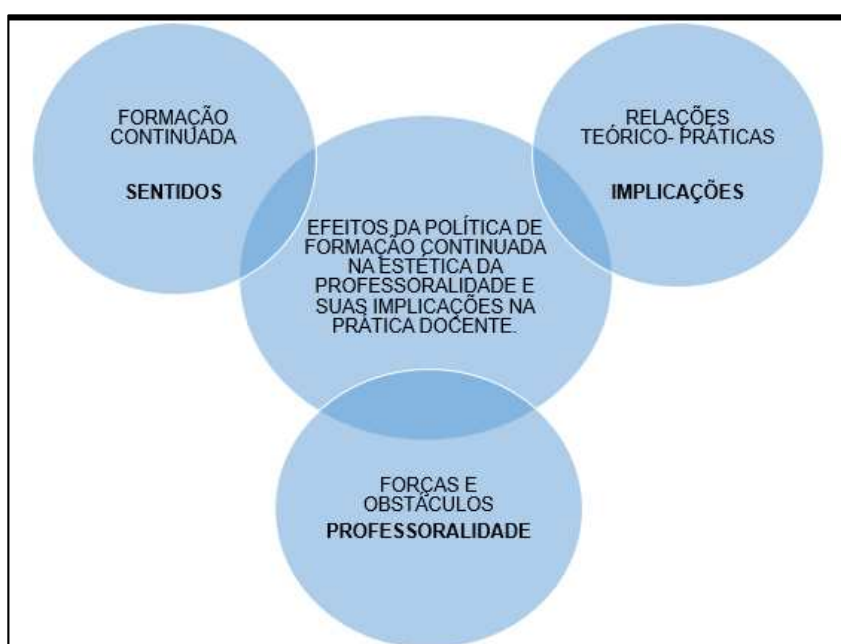
A segunda categoria “Implicações teórico-práticas da efetuação de sentidos” sistematiza a análise dos exemplos dados pelas professoras de práticas pedagógicas que foram ressignificadas a partir da apreensão significativa dos conhecimentos acessados nas formações.

A terceira categoria “Forças e obstáculos a produção da professoralidade”

desvela os elementos articulados aos processos de formação continuada que promovem/dificultam a produção da subjetividade docente.

Conforme representado na figura 4, essas categorias interseccionam-se e confluem para possibilitar a compreensão, ainda que aproximada, dos efeitos da política de formação continuada para a educação infantil na estética da professoralidade.

**Figura 5 – Categorias temáticas**



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação

Na utilização da técnica de variação livre, realizamos as interlocuções com os fundamentos teóricos que embasam as discussões aqui propostas, no intuito de prescrutar os sentidos atribuídos pelas professoras aos processos formativos, identificar efetuações desse sentido no ser e no fazer docente e descrever as estruturas que possibilitam/dificultam processos de mudança.

#### **4.1 Sentidos e significados atribuídos aos processos de formação continuada**

No primeiro encontro com as professoras, possibilitamos uma conversa mais aberta e nos dispusemos a escutar suas trajetórias de vida e de profissão. Escutamos

sobre como se tornaram professoras, quanto tempo estavam atuando na educação infantil, se já haviam atuado em outra etapa da educação básica, no intuito de fortalecer o vínculo e aproximar o diálogo.

Ao narrarem suas experiências de vida-formação, as professoras traziam em suas falas muitas lembranças do magistério e da graduação em pedagogia. Ao prosseguirmos com a escuta, pedimos que falassem sobre algum processo formativo que fez sentido para elas e que explicitassem ao que atribuíam essa significação. As descrições - que fizeram já em primeiro momento - foram referentes a cursos de formação continuada institucionalizados:

Eu tinha uma visão da Educação Infantil meio limitada. Com o curso da UFBA eu percebi que tinham coisas que podiam ser renovadas. Eu passei a aproveitar mais os materiais, a trabalhar com as crianças de forma lúdica, a preparar elas principalmente na parte da leitura, da brincadeira, é tanto que meu TCC foi voltado justamente ao brincar, de que forma vc pode aproveitar o brincar, você não pode só brincar, o brincar também é uma aprendizagem eu comecei a ver dessa forma, por isso fez muito sentido pra mim. Foi muito proveitoso esse curso, fez sentido porque trazia muitas ideias inovadoras pra aplicar, era cansativo era, porque tinha muita coisa pra ler e eu trabalhava 40 horas e tinha que ir pra lá no sábado. ( Saber docente 1)

O sentido atribuído por Saber docente 1 ao processo formativo continuado está relacionado ao conceito de ideias inovadoras, de orientação para renovação das práticas e para a organização do trabalho com as crianças. Essa associação também parece ser feita por saber docente 2, quando são reportadas as ações apreendidas na formação para fazer na sala. A relação que a professora faz com a vivência da realidade e com o conceito de “curso” é revelador do sentidos construídos em relação à formação:

Foi a formação da UFBA que fez mais sentido, foi quando fiz minha especialização porque eu não sentia que eu estava tomando um curso, eu sentia que estava vivenciando a realidade. Tudo de educação infantil, as músicas, os contos, os professores traziam a experiência do dia a dia, tudo lúdico, era incrível, um sonho. ( Saber docente 2)

No uso das perguntas não pré-determinadas, ao solicitarmos que falasse um pouco mais sobre porque que ela “não se sentia fazendo um curso”, constatamos que esta fazia referência a “cursos que só trazem teorias, sem trazer a prática” (Saber docente 2)

Nos relatos acima, podemos constatar sentidos semelhantes atribuídos a um

mesmo processo formativo. As docentes descrevem características que fazem com que a formação faça sentido para elas relacionando-as às ideias de inovação, de vivência da realidade e aplicabilidade prática.

Imbérnom (2011, p. 30) nos relembra que “a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico” adquirido durante toda uma vida profissional. Esses conhecimentos são frutos das elaborações e reelaborações que as professoras fazem com o conhecimento nos contextos formativos dos quais participam. Nesse movimento de produção de subjetividade, emitem juízos, tomam decisões, fazem adaptações que aplicam em situações com que se deparam na prática. Tardif (2014) discorre que:

Os saberes de um professor são uma realidade social, materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e são também ao mesmo tempo os *saberes deles*. (Tardif, 2014, p. 16)

Esses sentidos atribuídos pelas docentes estão relacionados à dimensão teórico-prática da formação, em evidência no processo histórico de formação de professores, desde a estatização da profissão, quando a preparação técnica é priorizada, sem considerar as outras dimensões dos processos formativos.

Na formação do magistério, aparece na realização da prática do estágio, assim como na formação universitária em que se aprende a teoria para posteriormente “aplicá-la” na prática dos estágios curriculares. Uma ação que parece reforçar a ideia dicotômica de teoria e prática e que desconsidera a indissociabilidade das dimensões da formação docente.

O fato das docentes atribuírem sentido ao processo formativo por conta da sua viabilidade prática, está ligado à construção do saber docente e sua relação com o trabalho. Para Tardif (2014, p 17) “isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas são relações mediadas pelo trabalho, que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

Também não podemos considerar aqui a figura das professoras como meras executoras de tarefas prescritivas, por estarmos tratando de um estudo sobre subjetividade. Pereira (2016, p. 110) reforça que “ as práticas são sim determinantes,

em certa medida, das subjetividades. Contudo, não significa dizer que o sujeito é mecanicamente determinado.”

As falas de Saber docente 4, também referentes ao mesmo processo formativo revela movimentos diferentes na construção de sentidos, que para ela, também se constitui na prática:

O curso que mais fez sentido pra mim foi o da UFBA porque quando eu entrei na Educação Infantil eu pensava que o professor era o detentor do conhecimento, que ele mandava, que a criança não tinha voz, não tinha vez. Quando fiz o curso da UFBA e começaram a passar pra mim que a criança é autora da sua história, que ela tem vivência e aprende vivenciando a situação, fazendo parte de todo o processo de construção, e que ela tem muitos saberes, muitas vezes eu cheguei na creche com um planejamento e daí fui percebendo que as crianças deixavam ele mais rico do que o que eu trazia e passei a observar que as ideias delas eram muito interessantes. Eu peguei o que o curso da UFBA passou pra mim a respeito do desenvolvimento da criança, que elas aprendem com o meio, vivenciando, construindo e trouxe pra creche para fazer uma experiência se o que as professoras estavam me dizendo surtia efeito e depois de algum tempo eu percebi sim que a criança tem potencial, liberdade de escolha, sabe o que quer, aprende muito mais com a construção e com a vivência do que com o que trazemos pronto de casa. Mudou meu conceito de aprendizagem com relação as crianças porque eu achava que o professor transmitia e as crianças absorviam e parava ali. Hoje eu vejo que a criança faz parte da construção do saber, ela é a principal autora do seu próprio conhecimento. A formação só fez sentido porque eu fui lá e fiz, planejei, observei a reação das crianças, fiz ajustes e vi que dava certo sim. (Saber docente 4)

Nota-se que praticar e fazer estão relacionados às ideias de apreensão, elaboração, experimentação, reelaboração do que foi apreendido acerca do desenvolvimento da criança. A professora age sobre o componente de subjetivação, reflete, planeja, experimenta, observa, ajusta e constata a produção da diferença, num movimento consigo e com as crianças. Aqui também percebemos uma criação de sentido interseccionada com a dimensão teórico-prática da formação, articulada a ação da experimentação conforme elucida Tardiff (2014):

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no reconhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por elas validado. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.” (Tardif, 2014, p. 38-39)

Na fala que segue, descrevemos o sentido atribuído ao processo formativo por

Saber docente 3, que elabora essa construção a partir do entendimento de conceitos que antes não faziam parte do currículo da infância. Nessa perspectiva, a formação ganha sentido por ampliar o entendimento a respeito de um conhecimento importante para fundamentar suas decisões didáticas:

Na pandemia eu fiquei um pouco perdida, sem saber o que fazer com proposta nova do MEC, a BNCC. Eu fiquei muito perdida e procurei na internet informações e encontrei uma professora que dava vários cursos on line e eu fui fazendo esses cursos pra poder entender as normas da BNCC. Quando veio as formações com o ICEP, a formadora passava as coisas pra gente com uma linguagem mais simples de como era trabalhar, que metodologias a gente ia usar na sala de educação infantil como a gente ia trabalhar a experiências e eu ficava pensando: meu Deus que experiência é essa, como é que vou fazer experiência com a criança porque eu tava perdida. Então com a formação eu entendi o que era experiência e depois eu fui vendo que era a vivência da criança, como ela cresce dentro dessa vivência. E aos poucos eu fui introduzindo umas coisas na sala de aula, demorou um pouquinho o processo (risos), e foi bom, eles interagiram mais, participaram e ai eu fui buscando, anotando o que é que poderia desenvolver mais pra trabalhar com eles, observando eles. Esse foi o momento mais tocante da minha experiência porque eu estava muito perdida com essa norma da BNCC. Daí esses cursos fizeram muito sentido pra mim. (Saber docente 3).

Em outra oportunidade de aproximação com o campo, pedimos à professora que falasse um pouco mais sobre o curso online que fez e esclarecesse em que ele se conectava com o outro, que realizou de forma presencial. A descrição fez referência aos estudos teóricos proporcionados pelo primeiro, complementado pela prática do segundo. Para saber docente 3, o sentido da formação dá-se quando prática e teoria complementam-se.

As análises provenientes desta categoria revelam diferentes sentidos atribuídos pelas professoras aos processos formativos institucionalizados. Essas construções estão relacionadas a ideias de inovação, de vivência da realidade, de experimentação e de articulação teoria-prática. Compreendemos que essa construção de sentidos é proveniente de diversos movimentos de produção de sua profissão no decurso de sua vida e que são produzidos na sua condição indissociavelmente humana, social e singular.

Situar a subjetividade do professor no centro dessa discussão é imprescindível para se chegar a um possível, mas limitado, entendimento do problema desta pesquisa. Partimos inicialmente do pressuposto de que nossa subjetividade é

produzida pelos encontros com um mundo social, que gera efeitos provisórios na nossa maneira de ser, existir e de perceber a realidade. Nesse processo apreendemos parcialmente e de forma singular, elementos do contexto social em sua dinâmica mutante. Mansano (2009) nos esclarece que:

Essa produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva. (Mansano, 2009, p. 111)

Nesse sentido, consideramos nesse estudo o processo de formação como um componente de subjetivação que, interseccionados a outros, influencia na produção de subjetividades docentes. Os sentidos atribuídos aos processos formativos não foram constituídos apenas pela ação de fazer um curso, de receber a formação, mas o resultado de um processo interagente, em que as professoras assimilam, elaboram, reorganizam o saber e decidem sobre suas formas de estarem sendo professoras. Esses processos materializam-se em movimentos de recomposição e composição de novas formas de existir, conforme observamos na análise da categoria que segue.

#### **4.1 Implicações teórico-práticas da efetuação de sentidos**

Ao transcrevermos os relatos das primeiras aproximações com o campo, percebemos que as docentes, em sua maioria, reportavam-se em determinados momentos a conteúdos específicos discutidos no processo formativo e os utilizavam para exemplificar suas compreensões do que foi apreendido nos cursos mencionados.

Essa percepção gerou uma das perguntas da entrevista fenomenológica, na qual pedimos que descrevessem esses exemplos de práticas que foram ampliadas ou até mesmo ressignificadas a partir dos conhecimentos construídos nesses contextos de formação. Saber docente 4, nos descreveu sua experiência da forma que segue:

Uma coisa que chamou a atenção no curso foi sobre a organização dos espaços na educação infantil. Entendi que o espaço pensado pra criança é diferente do espaço pensado para o adulto, por exemplo: se vc pegar um monte de pedras e colocar num cantinho, pra o adulto ali vai ser um monte

de pedras mas, pra criança ali vai ser o cavalinho, ali vai ter um rio, vai ser o parque, a casinha. Eles fazem tantas transformações nos espaços que preparamos para elas se desenvolverem, conversam, enxergam outras coisas numa simples pedra... Mas eu vim perceber fazendo né, colocando em prática aquilo que eu aprendi . Hoje a organização da minha sala é feita com eles: os cartazes, eles manipulam, eles alteram, eles que arrumam, decoram do jeito deles. Antes eu produzia os cartazes, com EVA, tudo cortadinho, bonitinho, arrumava um tema e deixava ali na sala o ano todo, lá no alto, não podia nem tocar pra não estragar, mas as crianças nem tinham interesse neles nem olhavam. A criança não tem interesse em ver todos os dias as mesmas coisas, e a partir do momento que elas participaram da produção, que se sentiram autoras do processo, elas olham, cuidam, chamam outro pra mostrar, dizem ao outro que não pode rasgar e se rasgar ficam chateados. Hoje eu entendo que a sala também é deles e que tem cartazes e outros materiais que eles podem riscar e expor nas paredes, é a maior felicidade... minha sala pra quem não entende não é bonita não (risos) na visão do adulto, né? ( Saber docente 4)

Nota-se, na fala da professora, efetuações em seu fazer pedagógico decorrentes do que foi apreendido na especialização acerca da organização dos espaços na educação infantil. Na análise que fizemos sobre os sentidos atribuídos ao processo formativo, a docente o relaciona com a mudança de concepção que mobiliza um outro pensar e que se expressa num outro saber fazer. Esse movimento, portanto, é revelador de uma nova organização que essa professora assume, concretiza-se como um importante movimento de vir a ser, como ratifica Pereira (2016):

Vir a ser, essa é a essência do sujeito. Alcançar formas temporárias, contextualizadas resultado de movimento de reorganização de suas próprias marcas, reatualizadas por acontecimentos que produzam estados diferentes de ser. Ser o ainda não sido, diferir. (Pereira, 2016 p. 112)

Ao analisarmos o movimento feito por outra professora, perceberemos a gradatividade dos processos de mudança. Existe na descrição dessa experiência um movimento de recomposição do que foi apreendido:

Eu passei a olhar o brincar de outra maneira. Se a gente não tiver o entendimento do valor do brincar pra criança a gente dá um brinquedo e deixa lá né?. O brincar a gente planeja assim, tem que ter o momento, geralmente quando eles chegam, eles querem logo o brincar, daí a gente faz uma acolhida e dá um brinquedo a cada um e tem um ou dois dias na semana que a gente tem o brincar livre, daí a gente vem pro parque, hoje foi aqui na área, acolhi eles, botei música, eles brincaram, fizemos roda. Mas na sala de aula o brincar é mais assim, mais próximo, há uma socialização entre eles. No brincar a gente também inclui a socialização, porque ali ele vai saber dividir, eles trocam então eu to ensinando a eles a pedir, a socializar, a emprestar, a dividir aquele momento com o brinquedo, então na realidade é um momento de aprendizagem entendeu? O momento do brincar livre aqui é um momento

de socialização e de reeducação também, quando eu trago pro parque a gente fica colado pra eles não se machucarem, pra eles pedirem licença porque querem ir tudo de uma vez , então tem todo um planejamento. Antigamente a gente so ficava ali na sala de aula, dava um brinquedo ali pra criança brincar, eu achava que era só pra se divertir, pra ocupar o horário. (Saber docente 1)

Neste caso, a efetuação ocorre de forma adaptativa dos conhecimentos construídos sobre o brincar na educação infantil, acrescentando algumas outras ações ao instituído na sua prática. Enfatizamos, portanto, que o foco da análise foi perceber o movimento interagente com o saber da formação e suas manifestações/relações com o saber produzido no trabalho. Tardiff ( 2014, p. 53) nos dá uma perspectiva de compreender esse processo de mobilização dos saberes docentes ao aclarar que:

Os professores não rejeitam outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam às suas práticas, retraduzindo-os em categorias do seu próprio discurso. Nesse sentido, 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 pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (Tardiff, 2014, p. 53)

Nas análises realizadas organizadas nesta categoria, identificamos indicativos da efetuação dos sentidos atribuídos pelas professoras aos processos formativos, nas exemplificações do seu fazer cotidiano. Essas experiências formativas mobilizam processos de reflexão, experimentação, ressignificação incorporação, retradução, adaptação, seleção e evidenciam uma estrutura gradativa da construção do conhecimento pedagógico utilizado pelas profissionais, os quais construíram e reconstruíram durante sua vida profissional em suas relações com a teoria e a prática. (Imbérnom, 2011, p. 31)

## **4.2 Forças e obstáculos à produção da Professoralidade**

Essa categoria surge de uma ação ainda mais atenta e aprofundada das falas e gestos da professoras, pois as transcrições nos permitiram capturar algumas estruturas que possibilitam ou dificultam os processos de mudança no ser e no fazer

docente. Ao organizarmos as unidades de significação, podemos identificar na experiência consciente imediata das professoras, essas estruturas descritas nos registros seguintes:

[...] eu vejo dessa forma né, talvez ainda eu acho que precise melhorar, porque a gente a cada dia precisa melhorar mais e mais, ainda mais porque a gente trabalha na educação né, e tudo vai se modificando. (Saber docente 1)

As coisas que se faziam antes se viu para aquele momento, agora, depois que a gente vai estudando se aperfeiçoando, agora são outras coisas e a gente vai inventando também (risos). (Saber docente 4)

Observa-se nas expressões das docentes o entendimento de saberem-se em formação. Essa condição constitui-se uma estrutura consciente que permite o fluxo da subjetividade e possibilita a abertura para novas composições de ser, expressando assim a existência de uma forma metaestável de ser professora, conforme expressa Pereira (2016, p. 129), ao afirmar que “Formar-se não consiste em submeter-se a um paradigma e a uma visão de mundo que regula e engessa, para sempre, os movimentos de si. Formar-se é saber-se em formação”.

Outra estrutura perceptível nas falas que seguem é a capacidade de interrogar a sua própria prática e a compreensão da relação prático-teórica na constituição de sua atividade profissional:

Eu discuti hoje no planejamento sobre uma atividade que tinha e perguntei logo se a criança ia ter vez e voz que só tem lógica se ela pegar as coisas pra fazer. Toda vez que faço meu planejamento penso se estou garantido isso. (Saber docente 4)

É impossível, não tem como separar teoria de prática. O x da questão é vc fazer, experimentar e prestar atenção na reação das crianças, fazer ajustes. Antes eu não sabia explicar a teoria por trás de um cartaz de EVA, hoje eu sei dizer porque organizo meu espaço assim. (Saber docente 4)

A compreensão da indissociabilidade teórico-prática ou prático-teórica é um fundamento necessário para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico especializado. O discurso de que ‘na prática a teoria é outra’ ou que ‘os cursos têm que trazer mais prática e menos teoria’ resguarda uma estrutura de significados construídos historicamente no processo de formação do professorado. Esses significados são produzidos pelo estudo de teorias dissociadas da dimensão prática e de outras dimensões do processo formativo, levando à internalização da ideia de que

a prática pode ser desprovida da teoria. Essa visão prejudica os processos de reflexão crítica, que não podem prescindir do discurso teórico. Nesse aspecto, Freire (1996) acrescenta que:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (Freire, 1996, p. 40)

A partir da análise do relato da docente, podemos inferir que se o exercício do estudo, da reflexão crítica, da discussão, da experimentação da prática for dialeticamente realizado pelos professores, aproximaremos-nos então de uma ação emancipadora que conseqüentemente resultará numa produção si mesmos. (Imbernóm, 2011 p. 36).

Os obstáculos aos processo de mudança aparecem nas fala das docentes relacionados às percepções da sociedade sobre o seu trabalho, expressas na forma como as famílias e o sistema educacional questionam constantemente suas ações. Apesar de não terem relação direta com os processos formativos institucionalizados, as professoras sinalizaram que isso interfere em seu fazer docente:

Às vezes a gente tem receio de fazer algumas coisas na sala porque os pais questionam a gente, por exemplo, meu filho não sabe fazer o nome, meu filho não sabe fazer as letras do alfabeto, então, isso não é coisa pra criança de dois anos. (Saber Docente 3)

Eu trabalho o brincar mas os pais não querem não que as crianças brinquem. A fala deles é que os filhos vão pra escola só pra brincar. (Saber Docente 2)

Estamos cansadas das pessoas virem dizer ou insinuar que tudo que a gente faz tá errado. Às vezes fico pensando: será que tá certo? Será que tá errado? Depois acabo fazendo do meu jeito, colocando as coisas que eu aprendi de acordo com minha realidade... (Saber Docente 5)

A responsabilidade jogada na gente que é de creche é maior. A gente sente a ausência do pais, as crianças ficam o dia todo e a gente precisa cuidar pra elas ficarem bem, tem mãe que nem me pergunta sobre a evolução da criança. (Saber Docente 1)

Essas dificuldades enfrentadas pelas docentes nos remetem a descrição feita por Charlot (2005) acerca dos “universais do ensino”, anteriormente sinalizadas nesse estudo, que se referem as especificidades sociais, culturais, institucionais da situação

de ensino. Para o autor, os professores, apesar de exercerem suas profissões em diferentes contextos, parecem enfrentar desafios semelhantes em sua relação com alunos e na forma como a sociedade os considera:

Ensinar não é uma tarefa serena, não há idade de ouro para o professor (exceto por ilusão retrospectiva). Mais esses universais nos permitem compreender melhor porque, no mundo inteiro e em todas as épocas, os professores vivem como legítimos e, ao mesmo tempo, sempre ameaçados. São profundamente legítimos, pois são transmissores de humanidade, portadores do essencial. Sentem-se porém ameaçados, malconsiderados, injustamente suspeitos, culpabilizados, pois são, por sua própria situação, tomados em um conjunto de imposições contraditórias e de tensões que os fragilizam. (Charlot, 2005, p. 78)

A questão histórica da formação da professora/professor da educação infantil também precisa ser levada em conta enquanto um dificultador de processos de mudança. O relato da professora, representativo das falas das outras ao narrar suas histórias de profissionalização, sinaliza que no tempo em que cursou a graduação, as discussões sobre educação infantil eram superficiais e aligeiradas, conforme podemos observar na fala que segue:

Ao iniciar minha formação como professora, eu comecei com meu curso antigo de magistério, e a gente tinha as metodologias: língua portuguesa, matemática, estudos sociais e a gente aprendia as metodologias para trabalhar com o fundamental 1. Depois eu terminei os estágios e era tudo no fundamental 1, eu nem sabia da existência de creche, depois eu fui trabalhar, entrei na rede e fiz pedagogia e era pra série iniciais e tinha umas pinceladas de educação infantil mas, a formação foi voltada para o fundamental 1. E aí quando eu passo no concurso e me colocam numa sala de creche, eu fiquei sem saber o que ia fazer com criança de creche, ia ensinar a ler, escrever, contar, adição, subtração com crianças que ainda não sabiam nem falar? (Saber Docente 5)

Essa fragilidade das discussões acerca da educação infantil nos cursos de formação inicial, nos remete novamente a aspectos do processo histórico, desde o cerne da fase assistencialista, sua inserção na educação básica sem a obrigatoriedade da formação universitária, até a reformulação das políticas de formação de professores para atender essa demanda. Ainda assim, segundo Gomes (2013, p 47):

Nos debates atuais nessa área, parece haver um reconhecimento de que, em princípio os cursos que formam professores no Brasil, especialmente para a educação infantil, ainda se mostram academicistas, distantes das práticas

requeridas para o trabalho com crianças pequenas. Ademais, ainda hoje nesses cursos, pouco ou quase nada é estudado no que diz respeito à criança até 3 anos. (Gomes, 2013, p 47)

Outro fator obstaculizante dos processo de mudança é a ausência dos tempos e espaços para o desenvolvimento da formação em contexto. Enfatizamos que essa realidade, específica deste estudo de caso, tem dificultado ações necessárias ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico especializado e os processos de mudança. Sem esse recurso, pensar sobre os cotidianos, refletir sobre a própria prática se torna um ato solitário do professor e restringe a potencialidade do coletivo em sua formação:

Quando eu fiz o curso de pedagogia o que eu ficava mais indignada era a questão do planejamento para a educação infantil, como trabalhar? Eu ficava indignada porque a gente não tem tempo, a gente não para pra fazer o planejamento, é uma coisa muito importante e ainda deixada de lado por que as pessoas ainda acham que a educação infantil não faz nada, so vai comer, brincar e dormir, então as políticas públicas não tem assim um olhar voltado para creche, a gente precisa do tempo de planejar, não planejar sozinho, em casa, com as trocas com as colegas a gente também vai aprendendo. (Saber Docente 2)

Essa particularidade mencionada pela professora ratifica a importância da formação em contexto para o desenvolvimento profissional e para a produção da professoralidade, considerando a dimensão do coletivo necessário à ampliação de experiências e de construção de novos saberes.

## **5 ENTREGAS CRÍTICAS E CRESCENTEMENTE CURIOSAS: o que nos revelam os cotidianos da docência?**

Pensar certo, em termos críticos é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa transita da ingenuidade para o que venho chamando de “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p. 31)

Os passo dados na realização desta pesquisa estão claramente traduzidos nesta citação de Paulo Freire. O início de tudo: a curiosidade ingênua, motivada pelos discursos produzidos no campo de atuação e pelo estranhamento da realidade

profissional, nos conduziu aos caminhos da investigação científica e a assumir um lugar de pesquisadora comprometida com o rigor e a ética. No aprendizado do estudo crítico do fenômeno pretendido, aprendemos a tomar distância, observar, analisar, fazer aproximações metodológicas, produzir conhecimento e abrir possibilidades para novos questionamentos.

No estudo de caso pretendido, procurou-se compreender os efeitos da política de formação continuada para a educação infantil na estética da professoralidade e suas implicações no ser e no fazer docentes. Buscou-se retomar o percurso histórico das políticas de formação continuada à educação infantil no município de Alagoinhas-BA, para compreender suas relações com o estado atual dos processos de ensino no âmbito das creches e pré-escolas da rede municipal. Essa retomada, portanto não intencionou determinar ou explicar uma realidade posta, mas perspectivar novas realidades, novas vias de vir a ser. (Pereira, 2016, p. 112).

Nesse mapeamento histórico, constatamos a seguridade da oferta da formação continuada enquanto direito dos profissionais previstos na legislação vigente, caracterizado por períodos de organização de momentos de formação interna, realizada através de suporte técnico disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação, ações em parceria com as universidades públicas e privadas e com instituições vinculadas ao terceiro setor.

Contudo, a continuidade do desenvolvimento profissional das professoras que atuam nessa etapa de ensino também foi atravessado pelas discontinuidades provenientes do desfazimento das políticas públicas para o ensino em determinados períodos da história política do nosso país. A história da constituição da profissionalidade da professora/professor da educação infantil revela-nos percursos de invisibilidade e de luta pelo reconhecimento de sua importância para a Educação Básica.

Nesse contexto, emergem questionamentos propositivos sobre: como as professoras do município de Alagoinhas – BA, experienciaram e se apropriaram dessas políticas? Que processos de mudança ocorreram em seu ser e seu fazer docentes diante de tantas transições ocorridas nesse processo histórico?

Nesta seção, descrevemos as considerações acerca dos resultados desta

pesquisa que, em certa medida, nos possibilitou compreender os efeitos da política de formação continuada para a educação infantil na estética da professoralidade. Sua escrita está estruturada para permitir a comunicabilidade do aprendido, informar os limites da pesquisa e suas possibilidades contínuas de reflexão.

Nas análises realizadas dos registros coletados, capturamos sentidos atribuídos pelas docentes aos processos formativos institucionalizados. Esses sentidos podem ser assim agrupados: 1) mudança de concepção 2) viabilidade prática 3) ideias inovadoras.

Nas descrições, as docentes se reportaram a processos que fizeram sentido por possibilitarem esses movimentos. Ao compartilharem essas construções de sentido no momento da entrevista fenomenológica, constatamos que estes estavam “diretamente ligados ao exercício de sua prática profissional”, conforme ratifica Imbérnom (2011, p. 36).

Na identificação da efetuação dos sentidos atribuídos em exemplos/ações da prática pedagógica, percebemos que um determinado conteúdo específico apreendido nos cursos acerca do currículo da infância, foi reelaborado pelas docentes e expressado em suas ações pedagógicas na forma de recomposições ou adaptações aos saberes já instuídos no seu fazer docente e, na forma de novas composições desse fazer, evidenciando a produção de diferenças e outras estéticas existenciais de estar sendo professora.

Esses movimentos interagentes evidenciam que as professoras não são meras executoras de propostas produzidas por outros, não se relacionam com o saber da formação de forma passiva e mecanizada. Ao analisarmos profundamente a coerência entre suas falas e os exemplos de suas práticas, detectamos deslocamentos gradativos importantes para a construção do conhecimento pedagógico especializado. Nesse sentido, Imbérnom (2011, p. 32) nos esclarece que:

Esse conhecimento pedagógico especializado, legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento de disciplinas, de procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir “juízos profissionais situacionais” baseados no conhecimento experimental da prática. Na mesma linha, Schon (1992), argumenta que esse conhecimento pedagógico profissional é tácito e intuitivo e Elliott (1990) diz que é elaborado

nas “destilações retrospectivas da experiência”. O conhecimento proposicional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado. (Imbérnom, 2011, p. 32)

Constatamos que existem elementos articulados à formação continuada que possibilitam novas composições do ser e do fazer docente, identificados nas análises dos relatos das professoras. Esses elementos fazem referência a percepção da indissociabilidade teórico-prática oportunizada pela ação crítica de refletir sobre seu fazer. Para André (2016):

[...] refletir criticamente significa debruçar-se sobre o próprio trabalho, para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para se obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a ação e registrar o trabalho com base em leituras fundamentadas, em discussões coletivas e em práticas compartilhadas e, amparadas nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. (André, 2016, p. 19)

Identificamos, também, nas análises das unidades de significação, um elemento articulado aos sujeitos da formação, nesse caso, as professoras, possibilitador de mudança: o saber-se em formação, um estado consciente de sua incompletude e de seu inacabamento, que possibilita o fluxo contínuo da subjetividade e de novos modos de existir como profissional.

Os elementos dificultadores dos processos de mudança, compreendem elementos contrários ao citados anteriormente e outras variáveis surgiram, diretamente e indiretamente articulados ao processo de formação continuada: a desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias e pelo sistema educacional do trabalho da professora/professor da educação infantil, a seguridade de tempos e espaços para o planejamento e, em oportuno, para a formação em contexto (dificuldade de falta de tempo para planejamento, identificada neste estudo de caso) e as lacunas da formação inicial com relação aos estudos necessários às especificidades da etapa da educação infantil. A estes, Imbérnom (2011) acrescenta:

[...] o ambiente de trabalho do professor, a tendência à rotina formal pelo desenvolvimento de um número limitado de esquemas práticos, a limitação das atribuições, seu incentivo profissional, a busca de indicadores de desempenho, a cultura pedagógica social, a solidão educativa, sua formação inicial muito padronizada, a hierarquização e burocratização crescentes, o baixo autoconhecimento profissional, a falta de controle inter e intraprofissional e a desvalorização da ação pedagógica por parte da sociedade e do próprio grupo profissional. (Imbérnom, 2011, p. 35)

A partir dessas análises, foi possível inferir que a formação continuada concretiza-se enquanto um componente de subjetivação e que seus efeitos na estética da professoralidade vão depender de como o sujeito afeta-se no encontro com os outros desse processo, com os conhecimentos apresentados, discutidos, compartilhados, como ele apreende, elabora e como articula-os com outras forças interagentes, e na forma como expressa essa experiência.

Essa forma relacional de lidar com essas forças interagentes é que vai determinar a escolha pela adaptação e recomposição do já instituído ou o engendramento de novas composições existenciais. Pereira (2016, p. 37) nos lembra ainda que é preciso cuidar para que essas novas composições não se padronizem, se configurando num recuo, num limite para a produção da subjetividade.

O processos formativos, portanto, precisam intencionar a construção de uma estabilidade relativa, a ampliação do fluxo, e isso não se trata de “jogar tudo fora e recomeçar do ponto zero, mas de entrar em um novo movimento, incorporar um novo fluxo, submergir em uma nova onda existencial”. (Pereira, 2016, p. 77)

Num dado momento de aproximação com o campo para a realização das entrevistas fenomenológicas, as professoras expressaram idealizações sobre o que consideram importante na estrutura de um projeto de formação, para que de fato contribua com o seu desenvolvimento profissional. Na fala que segue estão representadas essas idealizações:

Acho que esses cursos de formação que vem pra gente, ante de vim, devia vim aqui na creche, escutar os professores, saber como é a realidade da comunidade de nossa escola, ver como as crianças se comportam, qual é a nossa rotina, ver qual a nossa necessidade né, da nossa realidade. ( Saber docente 1)

A fala da docente é uma expressão do entendimento da necessidade de se pensar outros espaços de formação, considerando também seus contextos de experiência curricular, sem excluir outras modalidades formativas.

Para tanto, é preciso conhecer outra maneira de analisar as instituições educacionais e o trabalho do professor. Para Imbérnom (2011, p 88) “o enfoque fenomenológico crítico, para qual a escola, como organização, apresenta alguns aspectos multidimensionais”, aparece com uma possibilidade promissora ao considerar que as instituições e todo seu movimento existencial, devem ser analisados

no contexto de sua cultura própria.

A realização dessa pesquisa consistiu numa investigação qualitativa para compreender os efeitos das políticas de formação continuada para a educação infantil na estética da professoralidade e suas implicações na prática pedagógica. Seus resultados podem subsidiar ações outras de análise, avaliação, adesão e reconfiguração de políticas de formação continuada para essa etapa de ensino.

Ademais, essas ações não podem prescindir da análise dos contextos e da participação ativa dos professores nesse processo, reiterando que o pensamento e a inteligência cultural desses profissionais têm implicações para o processo de implementação dessas políticas.

Nessa perspectiva, reforçamos aqui o necessário repensar das funções dos órgãos responsáveis pela operacionalização das políticas públicas para a educação a fim de que se promovam mudanças estruturais nas condições de trabalho e na organização dos sistemas educativos que interferem na qualidade da atuação dos professores.

Não se pode medir resultados e qualidade da educação considerando apenas duas variáveis: a formação e quem a recebe. É preciso analisar, avaliar a existência de outras variáveis mencionadas no escopo dessa pesquisa, e modificar o olhar sobre o trabalho docente.

Enquanto pesquisadora, encontrei-me no percurso de desenvolvimento desta investigação com um novo “abalo” que projetou a constituição de um nova formação existencial, relativamente estável por consequência da conscientização das incompletudes da pesquisa que apontam desdobramentos futuros de como assegurar, mesmo com novas perspectivas formacionais, que os processos não assumam intencionalidades homogeneizantes e que continuem a permitir o fluxo da produção das subjetividades.

Reitero, então, que a pesquisa constitui-se uma experiência formativa que produz efeitos de sentidos, construídos a partir da aproximação com os contextos e com as experiências partilhadas, que conseqüentemente traz implicações significativas nas nossa forma de ver e de fazer Educação.

## REFERÊNCIAS

AKAMINE, Aline Aparecida. **O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil**: caminhos da formação inicial. Dissertação Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2012.

ANDRADE, Luci Carlos de. **Educação infantil**: história, política e formação de professores. Diálogos Interdisciplinares – GEFPFIP. v. 1 n. 8 (2020). Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/11102>.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 22, n 40, p. 95-103, 2013.

BOGDAN, Roberto. C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BRANCO, Paulo Coelho Castelo. **Diálogo entre análise de conteúdo e método fenomenológico empírico**: percursos históricos e metodológicos. Rev. abordagem gestalt. [online]. 2014, vol.20, n.2, pp.189-197. ISSN 1809-6867.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**-Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm).

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARDOSO de Paula, Cristiane; de Mello Padoin, Stela Maris; Gomes Terra, Marlene; de Oliveira Souza, Ívis Emília; Evangelista Cabral, Ivone. **Modos de condução da entrevista em pesquisa fenomenológica**: relato de experiência. Revista Brasileira de Enfermagem, vol. 67, núm. 3, mayo-junio, 2014, pp. 468-472

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. PortoAlegre: Artmed, 2005.

CÔCO, V.; VIEIRA, M. N. DE A.; GIESEN, K. F. **Formação inicial para a docência na educação infantil**: indicadores da produção acadêmica. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 27, n. 51, p. 69-84, 27 abr. 2018.

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. **Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa**: compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante. Tese (doutorado)-Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. **Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil**: perspectivas em disputas. Debates em Educação, v 14 . 8, n. esp, p. 127–148, 2022.

FERNANDES, Fabiana Silva; KUHLMANN JR., Moysés. **Políticas de Formação Docente para a Educação Infantil**. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 9, n. 27, p. 10–22, 2020. DOI: 10.30612/eduf.v9i27.12608. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/12608>. Acesso em: 19 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 12 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 2001.

FORMOSINHO, João. OLIVEIRA, Formosinho Julia. **A Formação como Pedagogia da relação**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 27, n. 51, p. 19-28, 27 abr. 2018.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009

GOMES, William B. **A Entrevista Fenomenológica e o Estudo da Experiência Consciente**. Psicologia USP [online]. 1997, v. 8, n.2, p.305-336.  
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. 64 p.

HONORÉ, Bernard. **Vers l'oeuvre de formation**. Paris: L'Harmattan, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

LAROSSA, Jorge. **Tecnologias do eu e Educação**: In SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Editora Cortez, 1999.  
LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2015.

MANSANO, S. R. V. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade**. Revista de Psicologia da Unesp, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. \_\_\_\_\_.  
\_\_\_\_\_(Coord.). **Formação de professores e profissão docente**. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33 <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>

SANTOS, Marlene de Oliveira; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (Orgs.). **Educação Infantil: os desafios estão postos - e o que estamos fazendo?** Salvador: Soffset, 2014.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

RANIERI, L. P. & Barreira, C. R. A. (2010). A entrevista fenomenológica. In **Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. SIPEQ**  
ROLDÃO, M. do C. **Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior**. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005. DOI: 10.14572/nuances.v12i13.1692. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 19 ago. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VEIRA, Livia Maria Fraga. **Uma História da política de creches no Brasil: o Projeto Casulo da LBA (1977-1985)**. Zero-a-seis 24.45 (2022): 34-66.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA



### UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC

#### ROTEIRO DA ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA

##### **Questão reflexiva disparadora:**

Na sua trajetória de Professora da Educação Infantil você participou de diversos processos formativos. Poderia relatar qual/quais desses processos fez sentido pra você e por que?

##### **Questão/situação compatível para a continuidade da entrevista:**

Dos processos de formação continuada para a Educação Infantil institucionalizados e ofertados pela Secretaria Municipais da Educação, qual foi o que mais produziu efeitos de sentido o seu ser e fazer docentes?

##### **Questões indicativas de efetuação de sentidos:**

Você pode dar exemplos de ações/práticas cotidianas do seu fazer docente que foram refletidas e ressignificadas a partir dos sentidos atribuídos por você a esse processo formativo?

A que você atribui essa construção de sentidos?

E os outros cursos, por que você acha que não fizeram sentido?

##### **Questão de encerramento da entrevista:**

O que mais você gostaria de acrescentar acerca desse nosso diálogo sobre os sentidos e significados dos cursos de formação continuada e seus efeitos na constituição de sua profissão?

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**  
**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:	
Nº de Identidade:	
Sexo: F ( ) M ( )	Data de Nascimento
Endereço:	
Complemento:	Bairro:
Cidade:	CEP

### I - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“Efeitos da Política de formação continuada para a Educação Infantil na Estética da Professoralidade: O que nos revelam os cotidianos da docência?”** de responsabilidade da pesquisadora **Veridiana dos Santos Almeida**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender os efeitos da política de formação continuada na estética da professoralidade e suas implicações na prática docente.

**A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios:** Garantir no processo investigativo que os sujeitos participantes reflitam sobre os efeitos da política de formação continuada para a Educação Infantil na estética da professoralidade.

Caso o Senhor (a) aceite será realizado procedimento de coleta de informações como entrevista e observação participante que será fotografada e gravada em vídeo e áudio, pela aluna Veridiana dos Santos Almeida do curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Devido à coleta de informações o senhor (a) poderá se sentir constrangido ou desconfortável. 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 pelo pesquisador e o Sr (a) 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 brasileira 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.

### **III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.**

**PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Veridiana dos Santos Almeida

**Endereço:** Alameda das Águas, 111, Novo Horizonte – Alagoinhas – BA. CEP: 48009886

Tel.: 75 999597076, **E-mail:** veridianaalmeidaassessoria@gmail.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/UNEB** 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

### **IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

**Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “Efeitos da Política de formação continuada para a Educação Infantil na Estética da Professoralidade: O que nos revelam os cotidianos da docência?” 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.**

Salvador, de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador  
discente(Orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(Orientador)

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** OS EFEITOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE: O que nos revelam os cotidianos da docência?

**Pesquisador:** VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 69761923.0.0000.0057

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação- Campus I

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

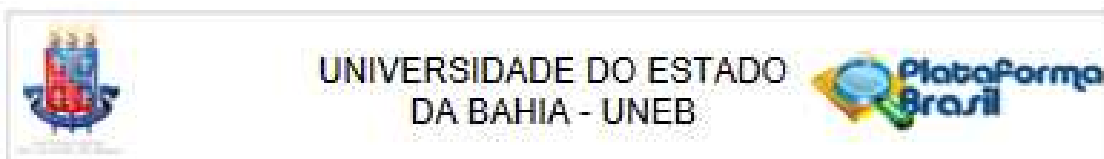
#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.267.202

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa vincula-se ao Curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, Campus I – UNEB. Linha de pesquisa 2: educação, práxis pedagógica e formação do educador. Sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Ana Paula Silva da Conceição.

Resumo do projeto fornecido pelo autor conforme segue: "Este projeto de pesquisa busca investigar os efeitos da política de formação continuada do município de Alagoinhas – BA na estética da Professoralidade de professoras da Educação Infantil e suas implicações na prática docente. Objetiva compreender esses efeitos a partir da análise dos documentos que compõem a política institucional de formação continuada para a educação infantil do município em tela, da caracterização dos percursos de vida e formação das professoras colaboradoras, da percepção dos sentidos e significados atribuídos por elas aos processos formativos e da descrição dos efeitos das propostas formacionais no seu fazer pedagógico cotidiano. A intenção de pesquisa de abordagem qualitativa terá como foco o estudo do conteúdo das experiências causadas pelos efeitos da política de formação na construção da professoralidade à luz da Fenomenologia, tendo como procedimento sistemático escolhido o método de estudo de caso inspirado na etnopesquisa crítica e multireferencial. Os dispositivos que auxiliarão no



Continuação do Parecer: 4.267.202.

levantamento das informações serão a análise documental, entrevistas semiestruturadas e a observação participante. As informações levantadas serão submetidas a análise de conteúdo, considerando assim as etapas de pré-análise, codificação, categorização e interpretação dos resultados por meio da inferência.

Para fundamentar a discussão pretendida, elencamos enquanto categorias de análise e principais teóricos: Política Educacional – MAINARDES (2016), Formação Continuada/Educação Infantil - OLIVEIRA (2018)/FORMOSINHO (2019), Formação docente - FREIRE (2019)/NÓVOA (1995)/CHARLOT (2005)/CONCEIÇÃO (2009), Saberes / Cotidianos - TARDIF (2002)/ALVES (2009), Professoralidade/Experiência - PEREIRA

(2013)/LARROSA (2014). Sua relevância está centrada na contribuição científica para a ampliação das discussões no campo da formação de professores no tocante as propostas de formação continuada para a Educação Infantil. O construto da análise compreensiva do que se propõe esta pesquisa poderá também subsidiar a Secretaria da Educação na análise, reconfiguração e até mesmo criação de políticas públicas de formação continuada para esta etapa da educação básica. Reitera-se portanto, que as categorias teóricas e metodológicas dessa projeto estão condicionadas às incompletudes da pesquisa e, pressupõe fomentar a dialogicidade com outras investigações do campo da formação de professores.”

#### Hipótese da pesquisa

O autor apresenta como hipótese “Quais o efeitos da política de formação continuada na estética da professoralidade?”

#### Objetivo da Pesquisa:

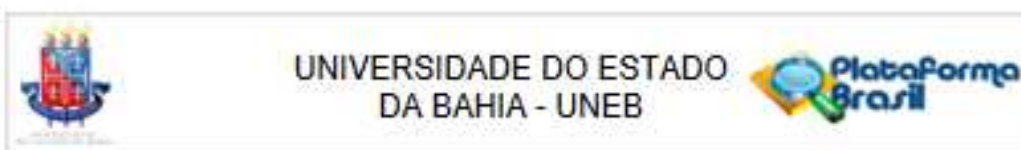
##### Objetivo Primário:

Compreender os efeitos da política de formação continuada na Estética da Professoralidade e suas implicações na prática docente.

##### Objetivo Secundário:

- a)-Analisar documentos que compõem a política de formação continuada da Educação Infantil dos últimos dez anos;
- b)- Caracterizar os percursos de vida e formação das professoras participantes da pesquisa;
- c)- Percusar os sentidos e significados atribuídos pelas professoras de Educação Infantil aos processos formativos;
- d)- Descrever os efeitos das propostas formacionais analisadas no fazer pedagógico das

**Coderação:** Avenida Engenheiro Oscar Freire 1122, antigo prédio da Petrópolis 3º andar, sala 1, Água de Meninas,  
**Cidade:** Água de Meninas - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)    **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA                      **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1300                      **Fax:** (71)3612-1300                      **E-mail:** [cepuneh@uneb.br](mailto:cepuneh@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 8.257.2012

professoras de Educação Infantil;

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Riscos descritos pelo autor no formulário de informações básicas do projeto e no TCLE: "Os riscos da desta pesquisa estão relacionados a situações de constrangimento, possíveis de serem detectados no momento da assinatura do TCLE. Se ao tomarem conhecimento dos objetivos e dos procedimentos do estudo os participantes evidenciarem algum problema dessa natureza, estes serão dispensados de sua participação. Caso aceitem participar e no decorrer do levantamento das informações sintam-se desconfortáveis ou constrangidos, poderão desistir de sua participação em qualquer momento".

Comentário sobre os riscos: Informados dentro da eticidade.

Benefícios:

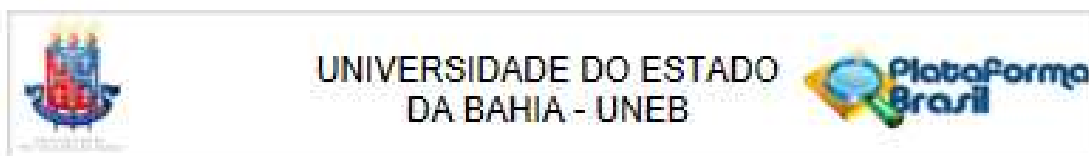
Descritos pelo pesquisador no formulário de informações básicas e no TCLE: "Impactos científicos: pretende-se a socialização dos dados da pesquisa junto às colaboradoras e Secretaria Municipal de Educação, a publicização dos resultados em congressos, eventos científicos e publicação de artigos em revistas, cooperando assim com o estado da arte relativo à temática. Impacto pedagógico: A pesquisa oportunizará aos participantes uma reflexão crítica sobre a relação da formação continuada com a construção de sua profissionalidade, sobre como isso reverbera em sua prática docente e na aprendizagem dos estudantes. Impacto social: O construto da análise compreensiva do que se propõe esta pesquisa poderá subsidiar a Secretaria da Educação na análise, reconfiguração e até mesmo criação de políticas públicas de formação continuada para a etapa da Educação Infantil, em âmbito municipal."

Comentário sobre os benefícios: Informados dentro da eticidade.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pinheiro 1122, antigo prédio da Pinobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Cidade:** Água de Meninos - site: [www.cop.uneb.br](http://www.cop.uneb.br)    **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA                      **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330    **Fax:** (71)3612-1300    **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br) / [www.cop.uneb.br](http://www.cop.uneb.br)



Continuação do Parecer 6.267/202

profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa OS EFEITOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE: O que nos revelam os cotidianos da docência? é exequível e poderá contribuir significativamente para compreender como as políticas de formação continuada dos professores da educação infantil, bem como entender os cotidianos da docência.

O projeto define e apresenta dentro dos aspectos quais são os critérios de seleção dos colaboradores que farão parte da pesquisa, no caso, define o número de cinco professores da rede municipal de educação e três técnicos da Secretária de Educação. A autora define como critério de inclusão "exercer cargo de professora/professor efetivo da educação infantil do município pesquisado. Ter participado de cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação nos últimos dez anos, principalmente da Especialização em Docência para a Educação Infantil oferecido pela Universidade Federal do Estado da Bahia- UFBA".

O movimento metodológico, conforme consta nas informações básicas do projeto, "A pretensão investigativa deste projeto, será levantar informações acerca dos efeitos da formação continuada na estética da professoralidade, sob o enfoque da abordagem qualitativa que nos permite obter dados descritivos, estar em contato com a situação estudada, enfatizar o processo do estudo e retratar a perspectiva dos participantes. (LUDKE; ANDRÉ, 2013 p. 13). Terá como foco o estudo do conteúdo das experiências causadas por esses efeitos, à luz da Fenomenologia, que nos convoca a "prestar atenção à experiência em vez daquilo que é experienciado" para melhor compreendermos os fenômenos humanos (CERBONE, 2021 p. 13), na tentativa de descrevê-la diretamente tal como ela é enquanto relato do espaço, do tempo, de mundos vividos (MERLEAU-PONTY, 2018). Os dispositivos de levantamento de informações utilizados serão: análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação participante. A pesquisa documental consistirá num apanhado sobre o estado da arte, objetivando aprofundar-se nos estudos de dados relevantes, presentes nos documentos que fundamentam e institucionalizam a política de formação continuada da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Alagoinhas – BA".

O cronograma apresentado especifica e discrimina todas as ações a serem realizadas no desenvolvimento do projeto com as respectivas datas, bem como uma declaração de não execução da pesquisa assinada pela pesquisadora e orientadora.

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pereira, 1122, antigo prédio da Felicidade 3ª andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Cidade:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) **CEP:** 40.480-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1300 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 6.267.202

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável; em conformidade com a eticidade;
- 2 – Declaração de concordância com o desenvolvimento da pesquisa; em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente; em conformidade;
- 4 – Termo de confidencialidade; em conformidade;
- 5 – A autorização da instituição coparticipante; em conformidade;
- 6 – A autorização da instituição coparticipante 2; em conformidade;
- 7 – A autorização da instituição coparticipante 3; em conformidade;
- 8 – A autorização da instituição coparticipante 4; em conformidade;
- 9 – Folha de rosto; em conformidade;
- 10 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; em conformidade;
- 11 – Termo de compromisso para coleta de dados em arquivo; em conformidade;
- 12 – Termo de concessão; em conformidade;
- 13 – Cronograma; em conformidade;

#### **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.

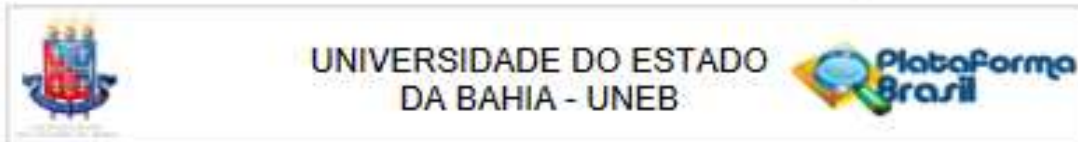
#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise com vistas à Res. 466/12 CNS/MS consideramos o projeto APROVADO segundo as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos.

#### **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

**Endereço:** Avenida Engenheiro Decar Postes 1122, antigo prédio da Pwirobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
Bairro: Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)    **Cel:** 40.460.120  
**UF:** BA                      **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330    **Fax:** (71)3612-1300    **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 6.267.202

contar da data de aprovação do projeto.

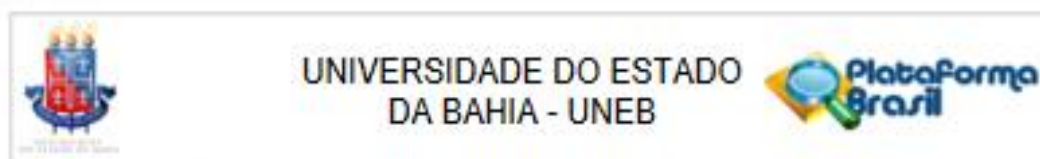
**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	P8_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2136552.pdf	07/08/2023 10:35:35		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	07/08/2023 10:20:12	VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	01/08/2023 08:07:21	VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/05/2023 11:38:49	VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BrochuraPesquisa.pdf	09/05/2023 21:25:04	VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Outros	Termodecompromissocoleta.pdf	09/05/2023 21:08:39	VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Outros	Autorizacaodacoparticipante4.pdf	09/05/2023 21:06:56	VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Outros	Autorizacaodacoparticipante3.pdf	09/05/2023 21:06:31	VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Outros	Autorizacaodacoparticipante2.pdf	09/05/2023 21:06:11	VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Outros	Autorizacaodacoparticipante1.pdf	09/05/2023 21:05:40	VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Outros	AutorizacaoInstitucionaldaproponente.pdf	09/05/2023 21:02:24	VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Outros	Termodecompromissodopesquisador.pdf	09/05/2023 21:00:42	VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Outros	Termodeconfidencialidade.pdf	09/05/2023 20:58:12	VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Outros	Termodeconcessao.pdf	09/05/2023 20:56:42	VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracaodeconcordancia.pdf	09/05/2023 20:56:12	VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	09/05/2023 20:39:54	VERIDIANA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Freires 1122, antigo prédio da Petrópolis 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Cidade:** Água de Meninos - site: www.cep.uneb.br - CEP: 40.480-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **e-mail:** cep@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.267.202

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 29 de Agosto de 2023

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Postes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos.  
**Cidade:** Água de Meninos - site [www.csp.uneb.br](http://www.csp.uneb.br)    **Cel:** 40.460-120  
**UF:** BA                      **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330    **Fax:** (71)3612-1300    **E-mail:** [cspuneb@uneb.br](mailto:cspuneb@uneb.br) [www.csp.uneb.br](http://www.csp.uneb.br)

## ANEXO C – TERMO DE CONCESSÃO



ESTADO DA BAHIA  
PREFEITURA MUNICIPAL DE ALAGOINHAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

## TERMO DE CONCESSÃO

Eu, **Giovana Tereza Cardoso da Silva**, COORDENADORA do segmento da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Alagoinhas - BA, autorizo o acesso aos documentos do setor para que sejam coletados os seguintes dados: relatórios, amentas, projetos, pareceres, dados da secretaria, convênios, memoriais, portfólios, produções, currículos e instrumentos de planejamento, os quais serão utilizados na execução do projeto intitulado **“Efeitos da Política de formação continuada para a Educação Infantil na Estética da Professoralidade: O que nos revelam os cotidianos da docência?”** sob a responsabilidade da pesquisadora **Veridiana dos Santos Almeida** apenas com a finalidade acadêmica não comprometendo de nenhuma forma a integridade dos sujeitos da pesquisa os quais terão seu anonimato garantido conforme o que regulamenta a Resolução 466/12.

Informo estar ciente dos objetivos do projeto de pesquisa e declaro ainda estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras as quais normatizam a utilização de documentos para coleta de dados bem como da(s) justificativa(s) apresentada(s) pelos autores do presente protocolo de pesquisa para a coleta dos dados.

Alagoinhas, ...08... de ...maio... de 2023.

*Giovana Tereza Cardoso da Silva*

Assinatura e carimbo

Coordenador(a) do(a) Educação Infantil da  
Secretaria Municipal de Educação de Alagoinhas - BA

Giovana Tereza Cardoso  
COORDENADORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

## ANEXO D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

## TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada **“Efeitos da Política de formação continuada para a Educação Infantil na Estética da Professoralidade: O que nos revelam os cotidianos da docência?”** cujos dados serão coletados através de relatórios, ementas, projetos, pareceres, dados da secretaria, convênios, memoriais, portfólios, produções, currículos e instrumentos de planejamento na Instituição Secretaria Municipal da Educação, localizada na cidade de Alagoinhas-BA, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados em arquivos em meio físico no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do (s) Pesquisador/a (as) Ana Paula Silva da Conceição e Veridiana dos Santos Almeida. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 05 de maio de 2023

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Ana Paula Silva da Conceição	
Veridiana dos Santos Almeida	<i>Veridiana dos Santos Almeida</i>

## ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

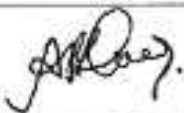
### TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

**Título da pesquisa: “Efeitos da Política de formação continuada para a Educação Infantil na Estética da Professoralidade: O que nos revelam os cotidianos da docência?”**

Declaro(amos) estar(mos) ciente(s) das normativas que regulam a atividade de pesquisa com seres humanos, em especial as que disciplinam a utilização de documentos identificados de arquivos não publicados e na impossibilidade da obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devido ao motivo de alunos egressos do programa, ora investigado, estarem fora do estado da Bahia, e as entrevistas poderão ocorrer por telefone. Sendo assim, assumo(imos) o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e divulgados no anonimato sem possibilidade de identificação dos mesmos;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto apresentado;

Salvador, 05 de maio ..... de 2023

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Ana Paula Silva da Conceição	
Veridiana dos Santos Almeida	<i>Veridiana dos Santos Almeida</i>

## ANEXO F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Eu, DIRETOR (a) DEDC I, matrícula 34.625.697-3, Diretor (a) do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) **Veridiana dos Santos Almeida** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **"Efeitos da Política de formação continuada para a Educação Infantil na Estética da Professoralidade: O que nos revelam os cotidianos da docência?"** o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes de pesquisa.

Salvador, 26 de ABRIL de 2023

Assinatura e carimbo do  
responsável institucional

Prof. Dr. Carlos Roberto dos Santos  
Diretor do DEDC I UNEB  
Rua 43400000 e 43400000  
Mg. 142500-0

## ANEXO G – TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES CO PARTICIPANTES


---

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO PARTICIPANTE

Eu, Maria de Lourdes Santana da Silva, Diretora Escolar da Creche Municipal Alegria da Mamãe, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) **Veridiana dos Santos Almeida** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa, intitulado “**Efeitos da Política de formação continuada para a Educação Infantil na Estética da Professoralidade: O que nos revelam os cotidianos da docência?**”, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Alagoínhas, ..05... de ..maio..... de 2023

  
.....  
Assinatura e carimbo do Responsável Institucional

Creche Mún. Alegria da Mamãe  
Maria de Lourdes da Silva  
Diretora  
Aut. 464/2019



ESTADO DA BAHIA  
PREFEITURA MUNICIPAL DE ALAGOINHAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO  
CRECHE MUNICIPAL SANTO ANTONIO

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSITUIÇÃO CO PARTICIPANTE

Eu, Livia Meire Santana Santana, Diretora Escolar da Creche Municipal Santo Antonio, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) **Veridiana dos Santos Almeida** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **"Efeitos da Política de formação continuada para a Educação Infantil na Estética da Professoralidade: O que nos revelam os cotidianos da docência?"**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Alagoinhas, 09 de maio de 2023

.....*Livia Meire Santana Santos*.....

Assinatura e carimbo do Responsável Institucional

*Livia Meire S. Santos*  
•• Diretora ••  
Aut.: 465/2020



ESTADO DA BAHIA  
PREFEITURA MUNICIPAL DE ALAGOINHAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO  
CRECHE MUNICIPAL GIRASSOL

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSITUIÇÃO CO PARTICIPANTE

Eu, Claudineia Barros das S. Chagas, Diretora Escolar da Creche Alegria Municipal Girassol, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) **Veridiana dos Santos Almeida** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **"Efeitos da Política de formação continuada para a Educação Infantil na Estética da Professoralidade: O que nos revelam os cotidianos da docência?"**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Alagoinhas, ...05... de ...maio..... de 2023

*Claudineia Barros das S. Chagas*

Assinatura e carimbo do Responsável Institucional





ESTADO DA BAHIA  
PREFEITURA MUNICIPAL DE ALAGOINHAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO  
CRECHE MUNICIPAL SÃO JOSÉ

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO PARTICIPANTE

Eu, ALICENALVA BISPO DA SILVA, Diretora Escolar da Creche Municipal São José, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) **Veridiana dos Santos Almeida** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **“Efeitos da Política de formação continuada para a Educação Infantil na Estética da Professoralidade: O que nos revelam os cotidianos da docência?”**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Alagoinhas, .....<sup>05</sup> de <sup>maio</sup>..... de 2023

.....  
Assinatura e carimbo do Responsável Institucional

*Alicenalva Bispo da Silva*  
Diretora  
Aut.: 493/2023

**ANEXO H – REGISTROS DA HISTORICIDADE DAS POLÍTICAS DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO  
MUNICÍPIO DE ALAGOINHAS - BA**

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – 2006/2007**

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

MÓDULO I			
CÓD.	DISCIPLINAS	CH	EMENTAS
EDUI 001	Infância, História e Sociedade	45h	Situa o fenômeno da infância no amplo quadro do projeto civilizatório da modernidade ocidental, evidenciando os processos de sua institucionalização e de sua construção histórica e cultural. Analisa a educação de criança a partir da LDBN 9.394/96, relacionando com as características da sociedade contemporânea.
Referências Bibliográficas: ARIES, Philippe. <i>História social da infância e da família</i> . Rio de Janeiro: Guanabara, 1981 BRASIL. <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i> . Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 ROUSSEAU, J.J. <i>Emílio ou da educação</i> . Rio de Janeiro: Difel, 1979			

MÓDULO I			
CÓD.	DISCIPLINAS	CH	EMENTAS
EDUI 002	Psicologia do Desenvolvimento	45h	A disciplina promove o estudo do desenvolvimento dos aspectos bio-psico-social da criança, na perspectiva interacionista e sócio/interacionista, contrapondo à visão empirista e inatista.
Referências Bibliográficas: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K. E DANTAS, H. Piaget, Vygotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. S. Paulo: Summus, 1992. PIAGET, J. e INHELDER. <i>A psicologia da criança</i> . S. Paulo: Difel/Saber atual, 1974 PIAGET, J. <i>A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação</i> . Rio de Janeiro: Zahar, 1978 VIGOTSKY, L. S. <i>A formação social da mente</i> . S. Paulo: Martins Fontes, 1984 WALLON, H. <i>Psicologia e educação da criança</i> . Tradução de Ana Rabaça e Caldo Trindade. Lisboa: Veja Universidade, 1979.			

MÓDULO I			
CÓD.	DISCIPLINAS	CH	EMENTAS
EDUI 003	Projeto Didático Pedagógico para a Educação Infantil	45h	Discute o processo de planejamento na Educação Infantil, numa abordagem dialógica, considerando os interesses e necessidades das crianças de 0 a 6 anos. Orienta a construção das etapas de elaboração dos projetos de trabalho numa perspectiva interdisciplinar.

---

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – 2006/2007**
**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

MÓDULO I			
CÓD.	DISCIPLINAS	CH	EMENTAS
EDUI 001	Infância, História e Sociedade	45h	Situa o fenômeno da infância no amplo quadro do projeto civilizatório da modernidade ocidental, evidenciando os processos de sua institucionalização e de sua construção histórica e cultural. Analisa a educação de criança a partir da LDBN 9.394/96, relacionando com as características da sociedade contemporânea.
Referências Bibliográficas: ARIES, Philippe. <i>História social da infância e da família</i> . Rio de Janeiro: Guanabara, 1981 BRASIL. <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i> . Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 ROUSSEAU, J.J. <i>Emílio ou da educação</i> . Rio de Janeiro: Difel, 1979			

MÓDULO I			
CÓD.	DISCIPLINAS	CH	EMENTAS
EDUI 002	Psicologia do Desenvolvimento	45h	A disciplina promove o estudo do desenvolvimento dos aspectos bio-psico-social da criança, na perspectiva interacionista e sócio/interacionista, contrapondo à visão empirista e inatista.
Referências Bibliográficas: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K. E DANTAS, H. Piaget, Vygotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. S. Paulo: Summus, 1992. PIAGET, J. e INHELDER. <i>A psicologia da criança</i> . S. Paulo: Difel/Saber atual, 1974 PIAGET, J. <i>A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação</i> . Rio de Janeiro: Zahar, 1978 VIGOTSKY, L. S. <i>A formação social da mente</i> . S. Paulo: Martins Fontes, 1984 WALLON, H. <i>Psicologia e educação da criança</i> . Tradução de Ana Rabaça e Caldo Trindade. Lisboa: Veja Universidade, 1979.			

MÓDULO I			
CÓD.	DISCIPLINAS	CH	EMENTAS
EDUI 003	Projeto Didático Pedagógico para a Educação Infantil	45h	Discute o processo de planejamento na Educação Infantil, numa abordagem dialógica, considerando os interesses e necessidades das crianças de 0 a 6 anos. Orienta a construção das etapas de elaboração dos projetos de trabalho numa perspectiva interdisciplinar.

MÓDULO I			
CÓD.	DISCIPLINAS	CH	EMENTAS
EDUI 006	Linguagem Matemática na Educação Infantil	45H	Reflete sobre os fundamentos e o sentido dos processos lógico-matemáticos na educação infantil, e sobre as relações espaço-temporais como estruturantes da identidade e da autonomia da criança na sua relação com o mundo. Organiza estratégias didáticas que favoreça a representação e o registro das relações que as crianças estabelecem com os objetos e as pessoas.
Referências Bibliográficas			
BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil, v. 3, Brasília: MEC/SEF, 1988. (v.3)			
LIMA, Maria Aparecida. Matemática nos nossos tempos; Registrando descobertas 1 10 4. S. Paulo: FTD, 2004			
KAMII, Constance. A criança e o número. S. Paulo: Papirus, 1991.			

MÓDULO I			
CÓD.	DISCIPLINAS	CH	EMENTAS
EDUI 007	Literatura e Educação Infantil	45	Discute sobre o papel do imaginário na literatura: a criação, o mágico, o encantamento, a fantasia e o lúdico enquanto linguagem estruturante do universo da criança. Amplia a concepção de leitura e estuda a tipologia de textos infantís. Seleciona textos literários destinados à criança, considerando os critérios de adequação ao leitor. Planeja atividades de ensino, contemplando a literatura infantil.
Referências Bibliográficas			
BORDINI, M.G. Poesia infantil. 2.ed. S. Paulo: Ática, 1991			
CAMARGO, M. * Literatura infantil: teoria e prática 12. ed. S. Paulo: Ática, 1991.			
GANCHO, C. V. Como analisar narrativas. 2. ed. S. Paulo: Ática, 1993			

MÓDULO I			
CÓD.	DISCIPLINAS	CH	EMENTAS
EDUI 008	Linguagem Verbal na educação Infantil	45H	Aborda a questão do letramento associado à construção do discurso oral e escrito e o processo de construção da escrita como um sistema de representação, que se contrapõe a perspectiva reducionista da aquisição de um código acabado. Propõe a reflexão e organização de atividades didáticas, considerando as representações das crianças sobre o ler e o escrever.
Referências Bibliográficas			
FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.			
FREINET, C. O método natural II: a aprendizagem do desenho. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.			
SINCLAIR, H. (org.). A produção de notações na criança. S. Paulo: Autores Associados, 1990.			

MÓDULO I			
CÓD.	DISCIPLINAS	CH	EMENTAS
EDUI 009	Conhecimento Científico e Cultural na Educação Infantil	45H	Aborda a problemática do ensino de ciência na educação infantil numa perspectiva crítica e reflete sobre o fato de as crianças acessarem o conhecimento elaborado pelas ciências mediado pelo mundo social e cultural. Propõe a organização de atividades didáticas, considerando a construção interna da criança compartilhada com o seu meio sócio-cultural.
Referências Bibliográficas:			
ALVES, Nilda. (Org.), Formação de professores de ciências: pensar e fazer. Série Questões de Nossa Época. S. Paulo: Cortez, 1993			
BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.			
KAMII, Constance. O conhecimento físico na educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.			

**Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica  
Universidade Federal da Bahia  
Faculdade de Educação  
MEC/ SEB/ UFBA/ FAGED  
Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil**

**PROCESSO SELETIVO**

A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais, na forma de que dispõem o Art. 44, inciso III, da Lei nº 9394/96, o Decreto nº 6755/09, e em observância às normas e procedimentos internos da UFBA, torna público que se encontram abertas as inscrições do Processo Seletivo para o **Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil** relativo à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – modalidade presencial – de acordo com as normas que se seguem.

**1. DO CURSO OFERECIDO E DO NÚMERO DE VAGAS**

- 1.1 O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil objetiva formar em nível de pós-graduação *latu sensu* professores, coordenadores, diretores e equipes de Educação Infantil das redes públicas de ensino e professores de Educação Infantil de escolas comunitárias conveniadas com as Secretarias Municipais de Educação, de modo a atender demandas de formação desses profissionais explicitadas nos Planos de Ações Articuladas (PAR).
- 1.2 As vagas serão preenchidas pelos candidatos docentes, diretores e coordenadores do quadro das redes públicas de Ensino Municipal, e escolas comunitárias conveniadas com as Secretarias Municipais de Educação, classificados no processo seletivo de 2014, obedecendo ao critério de 90% para docentes, em efetivo exercício na Educação Infantil, e 10% para coordenadores e gestores.
- 1.3 - O curso será realizado na Faculdade de Educação da UFBA, totalizando 120 vagas, constituída por 03 (três) turmas de 40 cursistas, na modalidade presencial, aos sábados, com carga horária total de 360 horas.

1.4 O curso é direcionado apenas para os profissionais que comprovam:

1.4.1 Estar atuando há pelo menos três anos na área da Educação Infantil nas seguintes situações:

- no exercício da docência na rede pública de ensino ou em escolas comunitárias conveniadas com as Secretarias Municipais de Educação;
- no exercício do cargo ou função de coordenador, supervisor, orientador, diretor ou vice-diretor de instituição de Educação Infantil;
- em equipe de Educação Infantil dos Sistemas Municipais de Ensino

1.4.2 Ter concluído Curso de Pedagogia ou Normal Superior;

## 2. DA SELEÇÃO

O sistema de seleção constará de uma produção de texto escrita.

### MATRICULAS

3.1 - A matrícula dos candidatos selecionados será realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, situada na Av. Reitor Miguel Calmon, s/n – Vale do Canela, Salvador-BA em data a ser posteriormente divulgada nos portais das Secretarias Municipais de Educação e na página da Faculdade de Educação da UFBA [www.faced.ufba.br](http://www.faced.ufba.br)

No ato da **matrícula**, o candidato aprovado deverá apresentar os seguintes documentos:

- Atestado/declaração da Secretaria Municipal de Educação de que está atuando na Educação Infantil, especificando o cargo/função exercida e o tempo de experiência;
- Termo de Compromisso da Secretaria Municipal de Educação legitimando a intenção de manter o profissional lotado na Educação Infantil durante o curso e após sua conclusão, por período equivalente a esse processo formalivo;
- Apresentar Currículo resumido e atualizado;
- Originais e cópias de Diploma e Histórico de conclusão de Curso em licenciatura em Pedagogia;
- Original e cópia legível da identidade e CPF;
- Original e cópia legível do certificado de quitação do serviço militar, para o sexo masculino;
- Original e cópia legível do título de eleitor e comprovante de votação da última eleição;

- 2 fotos 3x4 (atual);
- Ficha de matrícula (anexo) devidamente preenchida;
- Assinatura de termo de que não cursa outra pós-graduação ou cursos oferecidos pela Rede;
- Assinatura de termo de compromisso de que dispõe dos sábados para uso exclusivo do curso;
- O não comparecimento no dia da matrícula será entendido como desistência.

#### **4. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS:**

4.1 A falta ou inexistência das declarações, irregularidades de documentos, ou outras ocorrências contrárias às orientações descritas neste Edital, identificadas em qualquer fase do Processo Seletivo, impedirão a efetivação da matrícula ou tornarão nulos todos os atos e efeitos decorrentes da mesma.

4.2 A carga horária do Curso (360h) estabelece um percentual mínimo de 75% de frequência para cada componente curricular, portanto aqueles que não atingirem tal percentual será automaticamente desligado.

4.3 A obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil fica subordinada à apresentação, defesa e aprovação de trabalho monográfico.

4.4 O cursista que não atender à disposição anterior e tiver logrado aprovação em todas as disciplinas receberá o título de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil.

Cleverson Suzart Silva  
Faculdade de Educação da UFBA  
Diretor

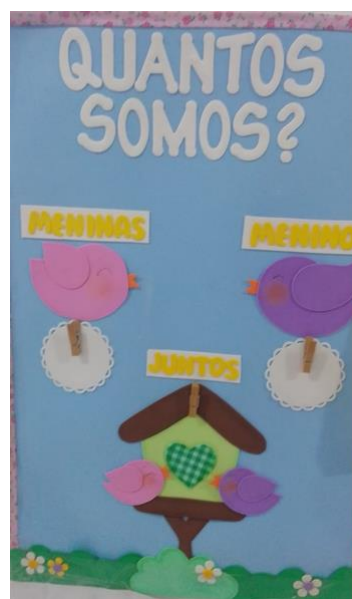
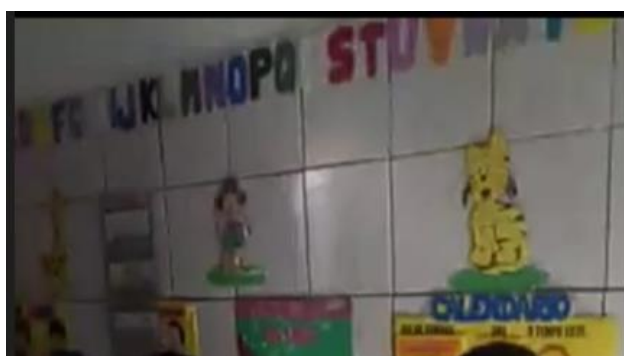
Mary de Andrade Arapiraca  
Curso Especialização em Docência na Educação Infantil  
Coordenadora Geral

 <p><b>ESTADO DA BAHIA</b> <b>PREFEITURA MUNICIPAL DE ALAGOINHAS</b> <b>SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO</b></p>		
<b>COMUNICAÇÃO INTERNA</b>	<b>NUMERO</b>	<b>DATA</b>
<b>CIRCULAR</b>	<b>003/2012</b>	<b>23/07/2012</b>
De: CAIO DE CASTRO SOUZA Secretário Municipal de Educação		Para: Unidades Escolares
<p><b>Assunto Referência: INSCRIÇÃO CURSO ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b></p> <p>Prezado(a) Senhor(a),</p> <p>O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil é um programa de formação continuada dos profissionais em exercício na docência ou gestão na Educação Infantil, este curso está vinculado ao Programa da Secretaria de Educação Básica do MEC, em parceria com a Secretária Municipal da Educação – SEDUC e a Universidade Federal da Bahia-UFBA.</p> <p>Os requisitos para a participação no referido curso são: ter concluído o curso de licenciatura plena; estar atuando há pelo menos três anos na área de Educação Infantil, como docente ou gestor.</p> <p>Para a inscrição são exigidos os seguintes documentos: cópia do RG e CPF, declaração de atuação na educação infantil.</p> <p>Os interessados deverão procurar a SEDUC das 07hs às 13hs até o dia 27/07/2012 (sexta-feira) com os documentos necessários, para efetuar a sua pré-inscrição.</p> <p>Cordialmente,</p> <p>Caio de Castro Souza Secretário Municipal de Educação</p>		
<b>Solicitamos</b>	<i>Resposta</i>	<i>Recebi em:</i> _____ / _____ / _____
	<i>Execução</i>	<i>Assinatura:</i> _____

## ANEXO I - REGISTRO FOTOGRÁFICO DE PRÁTICAS RESSIGNIFICADAS A PARTIR DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS/REFLETIDOS NO PROCESSO FORMATIVO.

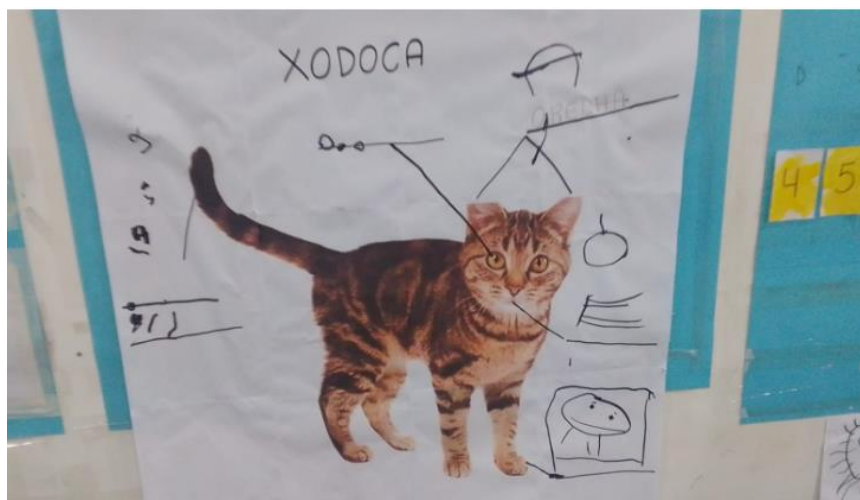
### Prática 1 – Organização dos espaços na Educação Infantil

ANTES



Fonte: imagens cedidas pela professora colaboradora da pesquisa

DEPOIS



Fonte: imagens cedidas pela professora colaboradora da pesquisa.



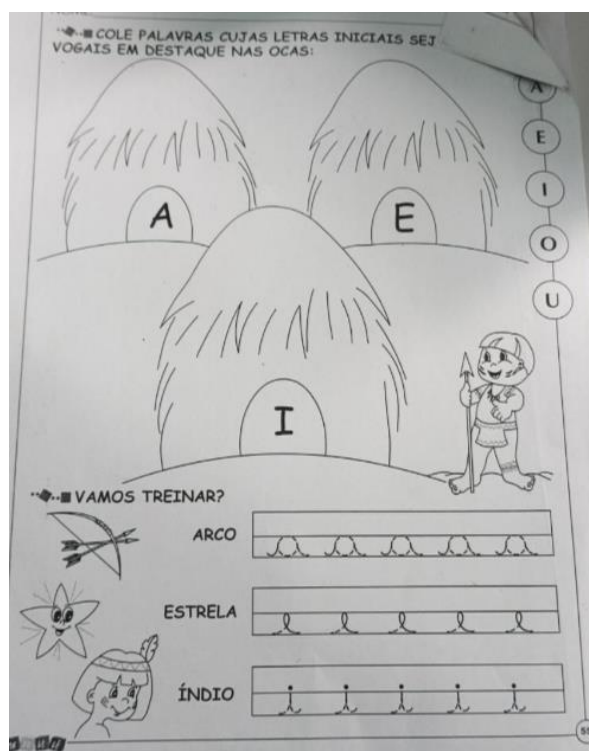
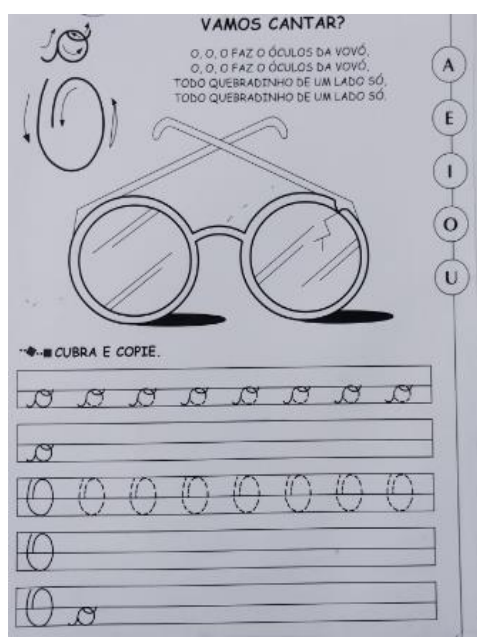
Fonte: imagens cedidas pela professora colaboradora da pesquisa.



Fonte: imagens cedidas pela professora colaboradora da pesquisa.

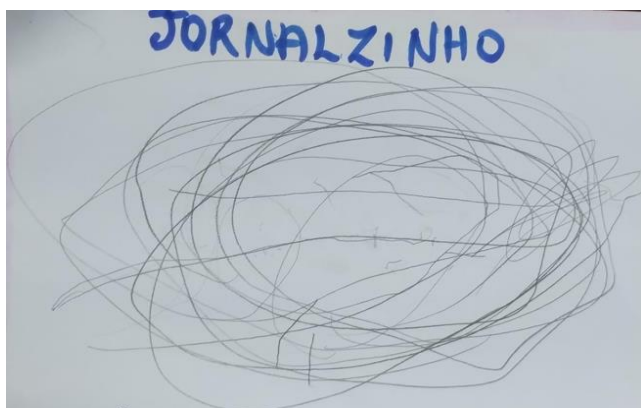
## Prática 2 – Evolução do desenho/traçado/ comunicação

ANTES

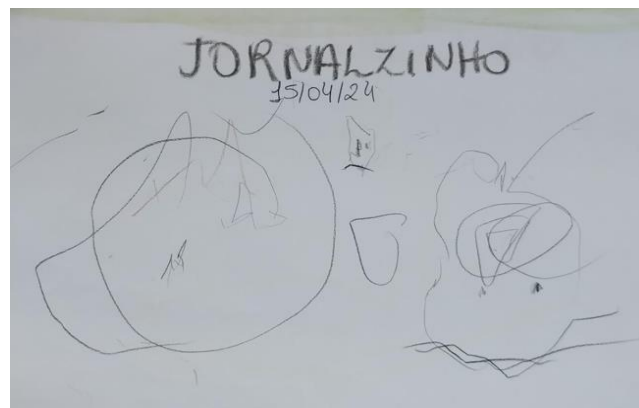


Fonte: imagens cedidas pelas professoras colaboradoras da pesquisa.

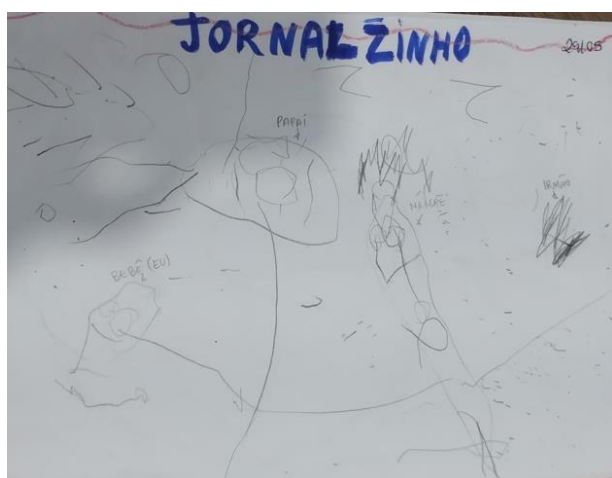
## DEPOIS



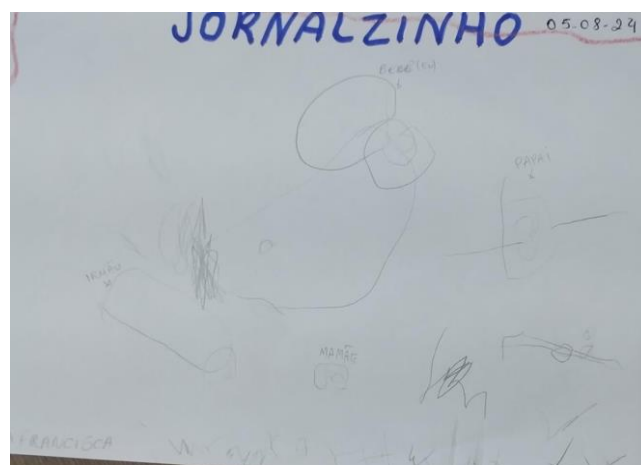
Mês de março. A criança XXX faz traço aleatório sem intenção comunicativa, apenas pelo prazer de rabiscar.



Agora ela já faz círculos soltos e marca o lugar onde é o nome dela, mas ainda não explica o que são os círculos, não tem intenção comunicativa ainda.



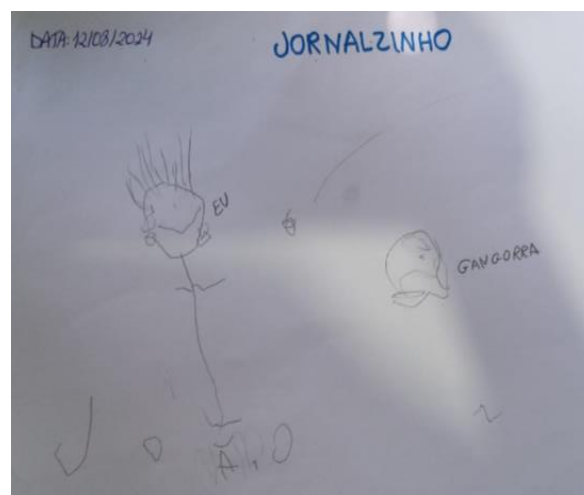
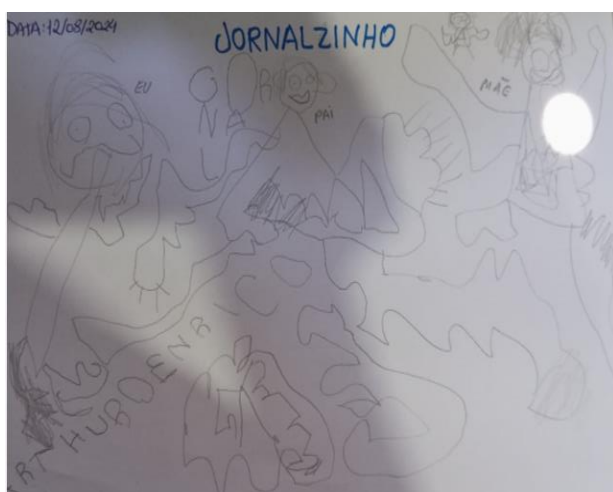
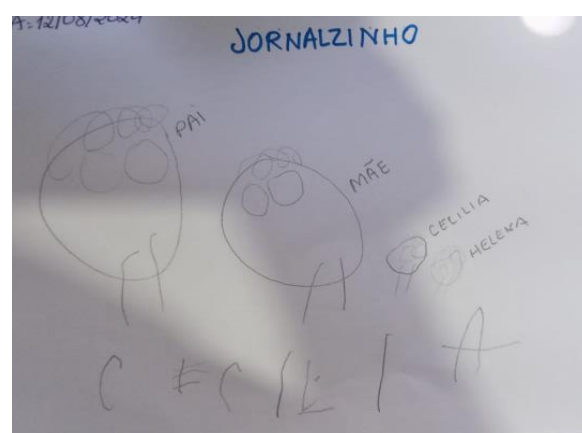
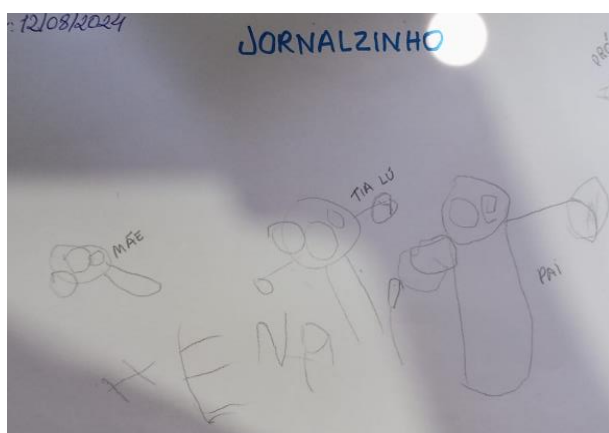
Ela já aponta no desenho o que ela "escreveu", nomeando as figuras. É notório também traços que remetem a figura humana: papai tem olhos e boca na cabeça e os membros também saindo da cabeça.



Continua nomeando seus registros escritos, mas o que surpreende é que logo ao lado da escrita convencional do nome, ela fez uma sequência de garatujas enfileiradas na parte de baixo da folha e quando é solcitada a dizer o que é , ela responde: "É o meu nome".

Fonte: imagens e texto - cedidos pela professora colaboradora da pesquisa.

## Prática 3- Experiências com a linguagem escrita



Fonte: imagens cedidas pela professora colaboradora da pesquisa